PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

PAULO RAPHAEL OLIVEIRA ANDRADE

A Antropologia filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz como inspiração para um modelo de educação

DOUTORADO EM FILOSOFIA

SÃO PAULO

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

PAULO RAPHAEL OLIVEIRA ANDRADE

A Antropologia filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz como inspiração para um modelo de educação

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Filosofia, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Perine.

SÃO PAULO

2023

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadora ou eletrônicos.

Assinatura_____

Data _____

E-mail_____

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

P331a

Andrade, Paulo Raphael Oliveira
A Antropologia Filosófica de Henrique Cláudio de Lima
Vaz como inspiração para um modelo de educação /
Paulo Raphael Oliveira Andrade. -- São Paulo:
[s.n.], 2023.

217 p. ; 15 cm.

Orientador: Marcelo Perine.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Filosofia.
1. Antropologia Filosófica. 2. Educação
Personalista. 3. Lima Vaz. 4. Ato de ser. I.
Perine, Marcelo . II. Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia. III. Título.

CDD

Paulo Raphael Oliveira Andrade

A Antropologia filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz como inspiração para um modelo de educação

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Filosofia, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Perine.

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

_____

Prof. Dr. MARCELO PERINE

Examinadores:

_____

Prof. Dr. ANTONIO JOSÉ VALVERDE

_____

Profa. Dra. CLÁUDIA MARIA ROCHA DE OLIVEIRA

_____

Prof. Dr. JOEL GRACIOSO

_____

Profa. Dra. MARIA CELESTE DE SOUSA

O presente trabalho foi realizado com apoio da FUNDASP – Fundação São Paulo.

À Virgem Maria, mãe e educadora. À minha esposa, filhos e pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha esposa, Natália Miotto, por me apoiar na realização deste trabalho e por ter, com muita paciência, se sacrificado para que eu pudesse realizar este trabalho. Agradeço a Deus pelo imenso dom de ser pai de duas crianças incríveis, Bernardo e Maria Beatrice, que são meu maior tesouro e incentivo para trabalhar. Agradeço aos meus pais por todo o sacrifício em dar educação para mim e meu irmão, sem a qual eu não poderia ter realizado este trabalho. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Perine, pela paciência e incentivo constantes ao longo destes cinco anos de trabalho; à Profa. Dra. Cláudia Maria Rocha de Oliveira, pelos muitos diálogos a respeito da obra de Lima Vaz e pelas valiosas observações no exame de qualificação; ao Prof. Dr. Antonio José Romera Valverde, pelas valiosas observações no exame de qualificação; aos colegas do grupo GeVaz, por criarem um proveitoso ambiente de debate intelectual, principalmente ao Atílio Pepe, pela leitura e indicações preciosas no capítulo 4. Agradeço ao Prof. Dr. Pe. Boris Augustin Nef Ulloa, diretor da faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, da PUC-SP, e aos colegas de departamento. Agradeço a todos aqueles que já foram meus alunos e à Fundasp, pela bolsa de estudos que tornou possível o curso que se conclui com este trabalho.

O homem é o artífice ou o artista de si mesmo e sua primeira obra de arte que, para a imensa maioria é a única – aquela cuja feitura se prolonga para cada um ao longo de toda a vida –, é a sua própria existência como homem. O homem, portanto, não existe como dado mas como expressão.

Henrique Cláudio de Lima Vaz, AF II, p. 217

Resumo

A presente tese tem como propósito elaborar uma reflexão sobre a antropologia filosófica como inspiração de modelo de educação, procedendo a partir de um diálogo com a obra de Henrique Cláudio de Lima Vaz, especificamente a *Antropologia filosófica*. Toma-se como ponto de partida a relação entre a antropologia e a educação, procurando abordar os temas educacionais que estão presentes de modo transversal na obra de Lima Vaz. Com base na visão integral de ser humano, elabora-se uma análise dos problemas educacionais modernos, realizando uma aporética histórica da educação no Brasil. A partir disso, verifica-se que a educação está voltada para as demandas do sistema financeiro e do mercado de trabalho, que exigem dos educandos o desenvolvimento de certas habilidades úteis para o mundo do trabalho, mas não uma compreensão profunda do universo em que vivem, de maneira a tornarem-se pessoas aptas a se realizarem como pessoas. Sustenta-se que Lima Vaz forneceu um diagnóstico profundo do problema moderno e apontou na direção de uma boa solução, a saber: a de uma educação que possua fundamentos antropológicos, éticos e metafísicos, além de capacitar os educandos para o desempenho de funções úteis do ponto de vista da ciência e da técnica, que lhes abra a possibilidade de trilhar uma vida realizada dotada de sentido e de agirem de maneira virtuosa no âmbito da comunidade ética. Para avaliar o alcance filosófico da solução vaziana para a questão educacional, explicita-se a categoria de "realização" e de "pessoa" como modelos educacionais. A categoria final do discurso antropológico, que é da pessoa, tem seu fundamento a *analogia entis* e está baseada na concepção tomista da metafísica do *esse*, em que ser pessoa é expressividade, passagem do *dado* ao *significado*. Ao final, procura-se extrair uma conclusão, que evidencia, resumidamente, que o sentido da educação se encontra em tornar-se o que se é, ou seja, pessoa.

Palavras-chave: pessoa | educação | modernidade | ética | realização

Abstract

The purpose of this doctoral thesis is to develop a reflection on Philosophical Anthropology as a model of education inspiration, proceeding from a dialogue with the work of Henrique Cláudio de Lima Vaz, specifically Philosophical Anthropology. It takes as its starting point the relationship between anthropology and education, seeking to address the educational themes that are transversely present in Lima Vaz's work. Based on a comprehensive view of the human being, we analyzed modern educational problems, conducting a historical aporia of education in Brazil. From this analysis, it was observed that education is oriented towards the demands of the financial system and the labor market, which require students to develop certain skills useful for the working world, but not a deep understanding of the universe in which they live, in order to become fully realized individuals. It is argued that Lima Vaz provided a profound diagnosis of the modern problem and pointed towards a good solution, namely: an education with anthropological, ethical, and metaphysical foundations, beyond equipping students for useful roles from the perspective of science and technology, opens up the possibility of leading a fulfilled and meaningful life, and acting virtuously within the ethical community. To evaluate the philosophical scope of Lima Vaz's solution to the educational issue, the category of realization and person as educational models were clarified. The final category is anthropological discourse, which is of the person, founded on the analogy of being, based on the Thomistic metaphysical conception of *esse*, where being a person is expressiveness, transition from given to meaning. In conclusion, it is succinctly highlighted that the purpose of education is to become what one is, namely, a person.

Keywords: person | education | modernity | ethics | achievement

ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AF I	*Antropologia filosófica I*, 4. ed.: março de 1998
AF II	*Antropologia filosófica II*, 1. ed.: agosto de 1992
AP	Ação Popular
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EF I	*Escritos de filosofia I, problemas de fronteira*, 3. ed.: abril de 2002
EF II	*Escritos de filosofia II, ética e cultura*, 5. ed.: fevereiro de 2013
EF III	*Escritos de filosofia III, filosofia e cultura*, 1. ed.: agosto de 1997
EF IV	*Escritos de filosofia IV, introdução à ética filosófica I*, 1. ed.: janeiro de 1999
EF V	*Escritos de filosofia V, introdução à ética filosófica II*, 1. ed.: fevereiro de 2000
EF VI	*Escritos de filosofia VI, ontologia e história*, 1. ed.: agosto de 2001
EF VII	*Escritos de filosofia VII, raízes da modernidade*, 1. ed.: maio de 2002
EF VIII	*Escritos de filosofia VIII, platônica*, 2011
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização para a Cooperação Econômica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	*Programme for International Student Assessment*
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Agradecimentos **7**

Abreviaturas **11**

Sumário **12**

Introdução **14**

Capítulo 1 – Antropologia filosófica e educação: aproximações **21**

Introdução *21*

1.1 A educação a partir da antropologia filosófica *21*

1.2 Fundamentos filosóficos da educação *33*
1.2.1 A compreensão de filosofia em Lima Vaz 36

1.3 A compreensão da noção de educação em Lima Vaz *40*
1.3.1 *Éthos* e educação 45

1.4 Aspectos gerais de uma educação a partir da visão antropológica de Lima Vaz: o que é, o que deve realizar, quais os agentes e qual a finalidade *48*

Conclusão *58*

Capítulo 2 – Os problemas educacionais na modernidade e no Brasil **59**

Introdução *59*

2.1 Uma aproximação da educação moderna e seus problemas *59*

2.2 Rememoração histórica: a educação no Brasil e suas concepções antropológicas *66*
2.2.1 Aspectos antropológicos da educação jesuíta 66
2.2.2 Educação no Brasil durante a colônia e o império: aspectos antropológicos 71
2.2.3 A "primeira república": a educação e seus aspectos antropológicos 78
2.2.4 Educação no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e seus aspectos antropológicos 82
2.2.5 Desdobramentos da educação pós-Manifesto dos Pioneiros (1932-1964) e os aspectos antropológicos 86
2.2.6 A educação e as concepções de ser humano no período militar e na redemocratização e a BNCC 93
2.2.7 Relação entre a BNCC e a economia da educação 103

2.3 O problema do reducionismo antropológico segundo Lima Vaz e a sua relação com a educação. *109*

Conclusão *117*

Capítulo 3 – A inteligência espiritual e a educação **118**

Introdução *118*

3.1 Inteligência espiritual: aspectos introdutórios *118*
3.2 Clarificação do conceito de inteligência e sua importância *120*
3.3 A inteligência espiritual no entendimento de Lima Vaz *124*
3.4 Contemplação, sabedoria, amor e educação *129*
3.4.1 A inteligência e a educação para a sabedoria 130
3.4.2 A vontade e a educação para o amor-doação 135
Conclusão *141*

Capítulo 4 – O mundo, o trabalho, a realização e a pessoa em uma perspectiva educacional 142

Introdução *142*
4.1 A pertinência da reflexão antropológica e pedagógica na atual crise moderna *142*
4.2 A categoria de objetividade e a educação *144*
4.3 Trabalho, contemplação e educação *148*
4.3.1 O trabalho na perspectiva personalista: uma proposta educacional 149
4.3.2 Contemplação e trabalho 156
4.3.3 A razão moderna, a ênfase da produção, o esquecimento da contemplação 158
4.4 A categoria de realização, a educação, a comunidade ética e as virtudes *165*
4.4.1 A categoria de realização e a educação 167
4.4.2 A categoria de realização: uma proposta de *paidéia* 170
4.4.3 A comunidade ética como lugar da realização através da educação das virtudes .. 180
4.5 A educação personalista *190*
4.5.1 Pessoa: o conceito mais adequado para a educação 192
Conclusão *203*

Conclusão 205

Referências 208

Escritos de Henrique Cláudio de Lima Vaz *208*
Artigos e capítulos de Lima Vaz *209*
Publicações sobre o pensamento de Lima Vaz *209*
Teses e dissertações sobre o pensamento de Lima Vaz *210*
Artigos biográficos *210*
Artigos sobre o pensamento de Lima Vaz *210*
Outros escritos *211*
Artigos diversos *216*

INTRODUÇÃO

A presente tese nasceu a partir da percepção pessoal, como professor em sala de aula, sobre a educação contemporânea e da constatação de que, embora haja um incentivo cada vez maior na utilização de meios tecnológicos, aulas dinâmicas e participativas, jogos pedagógicos, avaliações cada vez mais frequentes, falta ainda um elemento principal na educação formal: uma finalidade última. Cada disciplina e cada professor procuram transmitir determinados conteúdos que, na maioria das vezes, é desconexo. A maior percepção diante dessa falta de harmonia é que não existe uma concepção antropológica coerente e integral capaz de dar um sentido claro para a educação. O problema da educação é, na verdade, antropológico, anterior à realidade atual.

Em minha experiência acadêmica, um aspecto inquietante era o fato de que os alunos, depois de receber uma quantidade enorme de informações, tinham profundas dificuldades de orientar as próprias vidas com um sentido mais transcendente. Era clara a falta de critérios éticos e existenciais que pudessem orientá-los em questões mais relevantes que aquelas ditas "importantes", quase sempre voltadas para a profissão e para o mercado de trabalho. O fato era que a educação, reduzida a dimensões mais profissionais, não conseguia dar ferramentas para que os jovens orientassem as próprias vidas em outras esferas, como a do próprio sentido ético-existencial, da família, político-comunitária.

Essa compreensão aumentou, ainda mais, na docência na universidade. Por fazer parte do corpo docente teológico da PUC-SP, tive a oportunidade de lecionar em diversos cursos e faculdades. Essa experiência proporcionou uma clareza ainda maior sobre o problema educacional: a especialização das ciências ocasionou um abismo e uma falta de diálogo entre as ciências e, além disso, fez com que cada área de saber, com a sua própria epistemologia, trabalhasse com um pressuposto antropológico específico. O problema não está no recorte epistemológico, que é necessário, mas, sim, no fato de que há uma absolutização de uma faceta antropológica que acaba ocasionando um reducionismo antropológico. Por que esse problema epistemológico é um problema educacional?

Como cada professor, do ensino básico ao superior, passa por uma universidade para se formar, ele recebe essa formação antropológica fragmentada e acaba passando-a adiante na sua prática pedagógica. Portanto, essa fragmentação do objeto "homem" se refrata nos processos pedagógicos, que não possuem uma antropologia integral capaz de dar uma explicação última do fenômeno humano.

Esse drama da fragmentação é muito bem exprimido por Lima Vaz no final da aporética histórica da categoria de realização, quando ele diz sobre "a fragmentação das ideias de realização humana nos universos culturais do mundo contemporâneo".[1]

Na sociedade contemporânea, segundo Lima Vaz, se está testemunhando uma reconfiguração significativa da estrutura social, afastando-se das estruturas tradicionais de "sociedade de ordens" ou "sociedade de classes". Essa transformação está levando à emergência de uma constelação de "universos culturais" distintos, cada um com suas próprias características e interagindo de acordo com essas particularidades. Esses "universos culturais" (como os da "profissão", "pesquisa científica", "produção", "política" etc.) exercem um papel importante na vida dos indivíduos, influenciando as escolhas subjetivas em torno dos ideais de realização humana.[2] Isso ocorre porque esses "universos culturais" são manifestados pela mídia e propagandeados por grandes capitais que geram ideias de realização voltadas, quase que exclusivamente, para o sucesso e a prosperidade econômicos. As escolas e universidades seguem reproduzindo esses mesmos ideais.

Diante dessa fragmentação antropológica, educacional e também da própria ideia de realização humana, nasce a pergunta: haveria alguma antropologia integral capaz de ser modelo para a educação? A obra de Lima Vaz pode ser a resposta a esse problema.

Nesse sentido, o tema da presente tese é pensar a partir da antropologia filosófica de Lima Vaz uma inspiração para um modelo de educação. Qualquer concepção educacional possui sempre uma antropologia de fundo. Por isso, toda tarefa de pensar a educação é também uma tarefa de pensar a antropologia filosófica. Assim, não é algo estranho pensar um modelo de educação a partir de uma antropologia.

A escolha da obra de Lima Vaz se dá porque Henrique Cláudio de Lima Vaz, filósofo brasileiro e jesuíta de formação, pode ser considerado um dos maiores filósofos do Brasil. A sua obra de grande profundidade e erudição tem a marca de alguém preocupado com os fenômenos da modernidade. Atualmente, ainda não houve quem pesquisasse a sua antropologia filosófica como modelo de educação, e a presente pesquisa se delimitou a pensar mais profundamente sobre sua antropologia filosófica. Já existem pesquisas sobre a relação entre a ética de Lima Vaz e a educação, mas, sendo a relação antropologia e educação algo ainda não explorado, procurou-se enfocar mais na antropologia filosófica.

---

1 AF II, p. 169.
2 Cf. AF II, p. 169.

A relevância para pensar a educação a partir de Lima Vaz se dá por aspectos teóricos e práticos. O elemento teórico é porque ele possui uma concepção de antropologia que está em conexão com a ética e com a metafísica. Os problemas da educação são de ordem antropológica. Isso se verifica no fato de a concepção de homem, subentendida nas leis educacionais e no sistema de ensino, pensar o homem quase exclusivamente como *homo faber*. Em consequência disso, surge o niilismo ético e o niilismo metafísico. Portanto, torna-se necessária uma fundamentação antropológica que tenha a ética e a metafísica como elementos fundamentais.

O importante problema com que Lima Vaz se preocupa é o niilismo ético e o niilismo metafísico, conforme a professora Cláudio Maria trabalhou na sua tese doutoral.[3] Lima Vaz pensava em responder ao problema de como encontrar significado existencial e valores que deem sentido à vida humana.

Essa pergunta é profundamente relevante para o ser humano e também para o problema educacional. A motivação mais profunda do ser humano é o anseio pelo sentido da própria vida e pelo modo de como realizar essa vida. Esse caráter intencional e projetivo é muito importante de ser resgatado como um fato educativo, ou seja, a tensão entre o *ser* e o *dever-ser*, que é um fator profundamente constitutivo do ser humano e que marca o horizonte de significado, sendo, em decorrência disso, o que causa a valoração das coisas.

Para Lima Vaz, a categoria de realização torna-se um projeto ontológico e ético, juntamente com a categoria de transcendência, que torna a vida humana uma dinâmica vital para a busca de significado. Esse significado precisa estar para além do sentido pragmático e utilitário da vida, como será possível perceber, por exemplo, na explicitação da concepção de educação da BNCC no capítulo 2.

A educação é algo mais que processo corporal e biológico de amadurecimento ou simplesmente uma estruturação psicossocial. O processo de formação da pessoa implica a capacidade espiritual – inteligência e vontade – do ser que necessita entender o sentido da sua existência; portanto, é um ser de responsabilidade. O papel da educação é conduzir o ser humano a responder com a própria existência e por ele mesmo, enquanto pessoa, no concreto do dia a dia, aos apelos últimos dessa própria existência.

Portanto, para Lima Vaz uma importante questão explicitada por ele na categoria de realização, que é uma categoria educacional, é a possibilidade de existir uma vida não realizada. Isso porque não são todos os atos que realizam o ser humano enquanto pessoa. Em outros termos, não é qualquer projeto educacional que consegue realizar a vida humana.

---

[3] OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013.

Lima Vaz pensa a realização a partir de um *télos* fundamental, uma causa final específica: a realização do ser humano se dá enquanto pessoa. Na linguagem de Lima Vaz, isso é a realização da essência na existência do ser total. Essa realização, segundo ele, se inspira profundamente nos clássicos da filosofia, como em Platão e Aristóteles. Portanto, o problema da realização é pensado "como problema da *paidéia*",[4] isto é, de uma formação integral do ser humano. A formação integral deve ser entendida como um modelo ideal que abarca todas as dimensões antropológicas, sem imprimir uma primazia de um aspecto depreciando outros. Isso é conduzido brilhantemente pela estrutura dialética que Lima Vaz realiza no seu discurso antropológico.

O objetivo da presente tese, então, é procurar oferecer uma inspiração de um modelo de educação baseada em uma antropologia integral como a de Lima Vaz. E a pergunta central que a guia é: como superar o reducionismo educacional na modernidade?

Para que essa resposta possa ser efetivada, serão explicados os aspectos educacionais presentes na sua obra como um todo, mas especificamente na *Antropologia filosófica*. A partir disso, procurar-se-á expor algumas categorias do pensamento de Lima Vaz em um diálogo com a educação. Como a categoria de realização que é apresentada como *paidéia* e, por fim, a categoria de pessoa como a mais apta à educação.

Diante do exposto acima. Deriva-se a seguinte hipótese da presente tese através de uma pergunta-chave: seria a antropologia filosófica de Lima Vaz capaz de dar pressupostos para fundamentar um modelo de educação integral? Entende-se aqui a educação integral como uma educação que supera o modelo atual, voltado para o mercado de trabalho e esvaziado de um sentido ético e metafísico mais profundo.

Diante de tais objetivos e da hipótese formulada, a escolha de Lima Vaz para o tema da educação se justifica, porque ele tematizou corretamente o problema central da antropologia do mundo contemporâneo. Para ele, a antropologia filosófica é uma intersecção entre antropologia, metafísica e ética. Desse entendimento, Lima Vaz, com o seu método dialético, procurou não recair em dois problemas que ele compreende da antropologia na modernidade. Um é o histórico e outro, o metodológico. O histórico é o fato de a imagem de ser humano no Ocidente ser formada pela concepção clássica, medieval, moderna e contemporânea, havendo a necessidade de integrá-las em uma síntese histórica. O problema metodológico é a tarefa de realizar uma síntese a partir das ciências humanas modernas, que fragmentaram o objeto homem. Assim, é necessário realizar uma síntese metodológica, feita por Lima Vaz mediante o método dialético.

---

4 AF II, p. 149.

A antropologia filosófica de Lima Vaz busca equacionar esses problemas históricos e metodológicos em uma antropologia que esteja unida à ética e à metafísica; portanto, recolocando como fundamento último o absoluto transcendente. A resposta final de Lima Vaz é dizer que o ser humano é pessoa. Essa resposta final é antropológica.

Essa resposta de Lima Vaz para a antropologia, e consequentemente para a educação, é profundamente relevante para o cenário atual da educação. É urgente pensar a educação a partir de um modelo personalista em que no centro do processo educacional esteja a pessoa em sua integralidade. O eixo norteador de toda a educação deve ser o bem da pessoa. A partir desse eixo é que se devem pensar todos os outros aspectos da vida humana, como o trabalho, a economia, a educação e a política. Se esse fosse o modo de conceber a educação e se ele se tornasse efetivo, os problemas que enfrentamos na atualidade seriam mais facilmente resolvidos.

A presente pesquisa tem como metodologia a pesquisa bibliográfica. A análise procurou se focar nos últimos textos de Lima Vaz, sendo os artigos, os escritos de filosofia, principalmente os escritos de ética e centralmente a antropologia filosófica. O objetivo é analisar os textos realizando comentários apoiados nos autores de referência do autor. A escolha de focar nos textos de ética e antropologia se dá porque são eles que possuem de modo direto uma referência ao tema da educação. O fato de o autor não ter realizado um escrito estritamente educacional tornou a escolha metodológica um pouco limitada, isto é: para não incorrer em inferências das quais o autor não tenha dito, procurou-se apoio em fontes do próprio autor e, assim, explicitar mais o que o autor dava como uma questão clara.

O encadeamento metodológico da tese se dá da seguinte maneira. A primeira tarefa metodológica será abordar a relação entre antropologia filosófica e educação, já que Lima Vaz não elaborou de modo exclusivo uma obra de educação. O tema da educação está pulverizado na sua obra como um todo. Por isso, o que pretendemos mostrar no capítulo 1 é que, conforme alguns autores, há uma filosofia da educação presente nos escritos de Lima Vaz.

A partir disso, procurou-se incorporar o estilo vaziano de refletir filosoficamente a partir de uma rememoração histórica, tarefa do capítulo 2. Essa rememoração procurou emergir levando-se em conta os problemas antropológicos no cenário educacional brasileiro. O exercício de filosofar para Lima Vaz é sempre uma "rememoração" (uma *Erinnerung*, como diria Hegel) e uma "atenção", que podemos chamar conceptualizante, ou seja, pensada, refletida

e discursivamente explicada à realidade.[5] Essa tarefa de pensar o passado de forma temática, unindo a *anámnesis* e a *noésis*, e, com essa "rememoração pensante", reinventando os problemas que lhe deram origem e, assim, cumprindo o destino que, ainda segundo Hegel, está inscrito na sua própria essência: captar o tempo no conceito – o tempo que foi e o tempo que flui no agora do filosofar.[6] Esse procedimento metodológico deu informações muito concretas do que é a educação contemporânea.

A partir dessa constatação, o capítulo 3 pensará o pressuposto antropológico que possibilita uma educação que se fundamenta em uma metafísica e em uma ética, compreendido por Lima Vaz como inteligência espiritual.

No capítulo 4, procurar-se-á trabalhar algumas categorias do pensamento de Lima Vaz e colocá-las como modelo de educação: a categoria de objetividade; o trabalho como categoria de realização, que é uma categoria educacional por excelência; e, por fim, a categoria de pessoa como a mais apta para a educação.

Uma última advertência se faz necessária nesta introdução: uma vez que o presente trabalho é uma tese de doutoramento, espaço em que se exige do autor alguma originalidade, a proposta é pensar a antropologia filosófica como modelo de educação, tarefa que ainda não houve quem fizesse relação dentro do pensamento de Lima Vaz. Outro aspecto relevante é propor que a categoria de realização só pode acontecer dentro da dinâmica de uma comunidade ética, que é, ao mesmo tempo, comunidade dos realizados e comunidade de pessoas numa incessante busca virtuosa. Para que possa acontecer uma educação que tenha em vista o tornar-se o que se é, o pressuposto fundamental é uma comunidade ética.

No capítulo 1, procurar-se-á apresentar a obra antropologia filosófica de Lima Vaz e explicitar-se-á a razão pela escolha de sua obra como ponto de diálogo com a educação. Desse modo, procurar-se-á justificar a possiblidade de relacionar antropologia e educação. A partir disso haverá uma explicitação do entendimento de Lima Vaz sobre filosofia e educação, compreendendo a relação entre *éthos* e educação, e o conceito de educação na categoria de realização. A partir de uma definição de educação em Lima Vaz, será aplicada a teoria da causalidade aristotélica ao educando, na perspectiva em que Lima Vaz compreende o ser humano e a educação.

---

5 LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 16, 2011. Disponível em: http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/pensar/article/view/1052/1474. Acesso em: 09 out. 2020.

6 Ibidem, p. 17.

No capítulo 2, far-se-á uma aproximação ao problema moderno da educação, de modo a ressaltar problemas do reducionismo antropológico na educação, principalmente a partir da especialização voltada para uma educação mais prática para o preparo do mercado de trabalho. Na sequência, buscar-se-á utilizar do estilo filosófico de Lima Vaz, realizando uma rememoração histórica, como é muito comum nos seus escritos sistemáticos: *Introdução à ética filosófica*, *Antropologia filosófica* e *Raízes da modernidade*. A rememoração será realizada no recorte da história da educação no Brasil. O objetivo de tal rememoração será fazer emergir a antropologia filosófica que estiver subentendida nos diversos modelos educacionais do Brasil. Ao fim da rememoração histórica, que se encerra com a BNCC, será realizado o método comparativo entre, de um lado, o modelo de homem subjacente à educação durante os diversos períodos históricos e, do outro, a concepção de homem na filosofia de Lima Vaz. A partir disso, far-se-á uma reflexão sobre os diversos tipos de reducionismos educacionais.

No capítulo 3 será explicado o conceito de "inteligência espiritual", que Lima Vaz apresenta no final da categoria do espírito na *Antropologia filosófica*. A inteligência espiritual é um pressuposto importante do qual deriva a ética e a metafísica, áreas que tornam a antropologia filosófica de Lima Vaz fundamentada no absoluto do ser. A partir da explicitação do conceito, ampliar-se-á a reflexão sobre a relação entre inteligência e sabedoria, entre vontade e amor-doação, aspectos da inteligência e da vontade que são pilares de uma educação integral.

No capítulo 4 procurar-se-á aproximar da educação algumas categorias antropológicas de Lima Vaz, como a categoria de objetividade e a relação com o meio ambiente. Depois, na sequência, se explicitará o conceito personalista de trabalho em Lima Vaz e a relação entre trabalho, contemplação e educação. O objetivo de abordar o tema do trabalho é justamente para dar um enfoque antropológico mais amplo que aquele que aparece nos documentos oficiais de educação. Nesses documentos, a educação moderna tem-se orientado cada vez mais para um tipo de instrução voltado ao mercado de trabalho. A resposta do conceito de "trabalho" de Lima Vaz traz luzes muito importantes para uma compreensão mais personalista do trabalho. Outro elemento dentro do capítulo é a categoria de realização, que será explicitada enquanto categoria educacional e enquanto programa de uma *paidéia*. Procurar-se-á a articulação entre comunidade ética como lugar da realização através da educação das virtudes. Concluir-se-á com o entendimento de que a categoria de pessoa é a mais apta como modelo de educação.

Na conclusão, realizar-se-á uma explicitação das respostas às perguntas feitas no início da tese, a fim de confirmar o que se pretendia na hipótese de trabalho.

CAPÍTULO 1 – ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES

Introdução

Este capítulo tem como objetivo realizar, num primeiro momento, a justificativa filosófica da relação entre antropologia filosófica e educação. Isso se dá pelo fato de Lima Vaz não ter escrito de modo específico sobre educação. Após essa justificativa, procurar-se-á mostrar como Lima Vaz compreendeu a filosofia e a educação. Ao fim do capítulo se refletirá sobre as causalidades aristotélicas a partir da visão de ser humano de Lima Vaz relacionando-as com a educação.

1.1 A educação a partir da antropologia filosófica

O presente trabalho tem como finalidade refletir, de modo delimitado, sobre a antropologia filosófica do filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz e, a partir disso, tem como hipótese argumentar sobre um modelo de educação presente nessa que é uma antropologia integral, através de uma pergunta-chave: seria a antropologia filosófica de Lima Vaz capaz de dar pressupostos para fundamentar um modelo de educação integral? Entende-se aqui a educação integral uma educação que supera o modelo atual, que está voltado para o mercado de trabalho, esvaziado de um sentido ético e metafísico mais profundo.

Diante de tais objetivos e da hipótese formulada, a escolha de Lima Vaz para o tema da educação se justifica porque ele tematizou corretamente o problema central da antropologia do mundo contemporâneo.

Trata-se de realizar um recorte específico, que é o tema da educação integral a partir de uma antropologia integral, utilizando outros textos do autor como apoio e elucidação das ideias. O problema filosófico a que procuramos dar uma resposta é "como superar o reducionismo educacional na atualidade brasileira?". O filósofo em questão não dedicou um escrito específico sobre educação ou sobre filosofia da educação, mas o tema está pulverizado na sua obra. Na antropologia filosófica, o tema da educação está bem presente na categoria de *realização* na qual o próprio autor trabalha a ideia de educação e indica como referência bibliográfica da categoria de *realização* obras de filosofia da educação.[1]

O método utilizado para a presente tese é da pesquisa bibliográfica. A partir disso se realiza um trabalho exegético dos textos comentando e extraindo os aspectos mais relevantes

---

1 Cf. AF II, nota 1, p. 175.

para a reflexão educacional. No capítulo 2, realiza-se uma rememoração sumária, ao estilo vaziano, que tem como objetivo fazer emergir o problema antropológico subjacente aos modelos educacionais nacionais para, assim, apontando os reducionismos, compreender a importância de uma concepção integral de ser humano para um modelo de educação integral.

Para realizar este intento, torna-se necessário compreender, primeiramente, como está, na atual época em que esta tese se realiza, a pesquisa acadêmica sobre o tema da educação na obra de Lima Vaz, porque sem isso corre-se o risco de cair em uma pesquisa pouco significativa e que pode não alcançar o seu êxito proposto.

Para começar, é importante perguntar: existe uma filosofia vaziana da educação? O atual *Status Quaestionis* ou estado da arte no que se refere às pesquisas sobre educação no pensamento de Lima Vaz está mais focado na relação entre ética e educação. As obras são as seguintes: Anderson Tedesco na dissertação de mestrado com o tema: "Reflexões sobre éthos: da ética a uma educação humanizadora na perspectiva de Henrique C. de Lima Vaz", do ano de 2012. Um artigo em colaboração de Anderson Luiz Tedesco, Roque Strieder e Clenio Lago, com o título "Educação para reconhecimento do outro: um desafio a partir de Lima Vaz", de 2017. O professor Valter Ferreira Rodrigues realizou a sua tese de doutorado com o título: "O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades", de 2015; possui também dois artigos com os seguintes títulos: "Aportes vazianos para uma filosofia da educação", de 2017 e: "Educação e Cidadania", de 2018. A professora da FAJE Cláudia Maria Rocha de Oliveira escreveu um artigo, com a colaboração de Edvaldo Antônio de Melo, com título: "Ética e educação em Lima Vaz"; há outro artigo também da professora Cláudia Maria Rocha de Oliveira, intitulado: "A filosofia da educação de Lima Vaz (1921-2002)", de 2019. Há também uma tese de Daniel Luis Steinmetz, com o título: "A relevância da vivência espiritual no exercício da docência", de 2002.[2]

As teses, dissertações e artigos supracitados são temáticas da educação que dialogam com o pensamento de Lima Vaz, principalmente no que se refere ao seu pensamento ético, exceto o artigo "Filosofia da educação de Lima Vaz", da professora da FAJE Cláudia Maria Rocha de Oliveira, que pensa a educação a partir das categorias da antropologia filosófica de Lima Vaz.

---

[2] Os artigos, dissertações e teses citadas podem ser encontradas no sítio eletrônico memorial Padre Vaz, na aba livros, artigos, teses e dissertações sobre Lima Vaz. Disponível em: http://www.padrevaz.com.br/index.php/bibliografia/livros-artigos-teses-e-dissertacoes-sobre-lima-vaz/449-artigos-editoriais-verbetes-e-notas-bibliograficas-de-lima-vaz-2. Acesso em: 02 mar. 2023.

Todos esses autores citados atribuem à obra filosófica de Lima Vaz elementos educacionais. Há, portanto, nesse sentido, certa concordância sobre a possibilidade de pensar a educação a partir do pensamento de Lima Vaz. O ponto que é importante de ser salientado é que estas produções levam, como já foi dito, mais em conta o campo da ética filosófica. A relação entre educação e antropologia ainda é um campo aberto para novas pesquisas. Nesse sentido, o desafio da presente tese é desenvolver a pesquisa a partir daquilo que já foi dito e desenvolver mais essa relação entre antropologia e educação na obra de Lima Vaz. Por isso, torna-se uma tarefa de imensa responsabilidade, que se procurou trilhar com um espírito de humildade e serviço à academia e de respeito à obra de Lima Vaz.

A *Antropologia filosófica* é um escrito estritamente teórico e que não aborda de modo específico o tema da educação. Apesar da abordagem de Lima Vaz ser profundamente teórica, ela é, ao mesmo tempo, inserida na história. A imagem de ser humano proposta por ele não é de um homem abstrato, mas de um homem marcado pela historicidade, na sua existência concreta com as suas demandas inerentes de realização. Essa ideia de homem está em movimento porque é expressão de homens concretos que vivem nas suas próprias realidades as exigências humanas.[3] Essa característica da abordagem de Lima Vaz torna possível a relação com o tema da educação. Entretanto, exige-se de início uma prévia aproximação e justificativa da possível relação entre antropologia e educação.

Traçar uma relação entre uma filosofia que pensa o ser humano existencial e a educação é uma primeira tarefa para que as posteriores reflexões possam ser desdobradas.

A filosofia da educação, que é um ramo da filosofia, pensa a dimensão prática de como formar e educar uma vida humana. Ela possui, necessariamente, um arcabouço teórico antropológico que dá suporte para pensar como é possível a educação. Como diz Severino, "como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem".[4] Essa característica de integrar os conteúdos das ciências humanas em uma visão integrada foi a tarefa realizada por Lima Vaz na sua obra *Antropologia filosófica*.

Lima Vaz possui uma concepção de homem muito relevante para uma reflexão educacional atual principalmente pelo estilo dialético, que procura discorrer sobre todas as

---

3 EF I, p. 101.

4 SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 45. jan./mar. 1990, p. 20 Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjm45-Rj839AhWgq5UCHd3TAkAQFnoECAsQAQ&url=http%3A%2F%2Femaberto.inep.gov.br%2Fojs3%2Findex.php%2Femaberto%2Farticle%2Fdownload%2F2085%2F1824&usg=AOvVaw3FyhVSqzTDTgCz7ns_UBNa. Acesso em: 08 mar. 2023.

dimensões do ser humano. Esse desenvolvimento reflexivo sobre homem procura, por meio de seu método, abarcar os conhecimentos do mundo da vida (*Lebenswelt*), o conhecimento das ciências e o conhecimento filosófico, a fim de formular o conhecimento categorial e, portanto, universal.

Lima Vaz tem como ponto de partida do seu discurso antropológico o homem real e, partir desse homem, ele chega ao categorial. O termo "categoria" (de *kategorein*, "acusar") é utilizado por Lima Vaz de acordo com a significação aristotélica original: "um atributo fundamental entre os que exprimem o ser do sujeito" e, portanto, "é atributo no discurso ontológico sobre o mesmo sujeito".[5] A categoria final da antropologia filosófica é a *pessoa*.

A categoria de *pessoa* possui uma "dupla face", sendo tanto ápice quanto princípio do discurso antropológico. Entendendo o ser humano como um ser que se realiza, o principal dever de cada um precisa ser, como disse o poeta grego Píndaro,[6] tornar-se o que se é, pois não há nenhuma outra tarefa mais importante do que essa; assim, a tarefa mais importante da educação é possibilitar que o ser humano se torne *pessoa*.

Por que escolher uma obra teórica e qual seria a sua relevância para a reflexão educacional?

A escolha de abordar essa obra para fundamentar a reflexão se faz pelos urgentes problemas teóricos, sociais, políticos e econômicos da atualidade, os quais Lima Vaz compreendeu bem e equacionou com o seu escrito.

Na introdução da *Antropologia filosófica*,[7] Lima Vaz elenca uma série de problemas que ele procurou responder com o seu escrito. O problema principal é a formulação de uma ideia de homem que leve em conta a riqueza da tradição filosófica juntamente com as recentes pesquisas das ciências empírico-formais e hermenêuticas. Por que é importante considerar as diversas ciências? A cultura contemporânea é sensível aos resultados conquistados pela ciência empírico-formal. Na verdade, ela se tornou dominante em todos os aspectos da existência "impondo-se por sua fecundidade explicativa, mas também pela eficácia técnica que possibilitou o domínio e a manipulação do mundo".[8] A educação passou também a ser equacionada por esse ramo científico, mas isso já se mostrou insuficiente. Daí decorre a necessidade da contribuição de uma antropologia filosófica como também de uma filosofia da educação como justificação epistemológica do empreendimento educativo.

---

5 Cf. AF I, p. 171.
6 Cf. *Píticas*, II, 71, apud AF I, p. 213.
7 Cf. AF I, p. 10-17.
8 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001, p. 121-122.

Esse problema de equacionar todos os ramos científicos é um desafio que surgiu a partir da modernidade. Apesar da importância de cada área de saber, tornou-se difícil um discurso integrado sobre o homem. Esse problema não é só percebido por Lima Vaz, mas por outros autores, como Edgar Morin:

> O ser humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeças no qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmo que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico.[9]

O problema epistemológico acenado por Lima Vaz está no fato de que em cada ramo da ciência tornou-se difícil uma elaboração de uma ideia de homem, o que Morin chamou de pensamento disjuntivo e o que Vaz procura resolver com o seu sistema dialético. O problema é que cada campo científico[10] fragmentou a ideia de homem, tornando difícil uma compreensão integral do ser humano. Esse é o problema teórico que se refrata na educação, porque para pensar a educação sempre se pensa a partir do homem situado historicamente. Por isso, no processo de educar se leva em consideração um determinado elemento da realidade influenciado pela corrente teórica. Por exemplo, se no momento de elaborar um projeto educacional for levada mais em consideração a dimensão econômica, como é o nosso atual sistema de educação, a finalidade da educação estará mais voltada para aumentar o crescimento econômico, julgando ser esse o maior dos problemas humanos, sociais e políticos.

Por isso, a tarefa de Lima Vaz em dar uma resposta ao problema antropológico torna-se um elemento fundamental para a educação, porque, ao elaborar uma perspectiva de totalidade dialética relacionando as particularidades das diversas ciências dentro da antropologia filosófica, ele já realiza uma tarefa própria da filosofia da educação, que precisa articular esses discursos científicos.[11] Desse modo, os problemas antropológicos e educacionais estão ali pensados e articulados.

---

9 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43.

10 Para trazer um contraponto da afirmação de Lima Vaz e para realçar que isso possui uma pertinência educacional, Edgar Morin possui também uma visão parecida acerca das ciências na contemporaneidade: "Paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas. Essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade, e esconde o próprio ser humano. Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem". MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 41.

11 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001, p. 128.

Em outras palavras, o atual problema educacional, que não visa educar seres humanos na sua dimensão integral, ou seja, enquanto *pessoa* no sentido vaziano do termo, ocasiona problemas existenciais e éticos, como a falta de sentido e de orientação de vida, e o problema dos valores que norteiam o agir humano. Essa falta de formação integral acaba por agravar os problemas sociais, como falta de acesso a uma educação de qualidade, por exemplo. Eis, portanto, um grande desafio que a educação tem como tarefa.

Não é uma novidade do nosso tempo esse desafio educacional. Não é também uma questão marginal, como já apontava o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932: "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional".[12] O Manifesto compreende, de certo modo, que o problema de ordem educacional é o mais relevante. Contudo, o problema educacional possui, de modo explícito ou implícito, um problema antropológico que fica subjacente. Nesse sentido, parece inevitável realizar uma reflexão educacional a partir de uma antropologia integral, como a de Lima Vaz.

Sendo inevitável pensar o problema de uma educação integral, também será, em consequência, pensar o conceito de homem. Portanto, para uma reflexão que busque trazer orientações no campo educacional, o ponto de partida precisa ser uma antropologia filosófica que pensa o ser humano de forma integral, para assim justificar teoricamente as causas mais profundas da educação.

A conexão entre antropologia filosófica e educação "é intrínseca e essencial: quando se trata de educar o homem, nenhum passo pode ser dado nesse sentido sem que, ao mesmo tempo (ou antes), tenhamos tomado – de modo consciente ou não – uma posição sobre como concebemos o ser humano".[13] É certo que existe a necessidade de articular antropologia filosófica e educação. Mas como isso se dá?

A educação não é um objeto estranho à filosofia, e a convergência entre ambas se verifica desde os elementos teóricos até os práticos.

A filosofia nasceu e se desenvolveu geneticamente em um ambiente histórico, geográfico, político, social e, principalmente intelectual e cultural, que possui condições específicas para o seu nascimento. Ela é, em si, já um produto de uma determinada formação do homem grego, *paidéia*, que já existia. Os gregos eram educadores por excelência e

---

12 MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 188, ago. 2006.

13 LAUAND, Jean. Apresentação do dossiê da Antropologia filosófica e educação. *Educação e Linguagem*, v. 16, n. 2, p. 13-16, jul./dez. 2013; aqui p. 13. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/4593/3817. Acesso em: 08 mar. 2023.

colocaram o homem e a razão em uma posição muito central na sua cultura.[14] A filosofia é a mais bela criação do espírito grego:

> Nela se manifesta de maneira evidente a força que se encontra na raiz do pensamento e da arte grega, a percepção clara da ordem permanente que está no fundo de todos os acontecimentos e mudanças da natureza e da vida humana. Todos os povos criaram o seu código de leis, mas os gregos buscaram a "lei" que age nas próprias coisas e procuraram reger por ela a vida e o pensamento do homem. O povo grego é o povo filosófico por excelência. A "teoria" da filosofia grega está intimamente ligada à sua arte e à sua poesia.[15]

Essa descoberta do povo grego de que existe um homem, não como um *eu* subjetivo, mas como a consciência gradual das leis gerais que determina a essência humana, ou seja, um ideal humano, possibilitou "a educação do homem de acordo com uma verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser".[16] Esse ideal de homem não era um esquema vazio, independente do espaço e do tempo, mas uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo, isto é, profundamente inserido na *pólis* e a serviço da *pólis*.[17] É, pois, nesse contexto que a filosofia teve o seu papel educador na Grécia.

A filosofia é tradicionalmente concebida como uma forma de educação por excelência. Ela já nasceu *paidéia*, e os textos fundamentais da filosofia clássica sempre expressam preocupação pedagógica.[18] Na sua própria etimologia, "amor à sabedoria" constitui um programa de excelência almejado por muitos filósofos que tiveram inclusive anseios educacionais muito concretos, desde a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles, e as escolas do período helenísticos que seguiram na esteira de ambas.

Para uma primeira aproximação do termo educação, é importante demarcar que o que se entende por educação possui três sentidos. Um primeiro sentido mais lato é qualquer processo que orienta e conduz o homem à sua plenitude; outro sentido é mais o proposital, em que um adulto procura realizar um trabalho de formação nas crianças e jovens; por último, o sentido mais restrito, que é o trabalho que as escolas e universidades realizam, a conhecida educação formal.[19]

---

14 Cf. JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 9.
15 Ibidem, p. 12.
16 Ibidem, p. 14.
17 Cf. ibidem, p. 17.
18 SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 45, p. 20, jan./mar. 1990. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjm45-Rj839AhWgq5UCHd3TAkAQFnoECAsQAQ&url=http%3A%2F%2Femaberto.inep.gov.br%2Fojs3%2Findex.php%2Femaberto%2Farticle%2Fdownload%2F2085%2F1824&usg=AOvVaw3FyhVSqzTDTgCz7ns_UBNa Acesso em: 08 mar. 2023.
19 Cf. MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Trad. Inês de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1959, p. 14.

Sendo a educação objeto natural da reflexão filosófica e os problemas educacionais eminentemente advindos de uma visão de homem, a obra de Lima Vaz se torna muito pertinente para uma reflexão educacional por três argumentos principais.

Um primeiro argumento se firma no fato de que a sua obra filosófica foi constituída como um *sistema*, aceitando a afirmação de Rubens G. Sampaio de que a obra de Lima Vaz é constituída desse modo. Segundo ele um pensamento de sistema é formado por um conjunto de objetos, de elementos ou de partes de uma articulação recíproca e da qual cada um dos elementos constitutivos retira sua significação do lugar que ele ocupa no todo dessa tessitura de articulações e relações.[20] No caso de Lima Vaz, o sistema é encadeado por um discurso que constitui um todo cujas partes derivam umas das outras. As etapas constitutivas do sistema de Lima Vaz são a antropologia, a ética e a metafísica, que possuem entre si um círculo dialético aberto. Nesse sentido, é profundamente relevante para a educação uma antropologia filosófica que não seja fechada no entendimento de si mesma, mas que tenha sua fundamentação em uma metafísica com o pressuposto da aceitação de um Transcendente absoluto que é Princípio do existir e que, por essa condição, gere a possibilidade da existência dos *esses* relativos e da inteligência finita. Ao mesmo tempo, este Transcendente também é condição de possibilidade da ética, sendo ele o Fim e, consequentemente, o Bem para o qual o ser humano tende. Portanto, esse argumento de que a obra de Lima Vaz é constituída enquanto sistema já explicita que a educação que derivar da sua antropologia filosófica será fundada em uma metafísica na direção de uma ética do Bem. Trata-se de uma antropologia com uma abertura ao horizonte ético e metafísico e, por isso, articulada em um discurso maior e ordenado.

O segundo argumento sobre a pertinência da antropologia filosófica de Lima Vaz para a educação se dá na própria estrutura da obra. Lima Vaz procura integrar e resolver a crise da fragmentação antropológica contemporânea, que possui um aspecto histórico e metodológico. Através da construção das categorias dentro da sua obra, Lima Vaz procura sistematizar no nível da conceptualização filosófica o processo real e total da autoconstituição do sujeito.[21] Assim, através das categorias de estrutura (corpo, psique e espírito), relações (objetividade, intersubjetividade e transcendência) e unidade (realização e pessoa) se formula filosoficamente a percepção real e existencial do homem. Ou seja, a própria antropologia filosófica é constituída de modo a abarcar todos os aspectos da realidade humana pela constituição das categorias, isso

---

20 Cf. SAMPAIO, Rubens Godoy. *Metafísica e modernidade*: método, estrutura, temas e sistema em Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 2006, p. 322.

21 Cf. AF I, p. 160.

está claramente expresso no princípio de totalização no qual fica firmada a unidade sistemática do discurso apontando para o horizonte do ser.[22]

O terceiro argumento se dá pelo fato de a antropologia filosófica de Lima Vaz procurar resolver a crise metafísica e a axiológica que estão na origem dos problemas modernos e contemporâneos da antropologia filosófica. Essa crise é identificada a partir do niilismo ético e do metafísico, em que o ser humano perde a capacidade de compreender os princípios e valores, não conseguindo nortear a própria vida e a da comunidade a que pertence. Nas palavras de Lima Vaz, trata-se "da perda do humano no agir e na obra do homem".[23] Também a perda do sentido existencial devido ao domínio da razão tecnocientífica,[24] que gera uma falta de fundamento de uma consciência significativa para encontrar, nos eventos concretos do dia a dia, um sentido transcendente à mera imediatidade.

Desses três argumentos sobre a pertinência da obra de Lima Vaz para a educação, fica exposto que a crise do homem contemporâneo tem uma profunda igualdade com a crise da educação contemporânea. Pode-se dizer que se trata em muitos aspectos dos mesmos problemas. Assim, a visão de uma antropologia como sistema aberto à dimensão ética e à metafísica (primeiro argumento) ajuda na compreensão de uma antropologia integral (segundo argumento), que por sua vez procura, a partir dessas dimensões ética e metafísica, resolver o problema do niilismo ético e metafísico (terceiro argumento).

A educação no Ocidente sempre foi marcada por mudanças, ora mais significativas, ora menos relevantes. Contudo, o que se vê desde o período do Renascimento (século XIV ao XVI) são mudanças rápidas e expressivas, que tocam desde a concepção do que é o homem, o conhecimento, a educação, a finalidade da educação, até o modo como se dá esse processo. De uma educação voltada para a formação humanística,[25] chegamos atualmente a uma educação que visa, basicamente, à formação profissional, não levando em consideração os outros aspectos relevantes do ser humano.

Diante dessa aporia, a primeira pergunta que precisa ser respondida para pensar uma filosofia da educação é: o que é o homem? A depender da resposta, teremos de maneira quase imediata outra pergunta: *para que* se educa esse homem? Portanto, a pergunta "o que é?" gera

---

22 Cf. AF I, p. 167.

23 EF III, p. 96.

24 Cf. OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013, p. 50.

25 Essa expressão tem aqui uma conotação peculiar: indica ao mesmo tempo uma nova sensibilidade em face do homem e a redescoberta e exaltação da literatura clássica, sobretudo latina, considerada a mais alta expressão dos valores preconizados pelo humanismo e o mais apto instrumento para elevar o homem à altura de sua verdadeira humanidade: *homo humanus*. Cf. AF I, 78.

outra pergunta: “para quê?”. Essas duas perguntas estão respectivamente relacionadas à ontologia do ser humano e à ética. Essas duas dimensões não estão previstas em todos os discursos antropológicos, mas na obra de Lima Vaz estão profundamente articuladas. Na sua *Antropologia filosófica*, ele busca responder a essa pergunta – o que é o homem? – levando em consideração as respostas dadas ao longo dos séculos pela tradição filosófica ocidental, bem como não excluir nenhuma dimensão do ser humano. Portanto, além da preocupação com essa rememoração filosófica e com a noção ampla de ser humano, Lima Vaz procurou elaborar um método que se articulasse em um discurso coerente e sistemático uma antropologia que não recaísse em um reducionismo.

Na modernidade, nos fins do século XVIII, surgem as chamadas “ciências do homem” e as ciências da vida que geram uma crise em face da pluralidade de respostas ao problema *o que é o homem*. Segundo Lima Vaz, essa crise é caracterizada por duas vertentes: uma histórica e outra metodológica. A primeira crise, que é a histórica, vai desenvolvendo-se a partir da dificuldade de encontrar uma síntese das diversas imagens de homem: o clássico, o medieval, o moderno e o contemporâneo, ou seja, torna-se difícil encontrar uma resposta sintética ao problema “o que é o homem?”.

A segunda crise, que é a metodológica, se orienta a partir da fragmentação do objeto homem pelas múltiplas ciências do homem.[26] Como se dá essa crise? Cada ciência, a partir da modernidade, procura dar uma resposta ao problema “o que é o homem?” e, no processo metodológico, essas ciências realizam um recorte ou delimitação de uma determinada manifestação da realidade do ser humano. Esse recorte visa responder “o que é homem” para aquela determinada delimitação, mas o mesmo homem acaba tornando-se diversos homens, surgindo, assim, uma crise metodológica de difícil conciliação para responder ao problema antropológico.

Importante salientar que se trata de uma metodologia comum de cada ciência realizar o seu recorte, mas o problema que surge é que cada uma dessas ciências expressa uma determinada esfera do homem, mas essas ciências acabam por concluir que aquele fragmento recortado é o homem enquanto tal. Isso, segundo Lima Vaz, gera correntes reducionistas, tendendo ora para o naturalismo, ora para o culturalismo.[27]

---

26 Cf. AF I, p. 10.
27 Cf. AF I, p. 18.

A tarefa a que Lima Vaz se propôs na sua obra foi elaborar uma ideia de homem considerando a tradição filosófica, a justificação crítica dessa ideia e, por fim, a sistematização dessa ideia, formando uma ontologia do ser humano.

Para esse intento foi necessário compreender os diversos eixos epistemológicos que procuravam responder ao problema do homem. Cada um desses eixos possui certa força de atração, que, sendo priorizados, terão como consequência o reducionismo antropológico. O fato de a antropologia filosófica de Vaz procurar não cair nesse tipo de reducionismo torna a sua obra apropriada para a resposta à pergunta: qual é a antropologia adequada para uma filosofia da educação?

Provavelmente os elementos teóricos mais importantes da obra de Lima Vaz para a educação são: as categorias do *Espírito* e a sua relação com a vida segundo o espírito e a inteligência espiritual. A categoria de *intersubjetividade*, de *transcendência*, de *realização* e de *pessoa*. É provável que a contribuição da antropologia vaziana para o pensamento educacional tenha seu cerne no fato de resgatar duas noções marcantes na história do pensamento ocidental, que são a ideia de *essência*, advinda do pensamento grego antigo, e a de *existência*, de caráter bíblico-cristã. Essas duas noções formam um espaço intencional no qual o ser humano é um ser que vive a tensão entre o *ser* e o *dever-ser*.[28]

O ser humano é para Lima Vaz expressividade e abertura intencional. É um ser que não está fechado em si mesmo, mas tem no seu íntimo o impulso para ir além de si, e, nesse lançar-se para fora de si, encontra no absoluto do ser o seu fundamento transcendente.

A categoria de realização, como já foi dito, é uma categoria educacional por excelência. Toda educação vislumbra uma determinada concepção de realização, mas nem toda educação entende profundamente aquilo que de fato realiza o ser humano. O que é mais comum de verificar na educação atual é uma visão muito reduzida de realização, muitas vezes no plano da profissão ou do trabalho. Assim, tomar como finalidade educacional uma realização na concepção de Lima Vaz é um processo dinâmico de *tornar-se o que se é*, ou seja, de realizar na *existência* a plenitude da estrutura *fundamental* e das *relações fundamentais*.

Essas duas estruturas são caracterizadas como a *essência*, enquanto a *existência* é caracterizada pela categoria de realização ou atualização na história das potencialidades que se unificam, enfim, na categoria de *pessoa*.

---

[28] Lima Vaz procura criar uma síntese da visão de essência, natureza e existência. A visão essencialista foi profundamente combatida na modernidade principalmente pelas correntes científicas que propunham uma visão mais naturalista do homem. Também a visão existencialista procurou superar tanto a visão essencialista como a naturalista.

Desse modo, procurar-se-á desenvolver, na presente tese, a compreensão da categoria de *realização* no primeiro e no último capítulo, buscando uma reflexão mais pedagógica.

Portanto, será uma tarefa eminentemente da filosofia da educação, que tem um caráter axiológico por natureza, que é o "educar para quê?".[29]

A educação na atualidade está focada basicamente na categoria de corpo, de psique, e nas relações de objetividade, na técnica e na intersubjetividade. Se relacionarmos isso com o pensamento de Lima Vaz, é claramente visível a deficiência dessa visão de educação com os pressupostos antropológicos do autor.

Assim, podem-se levantar alguns problemas que precisam ser equacionados.

Quais são os problemas de uma educação que não educa o ser humano para a vida propriamente humana, a vida segundo o espírito?

Quais desdobramentos educacionais podem se fundar a partir do conceito de inteligência espiritual?

Qual seria o pressuposto político-social para uma educação que compreende a dimensão da realização da pessoa no sentido que Lima Vaz compreende?

Todas essas perguntas levantadas procuram salientar alguns aspectos menos abordados na educação atual. Essas deficiências geram a necessidade de abordar algumas categorias da antropologia que estão mais esquecidas. Por exemplo, a necessidade de uma educação personalista, que compreende que a vida humana não é propriamente a vida segundo o corpo ou a vida segundo a psique. É vivendo segundo o espírito que o homem vive humanamente a vida corporal e a vida psíquica.[30] Essa vida segundo o espírito não é outra coisa que uma vida propriamente humana. A vida especificamente humana é aquela que é regida por atos humanos e esses atos são os atos espirituais por excelência, porque efetivam no agir tudo o que o homem é.

As raízes dessa noção de ato espiritual estão relacionadas ao conceito de *areté*, ou seja, excelência do ser que se manifesta no seu operar.[31] Há uma distinção que Santo Tomás de Aquino realiza entre "atos do homem" e "atos humanos": nem todos os atos do ser humano fazem dele mais humano, mas só aqueles que são humanizantes, quer dizer, os "ato humanos" (*actus humanus*).[32]

---

29 SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001, p. 129.
30 AF I, p. 240.
31 AF I, p. 241.
32 AQUINO, Santo Tomás. *De Virtutibus in communi*. Q. un. art. 4, c., apud AF I, p. 272, nota 11.

Acompanhada da perda ou descaracterização do conceito de ato espiritual, veio uma crise ética, porque justamente há uma profunda relação entre essas dimensões. No campo da formação educacional houve uma descaracterização total do que seria uma educação humanizante, porque a crise atinge todas as áreas.

1.2 Fundamentos filosóficos da educação

Antes de uma primeira aproximação do conceito de filosofia e de educação na obra do pensador brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz, é importante, em um primeiro momento, compreender que educar é um ato propriamente humano. Todas as pessoas e todos os povos educam os seus filhos. Isso ocorre pelo instinto nato que há no ser humano para o conhecimento. Como Aristóteles no livro I da *Metafísica* afirma, "todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações".[33] Utilizando a expressão "todos os homens", Aristóteles faz uma afirmação universal para explicitar que na natureza do ser humano estão necessariamente presentes a busca e a transmissão do conhecimento, seja ele físico, artístico, intelectual ou moral. Além de ser uma afirmação muito característica do espírito grego em geral,[34] essa afirmação confirma o porquê de todas as civilizações, na busca pelo conhecimento, terem iniciado algum tipo de processo educacional, por mais incipiente que fosse, para passar às gerações seguintes algum conhecimento que fosse importante para a preservação daquele determinado *éthos*.

Parafraseando Aristóteles, pode-se dizer que todo ser humano é educável e que é muito relevante que todas aspirem a se tornar pessoas bem-educadas. Mas para isso é preciso compreender quão grande pode ser a aspiração educacional humana, no sentido de ter uma visão de ser humano que tenha a amplitude de uma vida realizada ou bem-educada.

Importante salientar aqui que a educação não se esgota na dimensão formal da educação, como no caso do ensino infantil, fundamental, médio e superior. Ninguém pode tornar-se plenamente educado na escola, mesmo sendo essa escola de qualidade comprovada e de longa duração. A educação precisa ir além da escolarização. Por isso, a escolarização de uma nação não é o fim da sua educação.[35] Isso significa que existem diversas causas agindo para que uma pessoa possa chegar a uma educação integral. Primeiramente o próprio sujeito e depois a família, a sociedade, a comunidade local, a Igreja, a escola, as atividades esportivas, meios de

---

33 ARISTÓTELES. *Metafísica*: ensaio introdutório – texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002, v. II, p. 3 (980 a).

34 Ibidem, v. III, p. 5.

35 Cf. ADLER, Mortimer J. *A proposta paidéia*. Campinas: Kírion, 2021, p. 25.

comunicação rádio e tv e, atualmente, as redes sociais via internet. Estamos, portanto, cercados por diversos aspectos educacionais. Ao mesmo tempo, a educação é mais do que um processo corporal e biológico de maturação ou um processo de preparação da estrutura psicossocial, como também não se esgota em um sentido pragmático e utilitário. O processo formativo exige participação do ser total da pessoa e leva uma vida inteira. Não termina quando alguém recebe um diploma superior.

Outro aspecto que está inerente a toda educação é o fato de ela sempre possuir um objetivo. Por mais antiga e rudimentar que possa ser uma cultura e ainda que marcada pela falta de um sistema de escrita, ela sempre possuirá uma forma, mesmo que oral, ou por ritos, ou por meio de mitos, para transmitir às gerações seguintes conteúdos que julgar relevantes dos seus ancestrais e suas tradições. Portanto, todo processo de educação visa a certa finalidade e procura compartilhar certas ideias, comportamentos, hábitos que possuem em si algum tipo de valor para aquele *éthos*.

Quando se analisam esses conteúdos, as ideias, os hábitos e até o objetivo presente nesses processos educacionais, é importante ir além da pergunta sobre o que é o ensino, ou qual é a didática utilizada. A pergunta mais ampla que se procura responder é um problema fundamentalmente filosófico.

Trata-se de um problema filosófico porque toda a interrogação humana brota de uma raiz filosófica. "Vale dizer que a radicalização da *pergunta* (literalmente, descer às raízes), qualquer que ela seja, encontra um lugar possível na filosofia".[36]

Estando a filosofia sempre presente nas interrogações, ela também estará presente nas ideias, nos hábitos e nos processos educacionais. Haverá sempre como que "embutida" certa imagem de ser humano e uma noção filosófica em todos os elementos que constituem a educação, a cultura ou *éthos*. Como disse um dos nossos maiores educadores brasileiros, "as relações entre filosofia e educação são tão intrínsecas, que John Dewey pôde afirmar que as filosofias são, em essência, teorias gerais de educação. Está claro que se referia à filosofia como filosofia de vida".[37]

Além das interrogações que são humanas e por isso também filosóficas, há também nesse processo educacional um objeto claro. Esse processo se dirige a um ser humano e procura formar esse ser humano historicamente situado. Haverá quem postule que quem é formado

---

36 LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 10, 2011. Disponível em: https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1574/1925>. Acesso em: 09 out. 2020.

37 TEIXEIRA, Anísio. *Filosofia e educação*: educação e o mundo moderno. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 9.

nesse processo é a futura sociedade, porém, cabe neste momento compreender mais o ser humano no sentido pessoal do que coletivo.

Para exemplificar e facilitar o raciocínio sobre o conceito de ser humano dentro de qualquer organização social, pode-se aludir a algumas sociedades "primitivas". Em diversos casos, apesar de haver uma função dentro da tribo ou do clã de um chefe ou líder, essa função não é de superioridade sobre os inferiores. Ninguém seria o detentor único do poder e o chefe não manda verdadeiramente, pois não pode mais que cada membro da comunidade.[38] Esse tipo de organização demonstra uma clara visão de ser humano, ou seja, certa concepção racional do que é o homem. Pode-se afirmar, de modo claro e direto, que se trata, nesse caso, de uma noção igualitária de ser humano.

Essa concepção de homem percebida por esse tipo de sociedade compreendeu que o que é bom para o homem é, ao mesmo tempo, um objetivo educacional proporcionalmente bom. A pergunta que deve ser respondida antes de falar de educação será: o que é o homem? Essa pergunta brota do coração do próprio homem e é uma pergunta eminentemente filosófica, mostrando que a filosofia possui um lugar preponderante dentro dessa temática educacional, se não um lugar central.

A resposta à pergunta "o que é o homem?" traz concomitantemente outras questões, como "qual a melhor forma de agir?" ou "quais são os atos que estão de acordo ou aperfeiçoam a essência humana?". Essas perguntas são, segundo Lima Vaz, o momento de intersecção entre a antropologia e a ética.[39] Sabendo o que é melhor e o que aperfeiçoa, saberemos qual é o bem do homem. Assim, a tarefa da filosofia da educação será equacionar a concepção de homem voltada para a educação.

Há, porém, um problema que atualmente se apresenta na dimensão educacional. O atual sistema de educação não está coerente com a noção antropológica que Lima Vaz propõe, que é de uma antropologia integral. Ao problema da educação se soma, também, o problema da reforma educacional.

O primeiro problema a ser equacionado é responder à pergunta "o que é o homem?" ou seja, qual é a concepção de homem que proporcionará uma realização do próprio homem. Após a resposta adequada ao problema antropológico, torna-se necessária uma análise comparativa dessa resposta com a atual concepção de ser humano presente no atual sistema educacional, tarefa que será realizada no segundo capítulo. Dessa comparação será possível compreender

---

38 Cf. CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência*: ensaio de antropologia política. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 108.

39 AF II, p. 77.

que é preferível um tipo de concepção de homem integral e personalista àquele presente no atual sistema de ensino, tarefa do terceiro e quarto capítulo.

O filósofo Lima Vaz propõe uma resposta à pergunta: o que é o homem? nos seus dois volumes da *Antropologia filosófica*. Essa concepção que será analisada mais profundamente adiante pode ser muito relevante para a sociedade se aplicada nos seus princípios. Contudo, para chegar através dos escritos de Lima Vaz a um conceito de educação, faz-se necessário compreender o entendimento que ele tem sobre a filosofia e sobre o ser humano e, assim, pensar um modelo de educação que tornaria possível uma educação integral a partir da concepção antropológica de Lima Vaz.

1.2.1 A compreensão de filosofia em Lima Vaz

De início, impõe-se definir, de modo direto, qual é a compreensão que Lima Vaz possui de filosofia. A compreensão desse conceito será central para compreender como ele entende a educação, já que o filósofo em questão não deu nenhuma definição explícita do que seria uma filosofia da educação dentro do seu pensamento, mas isso somente é percebido de modo tangencial, como também deduzido a partir de pistas dadas pelo autor. Trata-se aqui de uma primeira tarefa inédita dentro da pesquisa do pensador brasileiro, qual seja: compreender uma filosofia da educação a partir da *Antropologia filosófica*.

Uma antiga tradição atribuiu o termo *philosophia* ao filósofo Pitágoras, segundo o relato mais antigo citado por Cícero. Ao ser questionado sobre quem ele era, Pitágoras respondeu ser um "filósofo",[40] pois nenhum poderia ser considerado em si mesmo sábio, no máximo "amigo da sabedoria", termo que traduz exatamente o que significa "filósofo". Para Pitágoras, a sabedoria era coisa divina, e o mais próximo dela seria a amizade com ela.

A filosofia surge como um conhecimento racional ou demonstrativo (*lógos apodeiktikós*) voltado para a totalidade do ser, seja no seu princípio (*arché*), seja na sua grandeza e ordem (*kósmos*); é um saber desinteressado (*theoría*), mas que se declara expressão de um anelo enraizado no âmago da natureza humana; é uma indagação que extrapola do senso comum e avança até as últimas fronteiras do campo oferecido à inquisição da razão: indagação em torno do ser e, portanto, em torno da verdade. Como teoria do ser da verdade, a filosofia se propõe, enfim, como fonte da mais elevada felicidade (*eudaimonía*) para o homem.[41]

---

40 A fonte clássica dessa legenda é o texto de CÍCERO, *Disp. Tusculanas*, v. 9. Disponível em: http://www.thelatinlibrary.com/cicero/tusc5.shtml. Acesso em: 23 set. 20. Por sua vez, ele cita como sua fonte Heráclito Pôntico (fr. 87 Wehrli).

41 Cf. EF III, p. 9.

Essa tarefa de compreender qual a concepção de filosofia que Lima Vaz procurou elaborar em sua obra seria uma tarefa para além dos limites da presente pesquisa. Nesse sentido, esta procurou ater-se à própria definição dada por ele, já em idade madura, e, de maneira mais clara, nos seus últimos dez anos da produção filosófica, particularmente na sua aula magistral, publicada posteriormente na revista Síntese com o nome de "Morte e vida da filosofia". Esse escrito foi pronunciado no encerramento da Semana Filosófica em homenagem aos seus 70 anos e aos 50 anos da Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus.[42]

Nesse artigo, que procura desenvolver o itinerário da filosofia ocidental, é exposto o problema do fim da filosofia que teve anunciada a sua morte há mais de 150 anos,[43] mas que, apesar disso, continua viva. Lima Vaz procura descrever o porquê de a filosofia ainda continuar viva e qual é o elemento essencial da filosofia que a faz permanecer viva. Qual seriam as questões levantadas pela filosofia que a tornam viva? As perguntas que tornam a filosofia sempre viva, segundo Lima Vaz, são relacionadas aos fins, ao sentido último da existência. Essas perguntas levantadas pela nossa razão se tornaram, com o surgimento da filosofia na Grécia há 2.600 anos, um primeiro modo de fazer ciência,[44] conhecido como razão demonstrativa (*lógos apodeiktikós*). A filosofia é, portanto, essa razão demonstrativa que nasce da atitude do *thaumázein*, do admirar-se.[45] Desse modo, enquanto essa razão levantar questões relacionadas ao sentido, aos valores e aos fins, ela, a filosofia, continuará viva.[46] A vida da filosofia e o modo próprio de ela existir, segundo Lima Vaz, estão relacionados a essa tarefa da razão que não cessará enquanto as questões inerentes à sua própria natureza existirem. Portanto, a morte da filosofia só poderia acontecer se não houvesse mais a pergunta sobre os fins, os

---

42 Cf. PERINE, Marcelo (org.). *Diálogos com a cultura contemporânea*: homenagem ao Pe. Henrique C. de Lima Vaz, SJ. São Paulo: Loyola, 2003, p. 65.

43 Pelo menos desde há cento e cinquenta anos, quando o solene anúncio da morte da filosofia foi proclamado pelo filósofo polonês Augusto Von Cienkowski, o provável criador do termo *Historiosofia*, e pelo seu contemporâneo Karl Marx, esse tópico vem ocupando lugar de destaque na literatura que, paradoxalmente, continua a ser considerada filosófica.

44 Ciência aqui não remete à noção moderna de ciência, que possui outros instrumentos procedimentais e metodológicos. A ciência filosófica é fazer uso da razão de tal modo a clarificar, tirar da penumbra o que está obscuro. É um discurso esclarecedor de explicitar as obviedades.

45 O trecho citado encontra-se no diálogo platônico *Teeteto* 155 c-d:
"TEETETO – Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigens.
SÓCRATES – Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a *admiração* é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia. Ao que parece, não foi mau genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante. Porém já começaste a perceber a relação entre tudo isso e a proposição que atribuímos a Protágoras? Ou não?
TEETETO – Acho que não" (grifo nosso).

46 Cf. LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 10, 2011. Disponível em: http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/pensar/article/view/1052/1474. Acesso em: 09 out. 2020.

valores e o sentido da existência. Sendo assim, Lima Vaz compreendia que a filosofia iria sobreviver a essa nova civilização que se anunciava,[47] mas que a sua morte não poderia deixar de ser anunciada pelo fato de a nossa civilização, voltando as costas à interrogação sobre os fins, se entregar freneticamente à fruição dos meios.[48]

Esse modo de usar a razão passou de ser uma mera organizadora dos símbolos para ser geradora de razões, ou seja, as respostas à pergunta que a própria razão vinha se fazendo. A filosofia é a razão interrogante dentro de um contexto, pois um filósofo escreve para pessoas do seu tempo contextual. A sua forma racional de agir é realizando perguntas essenciais e, a partir dessas perguntas, construindo respostas que estarão sempre prenhes de novas perguntas e que, portanto, revelam a sua inquietação sem fim. Trazer um exemplo concreto desse modo de proceder ajudará a esclarecer. O filósofo Descartes muda o conceito aristotélico de substância na terceira meditação do livro *Meditações metafísicas*. A partir dessa mudança ele se pergunta quais tipos de substância há no mundo. Ele responde dizendo que há duas substâncias que são absolutamente heterogêneas: alma e corpo, e coloca assim a ulterior dificuldade de explicar como se relacionam.[49] Eis o modo de proceder da filosofia: faz perguntas, dá respostas e, novamente propõe novas perguntas.

Além desse entendimento geral do papel da filosofia, Lima Vaz tem uma compreensão que está muito presente nos seus escritos e que é de maior apreço. O exercício de filosofar para ele é sempre uma "rememoração" (uma *Erinnerung*, como diria Hegel) e uma "atenção" que podemos chamar conceptualizante, ou seja, pensada, refletida e discursivamente explicada, da realidade.[50] Essas duas dimensões – rememoração e conceptualização – nascem do próprio ato de filosofar. Filosofia é *anámnesis* – recordação – e é *noésis* – pensamento. Por isso, ele assume esta tarefa de pensar o passado de forma temática, unindo a *anámnesis* e a *noésis*, e, com esta "rememoração pensante", de reinventar os problemas que lhe deram origem e, assim, cumprir o destino que, ainda segundo Hegel, está inscrito na sua própria essência: captar o tempo no conceito, o tempo que foi e o tempo que flui no agora do filosofar.[51]

---

47 "A tarefa maior que se apresentará à filosofia se ela, como acreditamos, sobreviver na nova civilização que se anuncia." EF VII, p. 286.

48 LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 12, 2011. Disponível em: http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/pensar/article/view/1052/1474. Acesso em: 09 out. 2020.

49 PORTA, Mario Gonzalez. *A filosofia a partir dos seus problemas*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 47-48.

50 LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 16, 2011. Disponível em: http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/pensar/article/view/1052/1474. Acesso em: 09 out. 2020.

51 Ibidem, p. 17.

Para Lima Vaz, se a filosofia não tiver como tarefa este pensar o presente com a memória da tradição filosófica, não é filosofia, mas arqueologia de ideias mortas.[52] Portanto, colocar-se de frente para os problemas contemporâneos, munido do saber formulado pelos séculos, ajuda a diagnosticar os problemas reais e propor uma reflexão sólida:[53]

> A rememoração (*Erinnerung*) histórica dos problemas filosóficos remonta, como é sabido, a Platão e foi ilustrada amplamente por Aristóteles como parte essencial do seu método de pesquisa. A essa rememoração Hegel deu uma estrutura dialética em suas célebres *lições sobre a História da Filosofia*.[54]

O ato filosófico conjuga a tradição e a contemporaneidade e assim faz da filosofia estruturalmente moderna[55] porque é um pensar reflexivo no hoje sobre problemas do ontem e do hoje. Ela, ao ser aplicada a qualquer campo de saber, terá a expressão da dialética do *anamnético* e do *noético*, da rememoração e da reflexão, "no ato de pensar filosoficamente, seja meditando e investigando, seja ensinando, seja aprendendo".[56]

Essa concepção de filosofia é concretamente realizada em diversos escritos de Lima Vaz, mas está muito explícita nos escritos sistemáticos. Tanto a *Antropologia filosófica* como a *Introdução à ética* são textos com dois volumes em que o primeiro volume de ambos os escritos é dedicado em parte à rememoração histórica. Após a rememoração histórica vem a reflexão sistemática.

Tomando essas noções que Lima Vaz concebe de filosofia, podemos de maneira sintética resumir que o ato de filosofar é a *razão demonstrativa* que distingue, une e prova todos os aspectos da vida humana. Esse ato de filosofar se dá de modo dialético através da rememoração histórica no ato de pensar e refletir. Esse *lógos*, que é o modo pelo qual a filosofia rememora, gera no conteúdo da rememoração uma fundamentação, uma ordem e uma

---

52 "Sendo a vida da filosofia a vida da nossa razão interrogante, toda a história da filosofia pode ser lida como o emergir, sob céus culturais diversos e sob constelações diversas das ideias diretrizes da civilização, das mesmas perguntas primeiras que a razão tem diante de si e que renascem sob nova forma naquela conjuntura ideo-histórica. Perguntas germinais, das quais recebe seiva e vida a árvore da filosofia". LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 13, 2011. Disponível em: http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/pensar/article/view/1052/1474. Acesso em: 09 out. 2020.

53 Cf. SOUSA, Maria Celeste. Rememoração dialética: influência hegeliana no pensamento de Lima Vaz. *Kairós*, Fortaleza, ano III/2, p. 358, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.catolicadefortaleza.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/5.-CelesteSousa-corrigido.pdf. Acesso em: 11 abr. 2016.

54 AF I, p. 27.

55 Etimologicamente o termo *modernidade* provém do advérbio latino *modo*, que significa primeiramente "há pouco" ou "recentemente" (modo *veni*, "cheguei há pouco"). Daqui advém o adjetivo "moderno" presente já no francês medieval desde o século XIV, e o substantivo abstrato "modernidade" introduzido na metade do século XIX. Cf. EF III, p. 225.

56 LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 17, 2011. Disponível em: http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/pensar/article/view/1052/1474. Acesso em: 09 out. 2020.

finalidade. Trata-se de um processo de prova, de purificação e de transformação do tempo como conceito explicitado em um discurso racional que pode ser sempre recolocado com novas perguntas em uma circularidade dialética. Conforme a própria metáfora utilizada por Lima Vaz, a filosofia é "interrogante e sistematizante: tal é o *lógos* na pulsação elementar da vida da filosofia".[57] O ato de filosofar é como que a contração e o relaxamento do coração. Nesse sentido são dois momentos em que acontece o ato de filosofar.[58]

Esse modo de pensar a filosofia não é, portanto, uma simples reconstituição histórica, mas um verdadeiro exercício hermenêutico de pensar a tradição.[59] Essa tradição não é qualquer tradição, mas aquela que colocou a sua cultura sob a égide da razão filosófica e, por isso, se tornou uma cultura que precisou dar razão da sua própria existência, ao mesmo tempo característica do seu destino.[60]

Nesse sentido, a intenção de universalidade que move o pensamento filosófico, nesse processo de voltar-se reflexivamente sobre si mesmo, sobre a tradição e sobre a cultura, versa também sobre a própria educação.

Desse modo, a reflexão filosófica no terreno da rememoração torna presente na atualidade dos problemas educacionais uma importante ferramenta hermenêutica, que é a leitura conceptual do presente histórico a partir de toda a substância inteligível do passado. Assim sendo, a filosofia se comprova indiscutivelmente como algo atual e essencial para pensar a vida e tudo aquilo que ela comporta.[61] Assumindo esse modo filosófico de Lima Vaz, será realizada no segundo capítulo a rememoração dos problemas antropológicos educacionais dos quais surgiram as aporias, o que tornará o ato de filosofar muito mais eficaz.

1.3 A compreensão da noção de educação em Lima Vaz

O tema da educação é fundamental dentro do pensamento de Lima Vaz. Apesar de não ser enfrentado por ele de maneira principal em nenhuma obra ou artigo, ele pode ser considerado um tema transversal que permeia a obra do autor.[62]

---

57 Ibidem, p. 22.

58 Cf. "Ela leva a cabo, portanto, essa decisiva operação hermenêutica que é a leitura conceptual do presente histórico a partir de toda a substância inteligível do passado, nela recolhida sob a forma de história das ideias filosóficas, da qual recebe conteúdo a própria tradição do ato de filosofar. Eis aí uma comprovação indiscutível da atualidade da filosofia e da perenidade da sua vida". *Revista Síntese – Nova Fase*, v. 23, n. 76, 1996.

59 Cf. EF III, p. 306.

60 Cf. EF III, p. 84.

61 Cf. EF III, p. 287.

62 Tese que é também afirmada pela Profa. Dr. Cláudia Oliveira em um artigo denominado "Ética e Educação em Lima Vaz". OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha; MELO, Edvaldo Antônio de. Ética e Educação em Lima Vaz. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 23, número especial, dossiê Educação, Ética e Religião, p. 207-

Por exemplo, nas obras sistemáticas *Antropologia filosófica* e *Introdução à ética filosófica*, aparece de modo transversal. Apesar de não abordar diretamente o assunto da educação, ele está pressuposto de modo teórico nos aspectos antropológicos, éticos e metafísicos. Desse modo, é possível se aproximar de, e até mesmo extrair, um conceito de educação em Lima Vaz.

A categoria da antropologia filosófica que mais se aproxima do tema da educação é a de *realização*. Essa categoria tem como característica a união entre a antropologia filosófica, a metafísica, a ética e a educação:

> É justamente essa característica fundamental da experiência da autorrealização que designa, no domínio dessa categoria, o terreno onde se encontram antropologia filosófica e ética e não foi sem profunda razão que a ética nasceu em continuidade com a inflexão antropológica do pensamento grego pelos sofistas e por Sócrates, e o seu constituir-se como saber específico teve lugar no espaço conceptual aberto pela articulação platônica entre *paidéia* e metafísica.[63]

É uma categoria antropológica porque discorre sobre um tema humano que é o impulso de realizar-se na existência. É metafísica porque Lima Vaz compreende que o homem no horizonte da realização tem, diante de si, o ser que é (essência) e que deve tornar-se (existência), ou seja, há uma orientação contemplativa que se projeta em um devir, uma finalidade de ser (causa final – ser *pessoa*). Para Lima Vaz esse horizonte do ser não pode se encerrar em categorias niilistas, porque a antropologia precisa se elevar para a metafísica. Portanto, a realização das potências do homem precisa estar sob a medida do (*métron*) do belo (*kalón*) e do bom (*agathón*).[64] Em outros termos, há um ser que é e deve-ser, mas não é simplesmente um dever-ser, mas um ser mais que caracteriza a necessidade de unidade, do uno (efetivação existencial do que se é). Isso tudo deve estar na coerência com a verdade, o bem e o belo. É uma categoria ética porque pensa que o homem se realiza através de atos e esses atos devem ser pensados para que de fato realizem o homem. Por tratar da *práxis* humana, ela tem essa abertura ética,[65] e, por ter todos esses elementos antropológicos, metafísicos, éticos, ela traça um caminho de formação do ser humano, *paidéia*, ou seja, é educacional.

Lima Vaz traça um caminho na pré-compreensão explicitando a ideia de que o problema da realização do homem é pensado como problema da sua *paidéia*, que é o modo de formação ou educação do homem grego antigo.

222, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v23nspe2/2178-4612-conjectura-23-spe2-207.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

63 AF II, p. 154.

64 CF. AF II, p. 149.

65 Cf. AF II, p. 147.

Trata-se de uma categoria educacional porque compreende que há um caminho, uma tarefa, que o homem deve traçar, através de atos plenamente humanos, para chegar a uma efetivação na existência de tudo aquilo que ele é. "O homem deve realizar essa unidade como ser-para-si ou como existente para o qual existir é viver a unificação progressiva do seu ser no exercício dos atos que manifestam a 'vida segundo o espírito' como vida propriamente humana".[66]

O termo realização é da linguagem comum, mas para Lima Vaz torna-se um termo técnico para expressar uma dimensão humana que é o anseio ou o impulso de se realizar. A educação formal, de modo geral, possui sempre uma noção de realização, porém o aspecto importante que Lima Vaz argumenta é que não são todos os atos que nos realizam como *pessoa*, mas somente os atos que estão de acordo com a integralidade humana. Por exemplo, atos que possuem maior ênfase na dimensão corporal não são atos que verdadeiramente realizam o homem; podem dar um instante de satisfação, mas não alcançam o mais profundo do ser pessoal, ou seja, não conseguem unificar o existir humano.

Nessa categoria Lima Vaz postula a relação entre os conceitos de *essência* e *existência*, sendo *essência* as categorias de estrutura e relação e existência a atualização plena de todas essas categorias. Em uma primeira aproximação do que seria educação para Lima Vaz, é possível dizer que é um processo impulsionado pela exigência ontológica de ser mais em que a pessoa, através de atos condizentes com o seu ser total (corpo, psique, espírito e relações de objetividade, intersubjetividade e transcendência), realiza na existência o que ela é. Nas palavras de Lima Vaz, "os atos que traçam o itinerário de uma vida que se realiza são atos que procedem do homem pensado na integralidade da sua estrutura e tendo diante de si o horizonte inteiramente aberto das suas relações fundamentais".[67] Lima Vaz recorre à famosa frase de Píndaro: "Tornar-te o que és". Do uso desse termo é possível extrair muitos elementos para a educação que Lima Vaz vai explorando dentro da categoria de realização.

A educação, assim como a realização, é uma tarefa,[68] no sentido de que ninguém nasceu pronto e de que, portanto, é necessário traçar um caminho na direção de uma realização das próprias potências. Ao afirmar isso, o contrário também se torna factível: não é de qualquer modo que se pode realizar a vida, pois há um risco de não realização e de frustração.

---

66 AF II, p. 144.

67 AF II, p. 145.

68 "Uma das experiências mais constantes e mais profundas do homem é a de que a realização da própria vida, sendo para ele um desafio permanente, é, ao mesmo tempo, uma *tarefa* nunca acabada." AF II, p. 9.

A educação, portanto, precisa de uma finalidade condizente com a essência humana. Isso significa que há fins que não são adequados à educação, porque não estão de acordo com o ser total da pessoa. Por exemplo, um sistema de educação que possua somente a finalidade de formar profissionais para o mercado de trabalho já é, em si mesmo, parcial, porque o ser humano enquanto *pessoa* não se realiza só trabalhando. Essa caraterística contemporânea é compreendida por Lima Vaz na aporética histórica da categoria de *realização* como fragmentação da ideia de realização.[69]

A finalidade da educação precisa e deve estar de acordo com o todo da *pessoa* e precisa não somente levar em consideração a realização como um impulso antropológico, mas também estar de acordo com os atos que de fato realizam a pessoa.

Outro aspecto que é profundamente relevante dentro da categoria de realização é o fato de Lima Vaz considerar como essenciais as relações fundamentais para a realização humana. A realização na atual sociedade tem uma ênfase no indivíduo solitário, como se fosse possível realizar-se sem a plenitude das relações. Do mesmo modo, há sempre uma tendência geral de a educação formal nesse contexto burocrático premiar as conquistas individuais e focar no sucesso individual. Esse modo de premiar e de avaliar as crianças e principalmente os jovens acaba criando uma espécie de modelo ideal. Esse modelo é daquele que conquista, por exemplo, notas boas em exames e consegue entrar em uma universidade renomada. Isso cria um modo individualista de ser, que é muito influenciado pelo atual sistema burocrático regido pela lógica do capital.

O processo de educação não acontece de modo solitário,[70] mas dentro do *éthos* que possui essa importância de realização do ser humano como *pessoa*. Esses conceitos não estão soltos dentro do pensamento do autor, mas dentro de um conjunto de respostas ao problema moderno e contemporâneo da crise dos valores e do sentido a partir do niilismo, como também do problema do reducionismo antropológico.

O sistema filosófico de Lima Vaz apresenta três momentos próprios que possuem um suporte metafísico na sua base que é pensar o absoluto e a história. Já foi explanado que toda interrogação sobre a educação tem de forma prévia uma visão de ser humano e que a filosofia procura responder à pergunta: o que é o homem? Lima Vaz responde a essa primeira questão dizendo que o ser humano é ontologicamente *pessoa*. Esse conceito de homem que é filosófico

---

69 Cf. AF II, p. 169.

70 "Do ponto de vista da estrutura social, o indivíduo não se apresenta como molécula livre, movendo-se desordenadamente em um espaço sem direções privilegiadas e regido apenas pela lei da probabilidade de choque com outras moléculas – os outros indivíduos." EF III, p. 23.

é muito interessante para a educação. A partir da resolução desse primeiro problema, já surge uma outra questão, que é: como agir como Pessoa? Ou quais atos que possibilitam que o ser humano possa se realizar como pessoa? Como educar o ser humano de modo que ele se realize como pessoa? Para equacionar essas perguntas éticas, Lima Vaz elabora a ética sistemática. A terceira pergunta foi respondida na categoria de realização pensando a realização como *paidéia* (educação), mas o modo da resposta de Lima Vaz é muito sintético. Por isso o presente trabalho procurará desenvolver um pouco mais essa temática. A segunda pergunta tem a necessidade de compreender o que é essa realização, categoria que já está prevista na antropologia filosófica de Lima Vaz.

Todo o sistema de Lima Vaz é coroado pela metafísica, que tem em *Raízes da modernidade* a sua formulação mais acabada, ainda que essa obra não seja tão propriamente sistemática como a *Antropologia filosófica* e a *Introdução à ética*. O tema da educação passa pelo domínio da existência, no qual o homem se realiza agindo, ou seja, existindo na ação e pela ação, de modo que a autorrealização se desenvolve na efetivação, *in actu secundo*, da reflexividade essencial em que o sujeito é dotado *in actu primo*, e que se exprime na sua autoafirmação como sujeito.[71] Essa autoafirmação desdobra-se na sucessão dialética das categorias de relação e estrutura.

A conquista da unidade que acontece na passagem do ser que *é* (estrutura e relação) ao ser que se *significa* na sua automanifestação é um caminho educacional.

Esse desenvolvimento de educação é um processo em que existe uma passagem de um modo de ser para outro; na linguagem aristotélica, trata-se de uma atualização de certas potências. O ser humano enquanto um ser que é *in actu primo* (essência) desenvolve a sua efetivação *in actu secundo* (existência). Trata-se propriamente da explicitação traduzida do verbo latino *educere* (composto do prefixo *ex*-, "para fora", e do verbo *ducere* "conduzir"), que, de acordo com o Dicionário Latino-Português de Francisco Torrinha significa: *conduzir para fora, fazer sair*, mas também *dar à luz, elevar* e *exaltar*,[72] ou seja, a educação é um processo que acontece no interior do sujeito, mas não termina nele, pois o transcende para além das fronteiras dos próprios limites de ser situado e finito e o projeta para a vida intersubjetiva e transcendente.

---

71 Cf. AF II, p. 163.

72 TORRINHA, Francisco. Verbete Educação. *Dicionário Latino-português.* Porto: Gráficos Reunidos, 1942, p. 278.

1.3.1 *Éthos* e educação

Entendida a educação como um ato da pessoa, ela não se enquadra dentro do escopo da especulação teórica apenas, mas visa verificar quais atos práticos que realizam a pessoa humana. Sendo assim, a educação é objeto da ética filosófica, e a filosofia da educação é um ramo dentro da própria ética, que é uma ciência filosófica prática.

Como foi dito anteriormente, a categoria de realização é uma categoria educacional porque pensa a realização do homem no sentido de *paidéia*. Essa categoria postula que o ser humano deve *tornar-se o que é*, e isso só é possível agindo como pessoa. A categoria de *pessoa*, que é síntese de todas as categorias, entende que o ser humano só pode *tornar-se o que é*, *pessoa*, dentro de um determinado *éthos*. Todo *éthos*, na sua constituição, tem uma finalidade a ser cumprida. Isso significa que o *éthos* é capaz de se aperfeiçoar, como também deve ser o lugar que proporciona a realização da máxima perfeição dos seus integrantes. Por isso, torna-se importante, neste momento, uma compreensão do entendimento que Lima Vaz tem do *éthos* e o seu papel educacional.

O termo *éthos* é uma transliteração dos dois vocábulos gregos *éthos* (com eta inicial) e *éthos* (com épsilon inicial). Na primeira acepção, o *éthos* é a casa do homem, na segunda acepção diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos.[73]

A evolução do termo *éthos* trouxe esses dois significados distintos, um sentido como "morada", que deu origem ao costume, outro como "comportamento", resultado do "repetir-se dos atos", que será chamado de hábito, em contraposição ao impulso.

Lima Vaz identifica uma circularidade do *éthos* que acontece em três momentos. "Como costume (*éthos*) – ação (*práxis*) – hábito (*éthos-héxis*), na medida em que o costume é fonte das ações tidas como éticas e a repetição dessas ações acaba por plasmar os hábitos".[74] A *práxis* faz a mediação entre os dois momentos do *éthos*, e esse movimento dialético da passagem da universalidade abstrata do *éthos* (costume) insere-se na particularidade da *práxis* como vontade subjetiva, gerando a singularidade do sujeito ético no *éthos* (hábito).

E é justamente "entre o processo de formação do hábito e o seu termo como disposição permanente para agir de acordo com as exigências do bem ou do melhor" que "o *éthos* se

---

73 Cf. AF II, p. 12-14.
74 Ibidem, p. 15.

desdobra como espaço da realização do homem, ou ainda, como lugar privilegiado de inscrição de sua *práxis*".[75]

A pessoa nas suas contínuas ações situadas na racionalidade do *éthos* (costume) adquire o hábito ético, ou ainda, como afirma Aristóteles, adquire uma disposição de caráter que é conforme o exercício da virtude moral. Essa virtude moral "procede do *éthos* como do seu princípio objetivo e a ele retorna como a seu fim realizado na forma do existir virtuoso".[76]

Desse modo, o *éthos* é educador:

> Da propriedade da cultura e do *éthos* enquanto tradição (*tradare*, transmitir) de perseverar no tempo, decorre o processo original com que os bens culturais e os valores éticos são comunicados aos novos membros destinados a integrar-se à vida da comunidade. Esse processo recebe, na sua etimologia latina, o termo altamente significativo de *educação* (de *educere*, extrair): atualização das capacidades inatas do indivíduo para participar da vida ético-cultural da comunidade. As próprias vicissitudes históricas da *tradição* e da *educação*, entre elas as suas crises, atestam a unidade antropológica e, por conseguinte, a solidariedade profunda entre a cultura e o *éthos*.[77]

Esse trecho possui termos importantíssimos para o entendimento de Lima Vaz acerta da educação. Trata-se de um dos poucos trechos presentes na obra de Lima Vaz que explicitam um conteúdo propriamente educacional. Os termos cultura, *éthos*, valores, comunidade e educação estão todos presentes nesse parágrafo. São termos muito importantes no pensamento do autor e possuem, para ele, uma mútua relação de entendimento.

Primeiramente a relação íntima que há entre *éthos* e cultura (sendo o *éthos* um modo de a cultura se mostrar enquanto se volta para a direção do *dever-ser* e do *bem*) acontece no terreno da tradição ética e esse é o lugar privilegiado da sua manifestação.

Os valores éticos têm, justamente, esse nome por procederem do *éthos* como costume. Quando surge o pensamento filosófico, ele transforma a estrutura histórico-social, a partir do *lógos* reflexivo e demonstrativo, em *práxis*.

A existência histórica do *éthos* se dá pela tradição ética que vai comunicando para os novos membros da comunidade elementos que formam e preparam esses membros a participarem ativamente dessa comunidade. Aqui se dá claramente a função educadora do *éthos*.[78] Assim, educação e tradição estão unidas no terreno da cultura e nela alcançam a sua objetividade.

---

75 EF II, p. 14-15.
76 Ibidem, p. 15-16.
77 EF V, p. 221.
78 Cf. EF II, p. 26.

O termo tradição (*parádosis*, *traditio*) significa, literalmente, entrega ou transmissão de uma riqueza simbólica que as gerações passam uma a outra,[79] ou seja, trata-se da estrutura histórica do *éthos* na sua relação com o fluxo do tempo. A luz desse conceito de tradição é possível perceber aquilo que Lima Vaz estima muito, que é a *comunidade ética*. Importante destacar que não se trata de uma simples transmissão da herança cultural dos antepassados, mas sim de um processo que torna possível a gestação de novos e mais desafiadores valores éticos, quer dizer, não é um processo estático, mas sempre dinâmico.

Lima Vaz entende que há sempre o espaço para uma ruptura desse processo através do conflito ético,[80] no qual o um indivíduo supera aquele determinado *éthos*, não por uma simples negação ou anomia, mas por excelência, traçando novas e exigentes normas éticas.

O termo "educação", dentro desse contexto, pode ser, portanto, definido como um processo pelo qual o homem, enquanto ser de estrutura e relação, inserido em um determinado *éthos*, realiza existencialmente a sua plenitude pessoal.

A educação é um processo harmônico entre indivíduo-*éthos*. Para que o indivíduo participe desse *éthos* de modo ativo, deve ocorrer uma modificação de um estado para outro, isto é, ele deve interiorizar o *éthos*, enquanto costume (universal), na *práxis* individual (particular), e, a partir o processo dialético, o *éthos* passa a ser hábito (singular), tornando-se a virtude o seu distintivo. Aqui fica dada a profunda relação entre educação, ética e cultura.

Importante ressaltar que na relação de *éthos* e indivíduo Lima Vaz identifica três aspectos relevantes para não gerar uma incompreensão acerca da noção de liberdade.

O primeiro aspecto é que a universalidade e a normatividade do *éthos* não são apresentadas ao indivíduo "segundo a razão de uma anterioridade cronológica",[81] o que predeterminaria as possibilidades do indivíduo.

O segundo aspecto é que o *éthos* também não age "segundo a razão de uma exterioridade social",[82] que elimina a possibilidade de o indivíduo agir socialmente além das condições já instituídas do *éthos*, sendo uma forma extrínseca de condicionamento.

O terceiro aspecto é que, segundo Lima Vaz, seria menos possível ainda uma relação de *éthos*-indivíduo, como em uma "anterioridade logicamente linear",[83] tipo *causalidade eficiente*, na qual o indivíduo ético seria uma causa do *éthos*, o que eliminaria a possibilidade do *dever-ser*.

---

79 Cf. EF II, p. 17.
80 Cf. EF II, p. 28-35.
81 EF II, p. 28.
82 Ibidem, p. 28.
83 Ibidem.

Assim sendo, a relação da educação enquanto instância da liberdade pessoal fica salvaguardada, como também o aspecto comunitário dessa educação encontra no *éthos* o seu respaldo, dando o entendimento da educação como uma tarefa pessoal, enquanto assumida pelo sujeito e sendo ele a *causa eficiente principal* da passagem entre o que é para aquilo que ele *deve-ser*, como também comunitária, sendo que esse *éthos* – costume – é assumido, interiorizado, nessa circularidade dialética e torna-se hábito ou virtude.

O conceito de educação que se pode extrair desses trechos supracitados mostram que Lima Vaz pensa o ser humano como o único animal que cria o próprio universo de significação, isto é, a cultura na qual encontra o espaço do *éthos*, que é, propriamente, a morada do homem sobre a terra.[84] Assim sendo, o ser humano é único ser que necessita de amparo e orientação para que nele possa desabrochar, plena e integralmente, as virtualidades que são específicas da sua natureza. O fenômeno da educação é encontrado em todas as sociedades, desde as mais simples até as mais complexas. A característica essencial é sempre um impulso na direção de um aperfeiçoamento. Em Lima Vaz não é diferente. Para ele o ser humano não é um ser pronto ou formado, mas está no processo existencial em uma unidade *in fieri* ou em uma unidade entre essência e existência que se constrói pelo exercício dos atos que vão traçando o itinerário da vida que deve ser cada vez mais *una*.[85] Esse itinerário se constitui de atos que devem estar de acordo com a estrutura total do homem.

O homem, não sendo só um ser natural ou biológico nem só um ser social ou estrutural, nem um ser puramente individual, mas sim um ser que se compõe de todos esses aspectos, deve, portanto, tornar-se o que é de modo integral e pleno. Nesse sentido, a noção de educação em Lima Vaz consegue fugir de diversas concepções reducionistas, sendo muito apta para pensar uma educação integral do homem que é para ele entendida com a categoria de *pessoa*. Portanto, pelo ser mais profundo do homem, a educação *deve ser* personalizante.

1.4 Aspectos gerais de uma educação a partir da visão antropológica de Lima Vaz: o que é, o que deve realizar, quais os agentes e qual a finalidade

Dentro dessa concepção de *éthos*-indivíduo, conclui-se que o *éthos*, na concepção vaziana, tem por característica intrínseca a qualidade de ser educativo, mas é importante salientar que existem outros agentes na educação. O educando é educado pelo *éthos*, mas não é um produto do *éthos*. Caso isso fosse verdade, o efeito da causalidade do *éthos* seria, como causa principal, idêntico para todos e, portanto, não haveria variabilidade dos educandos, o que

84 Cf. EF II, p. 12-35.
85 Cf. AF II, p. 144.

é falso. Por isso, surge a necessidade de compreender melhor as causas que fazem a educação ser um processo integral.

Utilizando a linguagem aristotélica[86] para compreender a educação a partir da concepção antropológica e ética de Lima Vaz, um elemento relevante é a compreensão do princípio que torna possível alguém ser educado, ou seja, a *causa formal*.[87]

A *causa formal* é assim caracterizada: "Em um outro sentido, a causa é a forma e o modelo, quer dizer a definição da essência e seus gêneros".[88] A *causa formal* é o princípio que dá o modo e a organização de uma coisa. Ela especifica, condiciona, determina e distingue a identidade como um princípio que dá estrutura àquela natureza e, portanto, difere-a das outras.

É possível constatar que o ser humano é um ser educável, diferente dos seres animais, que podem ser adestrados. Entende-se aqui como adestramento um tipo de mudança que ocorre no comportamento do animal que não é intrínseco, mas extrínseco. Assim dizendo, a mudança não acontece por uma decisão livre e racional do animal, mas por uma série de repetições nas quais ele é devidamente enquadrado. Por exemplo, quando se quer suprimir um comportamento do animal, há certa punição, e, quando se quer promover um comportamento, premia-se. De certo modo, os animais podem "aprender" alguma coisa, mas não podem transmitir para sua prole esse "aprendizado" porque não tem o mesmo princípio de ser educável como o ser humano.

Portanto, quando se diz que o ser humano é um ser educável significa que ele possui uma *forma* intrínseca que permite a ele ser educado, e é isso que difere o ser humano dos outros seres não educáveis. Há, portanto, o sujeito que pode aperfeiçoar a sua *forma*, isto é, há um movimento que ocorre para um determinado fim. Essa mudança que ocorre só acontece porque está contida na *forma*. Portanto, toda mudança continua em dependência da *forma*. Em outros termos, toda mudança que ocorre só ocorre porque aquele ser possui essencialmente a capacidade de mudar daquele determinado modo.

A *causa formal* é compreendida também como essência. Para Lima Vaz, o conceito de essência na antropologia filosófica são as estruturas e relações fundamentais que possui esse movimento para realizar-se como *pessoa*, que é agir de modo condizente com a sua estrutura e

---

86 Lima Vaz se utiliza também da linguagem aristotélica no seu escrito *Introdução à ética filosófica*, mas não usa essa linguagem para a educação. Desse modo, procura-se aqui inspiração nele para avançar na reflexão educacional que não foi pensada desse modo por ele.

87 "La causa formal: *tó eídos kai tó parádeigma, toúto d'estin ho lógos ho toü tí en einai*, la configuración entitativa de algo o el arquetipo, es decir, la razón de que algo sea lo que es, de lo que para algo era su ser". ARISTÓTELES. *La física*. Trad. y notas: Guillermo R. de Echandía. Madrid: Planeta de Agostini, 1995, p. 55.

88 ARISTÓTELES. *Metafísica*: ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002, v. II, 194 b 26.

relação, ou seja, de modo virtuoso, alcançando a perfeição, a *areté*. Esse realizar-se na existência só é possível de ser concretizado na referência daqueles que "são os atos supremos do existir próprio do homem ou da vida segundo o espírito: conhecer a verdade, consentir ao bem, reconhecer no absoluto de existência a fonte primeira da verdade e do bem".[89]

A educação deve possibilitar que cada ser humano possa efetivar a sua *essência* na *existência*, elemento que se expressa na categoria de *realização*. Importante compreender que a categoria de realização é um elemento contido dentro da educação. Nem toda educação tem em vista a realização humana enquanto *pessoa*, como Lima Vaz compreende o ser humano. Uma educação que considera o ser humano em uma amplitude integral e pessoal precisa dar a possibilidade de ele realizar-se como *pessoa*, isto é, deve ser um processo que faz o ser humano enquanto ser de *estrutura* e *relação* (*essência*) passar para a realização dessa *essência* na *existência*, é um princípio intrínseco ao ser.

Em outros termos, e seguindo a visão antropológica de Lima Vaz, sendo o ser humano um ser de inteligência e vontade, ele tem a capacidade de conhecer esse conteúdo educacional, que, por sua própria natureza, é axiológico. Assim, de modo livre, o educando buscará realizar a modificação proposta pelo conteúdo. Ele já possuía uma *forma* anterior, uma potência para ser mais e ter diversos conhecimentos.

O que acontece quando há uma ação educativa? O que muda?

Para compreender o que acontece na ação de educar, torna-se importante fazer uma analogia, como o faz Aristóteles. Uma estátua de mármore possui como *causa material* o mármore. Importante compreender que a matéria é aquilo composto de matéria-primeira e forma substancial que receberá depois uma forma substancial que a tornará uma estátua. Trazendo a analogia para o ser humano no processo de educação, a modificação que acontece ou o que é educado é o próprio ser humano. Contudo, surge uma pergunta: o que se educa quando se educa?

Educa-se tudo aquilo que o ser humano é: o corpo, a psique, o espírito (consciência, inteligência, vontade, razão), as relações de objetividade, intersubjetividade e transcendência. A *causa material*, assim como a formal, são princípios intrínsecos do sujeito, ou seja, é aquilo que ele é enquanto forma e enquanto matéria. Em outros termos, o que se realiza na educação é uma aquisição de bons hábitos ou virtudes. Adquirem-se virtudes do corpo, da psique, do espírito, das relações.

---

89 AF II, p. 174.

As causas que vêm na sequência são a *eficiente* e *final*, ambas são entendidas como princípios extrínsecos. A *causa eficiente* é a que, com sua ação, torna a *matéria* suscetível capaz de receber a *forma*, é aquele princípio do qual provêm a mudança e o repouso.[90] É uma causalidade da matéria como forma. É a segunda mais importante, após a *causa final*. Segundo Aristóteles, é "aquilo que vem como primeiro começo da mudança e da colocação em repouso. Assim, o autor de uma decisão é causa, o pai é causa do filho e, em geral, o agente é causa daquilo que é feito; o que faz mudar, daquilo que muda".[91]

A *causa eficiente* na educação não é única, mas há uma *causa eficiente* denominada *principal*, que é a própria pessoa enquanto ser de inteligência e vontade. Isso não se contradiz com o que já foi afirmado, visto que foi verificado anteriormente que existe o *éthos* que é educador. Na explicitação do que é o *conflito ético*, Lima Vaz entende que o indivíduo não é "predeterminado" nem "extrinsecamente condicionado" nem é efeito "da anterioridade logicamente linear da causalidade eficiente" do *éthos*.[92]

O *éthos* é educador, mas não exclusivo. O *éthos* "encontra sua *singularidade* efetiva na *práxis* concreta na qual determinado indivíduo realiza ou recusa os valores e costumes recebidos pela *educação*".[93] Isso acontece porque o ser humano é um ser de liberdade e pode, inclusive em um determinado *éthos* entendido como bom, se tornar corrompido, como também o indivíduo pode propor exigências mais altas ao próprio *éthos*, elemento chamado por Lima Vaz de *conflito ético*.[94] Ao mesmo tempo, é muito evidente que a influência do *éthos* é importante no ser humano. Estando inserido num *éthos*, o ser humano é influenciado de maneira profunda. Quando o ser humano passa do saber ético para a reflexão sobre o *éthos*, esse se torna interiorizada pelo sujeito. Isso é o que caracterizou a tradição grega do "conhece-te a ti mesmo" na sua versão ética que condiciona, portanto, "entre o sujeito portador do 'hábito' (*héxis*) e o sujeito causa eficiente do próprio agir (*práxis*), a relação eticamente especificada da responsabilidade".[95]

O modo de ser de cada pessoa foi absorvido desde a mais tenra idade quando, inclusive, não se possuía a consciência de que se estava em um processo educacional. Para quem tem a

---

90 Cf. ARISTÓTELES. *Metafísica*: ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002, v. II, c. 3, 194 b 29-32.

91 Ibidem.

92 EF II, p. 28.

93 EF IV, p. 42.

94 CF. EF II, p. 31. "Somente uma personalidade ética excepcional é capaz de viver o conflito ético nas suas implicações mais radicais e tornar-se anunciadora de novos paradigmas éticos, como foi o caso na vida e no ensinamento de Buda, de Sócrates e de Jesus."

95 EF IV, p. 48.

experiência de ser pai ou mãe, ou mesmo um educador de crianças pequenas, como o caso do presente autor, é muito verificável que a criança que ainda não chegou na idade da razão está sendo educada pelo *éthos*. Essa é, inclusive, uma parte muito importante para que mais tarde, sendo adulta e responsável, ela possa ter uma adesão mais profunda aos elementos educativos a que ela ficou exposta durante a infância e a adolescência.

Na perspectiva que está pressuposta na noção antropológica e ética de Lima Vaz,[96] pode-se afirmar que a *causa eficiente principal* da educação é a pessoa enquanto ser de inteligência e liberdade:

> Sinergia de inteligência e vontade ou de causa formal e causa eficiente constitui propriamente a *Razão prática*, segundo a qual o agente ético, como racional e livre, é *causa sui*, ou seja, se autodetermina a agir em razão de si mesmo, dando-se a si mesmo as razões de seu ato.[97]

A educação é um processo de aperfeiçoamento humano através do agir, por isso está no campo da ética e da antropologia. Aqui está um aspecto bem relevante do pensamento de Lima Vaz para a educação. O autor não entende a inteligência como faculdade separada da vontade, mas essas duas estão sempre em sinergia. Portanto, exercício da razão prática no processo de aperfeiçoamento pela educação é indissoluvelmente racional e livre, definindo, assim, o sentido mais rigoroso da expressão ato *humano* por excelência.

Assim, o ensino, a partir dessa concepção antropológica, não é uma transfusão de conhecimento nem uma passiva audição de conteúdos, mas, sim, um processo de aperfeiçoamento imanente em um determinado *éthos*, uma realização da essência na existência.[98]

Enquanto ser de *estrutura* e *relação*, a educação madura só pode acontecer a partir da própria abertura ao processo educativo. Quando se diz "educação madura", entende-se que ao longo da vida há períodos menos conscientes da própria educação, como a fase infantil, mas depois a educação vai se tornando cada vez mais responsabilidade do indivíduo inserido no *éthos*. Um indivíduo isolado nunca poderá se autoeducar, porque educação é, como o ser humano, social.

Para ficar ainda mais claro o que se quer dizer, é preciso compreender as outras *causas eficientes* do processo educacional, chamadas de causa *instrumental* e causa *auxiliar*.

---

96 Aqui se trata de um desenvolvimento a partir de algumas pistas dadas por Lima Vaz nos seus escritos, já que ele não desenvolveu nenhuma teoria da causalidade da educação em nenhum escrito.

97 EF V, p. 51.

98 Procurou-se aplicar aqui a categoria de realização dentro da teoria da causalidade voltada a educação.

A *causa eficiente instrumental* não opera em virtude da sua forma, mas somente pelo impulso que recebe do agente principal, quer dizer, o efeito não se assemelha ao instrumento, mas sim à arte da mente do artífice.[99] Desse modo, a família, os livros, o mestre, o ambiente, a escola, podem ser considerados *causa eficiente instrumental* na educação, enquanto deles o educando, *causa eficiente principal*, se utiliza para educar-se. Aqui se encontra uma verdade sobre a educação, mesmo que existam ótimos livros, professores e escolas, um aluno pode continuar na ignorância. Portanto, a *causa eficiente principal* é sempre o próprio educando enquanto ser de *inteligência* e *vontade* que opera em uma sinergia entre ambas as potências. "A característica mais original da *práxis* humana reside, sem dúvida, no fato de que o homem não opera senão a partir do prévio *conhecimento* do objeto de seu operar".[100]

Quando se diz que é o *intelecto* em sinergia com a vontade que é a causa eficiente, quer-se dizer que o intelecto age primeiramente porque é ele que conhece o que deve ser realizado. A *vontade* segue simultaneamente porque, para que se possa conhecer algo ou perceber certo Bem a ser realizado, é necessário um assentimento da *vontade*. É, portanto, a *vontade* uma faculdade voltada para o agir, e o *intelecto*, uma faculdade que é responsável por perceber o que se deve fazer.

Toda ação que tem como finalidade o aperfeiçoamento do sujeito está no escopo da *ética*, porém, como estamos tratando de educação, o intelecto tem papel fundamental porque é ele que compreende os fins e julga os meios para realizar a ação de educar-se em um determinado *éthos*. Desse modo, toda educação, para ser uma educação plena, precisa compreender que a pessoa precisa internalizar a educação e agir de acordo com ela.

Quando se diz isso, não se está desvalorizando os outros agentes educacionais, mas simplesmente afirmando que não só há educação quando há uma ação livre e racional para tal fim. É importante salientar que, para educar alguém, como diz um provérbio africano, "é necessária uma aldeia inteira",[101] ou seja, não há só um agente educacional em curso, mas vários, e cada um possui um grau de importância.

Além da causa eficiente principal e instrumental, há também uma *causalidade eficiente* chamada de *auxiliar*, que pode ser entendida como o papel do mestre.[102] O mestre opera de

---

99 Cf. AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*. IIIa, q. 62, art. 1. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/8. Acesso em: 30 jul. 2022.

100 EF IV, p. 45.

101 Cf. FRANCISCO. *Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do pacto educativo global*. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html. Acesso em: 07 mar. 2022.

102 "Segundo, o princípio exterior, que é a arte, não opera como agente principal, mas como coadjutor deste, que é o princípio interno, reforçando-o e ministrando-lhe os instrumentos e auxílios, de que se sirva a natureza para produzir o efeito; assim, o médico reforça a natureza e lhe fornece os alimentos e remédios de que ela

modo exterior ao educando, ou seja, apontando e conduzindo para o *conhecimento*, para a *verdade* e para o *bem*. Nesse sentido, do ponto de vista do mestre, é essencial a ele possuir uma intimidade com a *verdade* e com o *bem*, que são respectivamente os fins da *inteligência* e da *vontade*.[103] Isso só será possível através de uma dedicação profunda à vida de estudo, de meditação e de prática das virtudes. O mestre só consegue apontar para a *verdade* e para o *bem* se ele mesmo conhece o caminho, quer dizer, somente é possível a um mestre ajudar na *formação integral* de um educando se ele já traçou anteriormente um processo de *formação integral*, para, assim, poder auxiliar o educando nesse processo de *tornar-se pessoa*.

Sob o ponto de vista do educando, o que se opera enquanto o mestre ensina não é transfusão de ciência ou coação para um determinado agir. O conteúdo, sendo teórico ou prático, apontado pelo mestre pode não ser interiorizado pelo intelecto do educando sem que esse queira aderir de livre vontade, demonstrando, assim, que, sem o componente volitivo do educando, não há apreensão por parte do intelecto.

Há aqui uma semelhança com a teoria platônica que está presente no Fédon de que o conhecimento sempre existiu na alma humana pelo fato de essa alma ter contemplado as ideias eternas antes de habitar no corpo. Abstraindo esse modo alegórico de Platão, a ideia principal é que o estudante não adquire conhecimentos graças ao professor, pois o professor opera, no máximo, enquanto *causa eficiente auxiliar*, pois aponta para a *verdade* e procura despertar o aluno para conhecer aquilo que só é possível ser percebido internamente pela inteligência e para, a partir disso, agir de acordo com a vontade na direção do bem. Trata-se de auxiliar o educando a extrair a *forma* contida nele mesmo.

O professor, portanto, age mais como um médico que atua em uma cooperação com o ser vivo que possui uma dinâmica intrínseca da saúde. A ação do médico é sempre com remédios, tratamentos, dietas. Portanto, ele age em conjunto com o dinamismo próprio do organismo que precisa reagir por si, como na antiguidade se dizia que a medicina era a *ars cooperativa naturae*,[104] ou seja, uma arte de assistência e subserviente à natureza. Do mesmo modo acontece na educação em relação ao papel do mestre, que não pode de maneira alguma ser considerado como *causa principal* na educação. Em sentido contrário, o professor ou mestre

---

necessita para o fim a que tende. Ora, o homem adquire a ciência pelo princípio interno, como bem se vê naquele que a adquire por invenção própria; e, pelo externo, como claramente o mostra quem aprende. Pois é ínsito em cada homem certo princípio de ciência, a saber, a luz do intelecto agente, pelo qual conhece, logo, inicial e naturalmente, certos princípios universais de todas as ciências". AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*. I, q. 117, art. 1. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/2323. Acesso em: 30 jul. 2022.

103 Essa relação entre inteligência e vontade, verdade e bem, são próprias daquilo que Lima Vaz chama de "inteligência espiritual", que será desenvolvido no terceiro capítulo.

104 Cf. MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Trad. Inês de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1959, p. 59.

também não pode ser descartado ou entendido como um mero acessório que faz mais um papel de animador ou incentivador do educando. Esse é o outro extremo. O professor tem um papel direto na educação, mas não principal, pois ele ensina não só pelo conhecimento, mas também pela sua maturidade afetiva e ética, pela sua sabedoria e exemplo de vida.

Isso é algo que se aproxima àquilo que Paulo Freire denominou "concepção bancária de educação"[105] e que consistiria em um tipo de postura absolutamente passiva por parte do aluno enquanto o professor, que seria o detentor do saber, lhe "deposita" conhecimentos na mente, os quais, em última análise, contribuirão antes para o agravamento da situação social do aluno. Sabe-se que há enormes críticas a esse pensador educacional, mas, abstraindo o aspecto sociológico da abordagem dele e focando no aspecto pedagógico, há uma relação com o pensamento de Lima Vaz, que entende que o obra de educação nunca é passiva, mas ativa do ponto de vista de quem é educado. Contudo, essa concepção de que a educação é principalmente obra da pessoa advém da tradição clássica, a saber, Platão, Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, da qual Lima Vaz recebeu enorme influência.

A concepção de inteligência espiritual (inteligência e vontade) que Lima Vaz compreende como ápice da vida segundo o espírito é profundamente inspirada em Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Na obra *De Magistro*, de Santo Tomás de Aquino, há uma passagem importante para a compreensão do papel do mestre no ensino, mas também para compreender a educação como um todo. Nesse texto, Santo Tomás comenta alguns aspectos do *De Magistro* de Santo Agostinho. Ele afirma que os hábitos das virtudes só podem se tornar consumados porque de algum modo já são *formas* naturais que preexistem na matéria, isto é, as virtudes "preexistem em nós como inclinações naturais, que são como que rudimentos das virtudes, que depois, pelo exercício das obras, são levadas à devida consumação".[106] Isso também se diz em relação à aquisição da ciência. Conforme Santo Tomás,

> a ciência preexiste no aprendiz em potência, não somente passiva, mas ativa. Do contrário, o homem não poderia adquirir a ciência por si mesmo. Portanto, assim como há dois modos de sarar – um, pela ação da natureza somente, e outro, pela natureza com o auxílio de remédios –, há também dois modos de adquirir ciência: um, quando a razão natural chega por si mesma ao conhecimento de coisas ignoradas – e a este modo chama-se "descoberta" –, e outro, quando alguém auxilia externamente a razão natural – e a este chama-se "aprendizagem".[107]

---

105 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 55-57.

106 AQUINO, Santo Tomás. Questões disputadas sobre a verdade. Q. XI, art. 1, solução A. I. *Sobre o mestre*: Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Trad. Felipe Denardi. Campinas: Kíron, 2017, p. 129.

107 Ibidem, p. 132-133.

Portanto, tanto o processo de adquirir hábitos ou virtudes pela prática quanto o de conhecer algo de modo teórico necessitam de uma *potência* que está para o *ato*. Isto é, o processo de conduzir essa potência, de adquirir virtude e de conhecer o ser, que chamamos "educação", tem como caráter principal a interioridade da pessoa, que é a instância onde há consciência e onde a decisão por uma determinada atitude acontece. Se agíssemos por mera convenção, não existiria nenhum tipo de autonomia, tudo seria uma imposição externa, não haveria mérito nem culpa, seria tudo uma heteronomia, as leis, normas, valores ou princípios nunca seriam absorvidos pela pessoa. Não haveria um sujeito ético, agindo de forma ética. Do mesmo modo o conhecimento ou aprendizagem não existiriam de fato.

Assim, o educando, conhece pelo intelecto e passa do desconhecido para o conhecido e age pela vontade na prática do bem. Em última análise, o conteúdo da educação apontado externamente pelo mestre só é efetivado no interior do educando, logo o mestre é coadjuvante nesse processo e o educando é o protagonista. Trata-se, assim, de compreender o ensino como algo ativo. Um processo de aperfeiçoamento imanente, uma realização da essência na existência.

Chegando à última causa, que é a *final*, surge a pergunta mais importante: qual é a contribuição para a educação dessa concepção antropológica de Lima Vaz? A pergunta será respondida na argumentação da *causa final*. A *causa final* é a mais importante de todas as causas no sentido de apontar para aquilo que deve ser, ou seja, é a causalidade em todas as causas.[108] Embora ela possa ser a última na ordem da execução, ela é a primeira na intenção do agente.[109] Na educação, a *causa final* é aquela que orienta todas as demais causas, portanto ela é o fundamento de toda a educação, o ideal que deve ser perseguido em todo o processo da educação.

A educação atualmente não despreza a *causa final*, mas possui uma *causa final* muitas vezes deficiente porque a imagem de homem subentendida é, igualmente, deficiente. Toda tarefa educacional séria precisa realizar o exercício de pensar em uma finalidade educacional, e esse exercício é uma filosofia da educação, que pensa primeiro "quem é o homem?" e a partir dessa resposta constrói uma ideia educacional.

---

108 Cf. AQUINO, Santo Tomás. *Opúsculo sobre a natureza*. Trad. Luiz Astorga. Porto Alegre: Concreta, 2017, p. 27 (cap. IV) (edição eletrônica).

109 "A causa eficiente diz-se com respeito ao fim, ao passo que o fim não estaria em ato senão pela operação do agente; mas dizemos que o fim é causa da causa eficiente, porque esta não opera senão em vista do fim. […] de modo semelhante, a causa eficiente é anterior ao fim em geração e tempo, pois é a partir da causa eficiente que surge o movimento em direção ao fim; mas o fim é anterior à causa eficiente (enquanto eficiente) em substância e complemento – uma vez que a ação da causa eficiente não se cumpriria senão pelo fim". Ibidem, p. 28 (cap. IV) (edição eletrônica).

Aplicando a causalidade final da educação a partir da concepção da antropologia filosófica de Lima Vaz, é possível compreender que o homem tem como finalidade realizar-se como *pessoa*, e essa deve ser a finalidade da educação. Trata-se de um processo em que o ser humano, como ser de estrutura e relação, realiza essa essência na existência enquanto expressividade do seu ser pessoal. Em outros termos, ter na educação a finalidade de ser *pessoa* é o mesmo que dizer que é necessário guiar o homem no dinamismo crescente, por meio do qual ele se torna uma pessoa humana dotada de conhecimentos, de capacidade julgadora, de virtudes morais, integrada em um *éthos* que transmite uma herança espiritual, da pátria, da civilização a que pertence.[110]

Essa finalidade de fazer do educando uma pessoa que transmite uma herança espiritual é muito importante. Porque o educando recebe a educação naquele *éthos universal*, essa educação na dialética é assumida pelo educando e, assim, já não é mais uma educação externa universal, mas é *particular* na sua interioridade de ser de razão e liberdade. Depois o educando se realiza agindo de modo educado ou virtuoso, tornando a educação *singular* em prática. Nessa singularidade a pessoa educada começa no seu próprio *éthos* a educar, voltando, assim, ao ciclo completo da educação e transmissão cultural e espiritual. Sintetizando a ideia seria, o educando se torna educador, conduzindo os outros a se realizarem como *pessoa*.

Importante salientar aqui que essa compreensão da *causalidade final* como *pessoa* não pode ser entendida de modo estático, mas, sim, dinâmico. Essa manifestação da identidade do ser pessoal está em um devir, sendo resultado sempre recomeçado de uma existência que se realiza.[111]

Estabelecida essa *causa final* da educação, a tarefa que surge em sequência é submeter os demais fins, intermediários ou secundários, sob essa finalidade suprema de ser *pessoa*. Em outros termos, além da educação ter como finalidade a constituição do ser humano como pessoa, ela tem, também, outros fins que cooperam para essa finalidade, tais como a preparação para vida intelectual, moral, social, para a vida do trabalho, para a família e para a comunidade local.

No entanto, o que será verificado no próximo capítulo é a confusão no que concerne à finalidade atual da educação, na qual todas as dimensões humanas parecem estar subordinadas à dimensão do trabalho. Contudo, o entendimento do que se constitui como trabalho é muito reducionista. O conceito de trabalho previsto nos documentos sobre educação[112] não o entende

---

110 Cf. MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Trad. Inês de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1959, p. 27.

111 Cf. AF II, p. 218.

112 No capítulo 2, expõe-se o problema do trabalho nos documentos educacionais e no capítulo 4 é proposta uma noção de trabalho mais personalista a partir da concepção de Lima Vaz.

como um modo de realização da pessoa, mas somente enquanto aspecto econômico em vista de um processo de aumento do capital financeiro.

Após essa compreensão da *causa final*, verifica-se que essa causa final está diretamente atrelada à *causa eficiente*. Não existe causa final sem a existência de uma causa eficiente. Essa causa age conforme o fim já intencionado, ou seja, para que a causa final possa estar em ato necessita de uma agente que opera em vista de um fim.

Entendendo que a causa eficiente é um ser de inteligência e vontade, haverá, necessariamente, um movimento da vontade na direção de uma verdade inteligida, que é o seu bem. Portanto, a vontade tende por natureza a um fim, que é o seu próprio bem.

Compreendendo a inteligência e a vontade dentro da metáfora dialética da "respiração", utilizada por Lima Vaz na explicação da inteligência espiritual, o que decorre a partir dessa concepção é que o ser humano realiza sua personalização através do desenvolvimento da inteligência (acolhimento) que contempla o ser e a verdade que é manifestação da sabedoria, que conduz a uma ação – vontade entendida por Lima Vaz como doação ao ser ou manifestação livre do amor.[113]

A partir da concepção vaziana de homem, o que deve ser considerado nessa causalidade são todas as dimensões pressupostas na sua antropologia, ou seja, o corpo, a psique, o espírito, as relações de objetividade, de intersubjetividade, de transcendência, e a categoria de realização, que é propriamente uma categoria educacional.

Conclusão

A partir da justificativa filosófica entre as relações entre antropologia filosófica e educação ficou clara a afirmação de que toda filosofia da educação ou reflexão educacional tem por base uma imagem de ser humano. A partir disso procurou-se compreender como Lima Vaz concebe a filosofia e a educação e, nesse contexto, aplicou-se a teoria das causalidades ao ser humano em vista do processo de educação. Essa reflexão do primeiro capítulo é importante para as temáticas que serão abordados no próximo capítulo, que irá refletir sobre as concepções antropológicas presentes na história da educação no Brasil.

---

113 Cf. AF I, p. 234.

CAPÍTULO 2 – OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS NA MODERNIDADE E NO BRASIL

Introdução

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o problema educacional na atualidade. Para que tal tarefa seja realizada, será abordado o problema em torno da antropologia filosófica dentro do âmbito educacional, ou seja, se procurará mostrar como na modernidade os objetivos educacionais foram sendo modificados e essas modificações também atingiram a concepção de ser humano. O capítulo primeiramente irá abordar o problema do ponto de vista teórico, e, na sequência, se fará uso do método a que o próprio Lima Vaz recorre nas suas obras sistemáticas, que é o da rememoração histórica a fim de fazer submergir as aporias e, a partir delas, de procurar dar uma resposta sistemática ao problema da educação.

2.1 Uma aproximação da educação moderna e seus problemas.

Para Lima Vaz, a reflexão filosófica possui passos metodológicos, um deles é o da "rememoração histórica do problema ao qual se aplica, percorrendo as vicissitudes teóricas de sua transmissão ao longo daquela que constitui a tradição viva da filosofia".[1] Nas obras *Antropologia filosófica I e II*, que na edição mais atual é formada de um volume único, anteriormente a primeira parte continha a parte histórica e a parte sistemática, enquanto a segunda parte só trazia a sistemática. Ao longo das categorias, Lima Vaz sempre retoma a rememoração, que

> assume a forma de uma aporética na medida em que as formulações e soluções propostas para o problema em questão se articulam dialeticamente ao longo do tempo em oposições e sínteses que convergem justamente para o presente da reflexão capaz de abraçá-las e de repropor o problema no âmbito de uma nova iniciativa do filosofar.[2]

O esboço histórico que aqui apresentaremos tem como finalidade fornecer dados elementares que a reflexão precisa ter diante de si. Não se trata de realizar um estudo histórico completo nem exaustivo, porque essa análise não é o objeto da presente tese e fugiria do seu escopo, que não versa nem sobre a história da educação no Brasil nem sobre a história da filosofia da educação. Por isso, simplesmente se fará um sobrevoo sobre o conceito de homem presente na história da educação brasileira para, a partir disso, refletir sobre a antropologia

---

1 AF I, p. 25.
2 Ibidem, p. 25.

filosófica subjacente e, assim, realizar um confronto com uma antropologia integral, como é o caso da antropologia filosófica de Lima Vaz.

O problema levantado no capítulo anterior sobre a fragmentação da ideia de ser humano, que acabou ocasionando não só um problema de ordem epistemológica, mas também educacional, é percebido por alguns autores. A percepção está no fato de que a fragmentação antropológica que era teórica recaiu consequentemente nas áreas de saber prático, como é o caso da educação. Alguns atribuem isso ao processo de especialização:

> A especialização *stricto sensu* nasce apenas no século XIX da aceleração galopante dos conhecimentos e da sofisticação crescente das novas tecnologias. Na segunda metade do século XX, surge e rapidamente se impõe a hiperespecialização, provocando a multiplicação indefinida de disciplinas e subdisciplinas cada vez mais focadas em reduzidos objetos de estudo. (…) As disciplinas se tornam fechadas e estanques, fontes de ciúme, glória, arrogância, poder e atitudes dogmáticas.[3]

O desenvolvimento acelerado da tecnologia e a hiperespecialização são entendidos por Japiassu como um processo de fragmentação do conhecimento porque as diversas áreas de saber não se conversam entre si, ocasionando um conjunto enorme de saber que não possui uma organicidade. Esse fenômeno é percebido por alguns autores que serão abordados na sequência.

O filósofo espanhol José Ortega y Gasset[4] (1883-1955) descreveu bem aquilo que se tornou a educação e a pesquisa moderna. No seu livro *A rebelião das massas* (1928), há um capítulo muito contundente em que ele explora o problema educacional da especialização. Esse capítulo ele chamou de "A barbárie do especialismo".

Nesse livro, o autor sustenta que a civilização do século XIX produziu o homem-massa. Ele sustenta que a civilização do século XIX pode ser resumida em duas grandes dimensões: a democracia liberal e a técnica. Ele procura focar na segunda, a técnica, que é o resultado da copulação entre o capitalismo e a ciência experimental. Claro que nem toda técnica é científica, mas a técnica moderna da Europa possui uma raiz científica. Essa técnica proporcionou um salto quantitativo da população nunca visto antes na história. O autor afirma que o salto também

---

3 JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro, Imago, 2006, p. 21.

4 Lima Vaz, no livro *Ontologia e história*, dedica um capítulo intitulado "Razão vital e ontologia no pensamento de Ortega e Gasset". Nesse capítulo ele elogia a escrita do autor como clara e simples. Ortega, segundo Lima Vaz, tem a capacidade de encontrar as raízes profundas e até ocultas do solo do mundo dos fenômenos. "Raríssimos são seus neologismos, sua língua e sua gramática têm castiça pureza. É um clássico de antologia. Mas só um leitor esteta ou irremediavelmente escolarizado não perceberá na obra de Ortega a substancial união entre o estilo e as ideias. Uma filosofia – sobretudo uma grande filosofia – que criou seu modo de expressão, encontrou o desenho exato por onde dar fisionomia literária às suas intuições primeiras, tomou-se enfim comunicável na intacta riqueza de sua significação, adquiriu superfície, mas não se perdeu em superficialidade." EF VI, p. 90.

foi qualitativo, ou seja, fez surgir o homem-massa, que é um termo com uma conotação pejorativa.

Ortega y Gasset não entende massa no sentido de classe social, mas um modo de ser que os burgueses exercem sobre todas as classes sociais. Nessa burguesia, há o grupo da técnica, que são os médicos, os engenheiros, os professores. No entanto, o que melhor representa esse grupo da técnica é o homem da ciência, que é o protótipo do homem-massa, sendo ele um tipo primitivo de bárbaro moderno.

A ciência experimental inicia-se ao finalizar o século XVI (Galileu), consegue constituir-se nos finais do XVII (Newton) e começa a desenvolver-se nos meados do XVIII. A ciência experimental procurou se unificar, e tal esforço já consta em Newton. Mas o processo ocasionou o contrário do pretendido, segundo Ortega, porque os homens de ciência, e não a ciência, precisavam de especialistas.

A ciência empírica separada da matemática, da física, da lógica, da filosofia é verdadeira, mas o trabalho nela precisa ser especializado. Esse processo de especialização foi sendo cada vez mais crescente ao longo da história. De geração em geração o homem de ciência vai se encerrando em um campo cada vez mais estreito. Esse processo gera um problema inverso, que é a progressiva perda de contato com as demais partes da ciência. Isso começa a desconectar o cientista de uma interpretação integral do universo, que é o modo correto de entender a ciência, tornando, assim, a visão do pesquisador muito reduzida.

A especialização começa no tempo em que o homem civilizado é o "enciclopédico", embora sua produção já tenha um caráter de especialismo. Na geração seguinte, houve uma mudança, e a especialidade começa a desalojar de dentro de cada homem de ciência a cultura integral, ou seja, o especialismo, que era claramente uma característica do homem de ciência, começa a se tornar a própria ciência.

Ortega também pontua que em 1890 uma terceira geração assume o comando intelectual da Europa. Essa geração possui um tipo científico sem igual na história. Trata-se de um homem que conhece apenas determinada ciência e dessa ciência só conhece bem a pequena porção em que ele é ativo investigador, e ele acaba por proclamar como virtude o não tomar conhecimento de um saber que fique fora da estreita paisagem que ele cultiva, atribuindo ser esse gosto pelo conjunto do saber uma curiosidade excessiva.

O grande paradoxo que Ortega enxerga nessa postura é que esse homem especialista, sendo estreito no seu campo visual científico, acaba descobrindo novos fatos e fazendo avançar sua ciência, que ele conhece quase que exclusivamente, mas desconhece toda outra enciclopédia do pensamento. Isso ocorre porque, segundo Ortega, a ciência experimental progrediu por meio

de homens medíocres, isto é, pessoas intelectualmente medianas que conseguem esse sucesso graças à mecanização.

Qual é o problema desse modo de realizar a ciência e quais as consequências desse tipo de exercício científico?

O grande problema é que esse investigador possui certa sensação de domínio e segurança, sente que sabe, mas sabe apenas sobre um pedaço de conhecimento bem específico e desconexo. O especialista "sabe" muito bem seu mínimo rincão de universo, mas ignora basicamente todo o resto. Trata-se de algo sem precedentes na história, porque esse homem não é nem ignorante nem sábio e por isso irá se comportar como um sábio ignorante que enfrentará com petulância e desprezo as questões que ignora. Daí o conceito de "especialismo e barbárie", pelo fato de conjugar dois tipos em um só. O especialista precisa conhecer a fisiologia interna da ciência que cultiva. Portanto, há uma decadência da vocação científica e o sintoma é que o pesquisador não entende a própria circunstância da civilização em que vive.

Esse processo de transformação que houve na educação por influência do capitalismo e do conhecimento técnico não só ocorreu na Europa, mas também no EUA e depois, nos anos 1930, no Brasil.

Nos EUA no início do século XIX, o processo de industrialização ocasionou uma pressão do setor industrial sobre o setor educacional. A pressão se dava para que as universidades tivessem mais foco na formação profissional, porque naquela época havia muitas universidades, como Yale, que não formavam diretamente um profissional, conforme o relatório da Universidade de Yale:

> O ensino ministrado aos alunos de graduação na faculdade (Yale) não tem o intuito de incluir estudos de formação profissional. Nosso objetivo não é ensinar aquilo que é específico a nenhuma das profissões, mas lançar as bases que são comuns a todas elas. Há escolas específicas para medicina, direito e teologia, vinculadas à faculdade, bem como em diversas partes do país, as quais estão abertas a recepcionar todos aqueles que estão preparados para ingressar nos estudos adequados a suas várias profissões.[5]

Segundo o setor industrial, a formação deveria ser mais técnica para que os jovens pudessem ingressar no mercado de trabalho com maior qualificação do ponto de vista operacional e não tanto uma cultura humana e literária vasta, como era o caso da Universidade de Yale.

---

5 UNIVERSIDADE DE YALE. *A educação superior e o resgate intelectual*: o Relatório de Yale de 1828. Trad. Giovanna Louise. Campinas: Vide Editorial, 2016, p. 56.

O livro citado se chama *O Relatório de Yale de 1828: a educação Superior e o resgate intelectual*. Nesse relatório, os professores da Universidade de Yale alertaram para o perigo de uma mudança curricular que tivesse como finalidade principal a formação profissional. Isso soa um pouco estranho aos ouvidos contemporâneos. A formação ofertada em muitas universidades americanas era ampla, como no caso de Yale. Os currículos incluíam o aprendizado do latim, do grego, do siríaco, do caldaico, da filosofia, da história, da retórica, da literatura, da matemática. As disciplinas eram ensinadas sem que houvesse diretamente um objetivo prático ou profissional. Em vez disso, o objetivo era a formação de pessoas de cultura vasta, com uma base sólida para que assim, portadoras de um vasto e consistente conhecimento, pudessem apreender as ciências diversas e serem capazes de transmitir tal conhecimento de forma precisa, de modo a favorecer o desenvolvimento da sociedade. Contudo, a partir do desenvolvimento das indústrias, parte dos empresários exerceu uma pressão sobre os políticos e sobre as universidades para mudarem o currículo para algo mais prático e para as novas necessidades do mercado.

O *Relatório* surge nesse contexto para alertar sobre como pode ser desastroso transformar o ensino superior em uma escola profissionalizante. Segundo o relatório, se a universidade só ensinar a trabalhar, é o mesmo que afirmar que essa é a única missão do indivíduo na sociedade, ou seja, que não existem outras demandas além de formar a pessoa para que ela seja alocada no mercado de trabalho. Portanto, outros aspectos importantes que existem dentro da sociedade, como a família, a comunidade local, as questões políticas, sociais, econômicas e humanas mais amplas, estariam excluídos. O *Relatório* estava preocupado com o problema do reducionismo educacional que se daria só no âmbito profissional.

A afirmação mais contundente que o *Relatório* explicita é sobre o risco que o reducionismo educacional pode trazer para a própria democracia:

> Diminua-se o valor de uma educação acadêmica, e a difusão de conhecimento entre as pessoas cessaria, o nível geral de valor intelectual e moral cairia, e nossa liberdade civil e religiosa seria colocada em risco por causa da desqualificação última de nossos cidadãos para o exercício do direito e do privilégio da democracia.[6]

O *Relatório* compreende que na ordem de importância vem primeiro a formação humanística (literatura, línguas, retórica, lógica, matemática) e em segundo momento a formação profissional. Contudo, após alguns anos, logo após a guerra civil, a pressão em favor de um ensino profissionalizante aumentou e acabou prevalecendo. A formação

6 Ibidem, p. 161.

profissionalizante aumenta muito a qualificação do aluno para o mercado de trabalho, gerando um aumento grande da produção de bens e serviços. Contudo, a longo prazo a falta da amplitude da educação inverte a situação, e a estreiteza de mente começa a trazer consequências sociais graves, como diz o relatório:

> Quando um homem dá início à prática de sua profissão, as energias de sua mente devem ser dedicadas principalmente aos deveres próprios do ofício. Mas, se seus pensamentos nunca exploram outros assuntos, se ele jamais circula pelos vastos domínios da literatura e da ciência, haverá certa estreiteza em seus hábitos de pensamento, uma peculiaridade de caráter que por certo o marcará como um homem de opiniões e conhecimentos limitados. Caso se destaque em sua profissão, sua ignorância de outros temas e as imperfeições de sua educação estarão ainda mais expostas à observação pública. Por outro lado, aquele que não só é eminente na vida profissional, mas também possui uma mente ricamente abastecida de conhecimentos gerais, tem uma elevação e uma dignidade de caráter que lhe conferem uma influência poderosa na sociedade, e uma esfera muitíssimo ampla de utilidade.[7]

Desse modo, a formação integral voltada para o ser humano enquanto pessoa é aquela mais adequada. Essa formação auxilia a pessoa a compreender o seu sentido existencial e ético no mundo. Isso garante a possibilidade de essa pessoa se compreender não só como um agente produtivo, mas também como um ser amplamente qualificado para ter uma participação na comunidade local de modo mais abrangente, que trará, inclusive, o crescimento da sociedade como um todo, não só no âmbito do aumento de produção material, como visa uma formação somente profissional.

Outros autores também indicaram preocupação com os rumos da educação nos últimos dois séculos, acentuando o problema da crescente especialização científica e do domínio da técnica.

Christopher Dawson, historiador gaulês, no seu livro *A crise da educação ocidental*, diz que a educação tem um papel fundamental na transmissão da cultura e a cultura tem sempre o caráter moral e religioso presente. Um problema que ele aponta na educação ocidental é "como manter a tradição da educação liberal contra uma pressão crescente da especialização científica e do vocacionismo pragmático".[8]

A preocupação dele é que o mundo ocidental não tem mais esse princípio de ordem moral, por causa da secularização, não reconhece um sistema comum de valores espirituais. Portanto, a moderna sociedade ocidental não tem uma civilização, mas apenas uma ordem tecnológica em um vácuo moral.[9] A causa desse problema para ele está de um lado no

---

7 Ibidem, p. 58.

8 Cf. DAWSON, Christopher. *A crise da educação ocidental*. Trad. André de Leones. São Paulo: É Realizações, 2020, p. 141.

9 Cf. ibidem, p. 144-145.

utilitarismo democrático da educação compulsória via Estado e, do outro, o ideal da especialização científica.

Ele chama esse processo de anarquia intelectual na qual a cabeça do estudante é sobrecarregada e atordoada com o volume de novos conhecimentos acumulados pelo trabalho dos especialistas, e a necessidade de usar a educação como trampolim para uma carreira lucrativa deixa o estudante com pouco tempo para parar e refletir.[10]

A educação humanista, mesmo com a sua limitação, tinha algo que a educação moderna perdeu, segundo Dawson. Ela possuía uma inteligibilidade formal, no sentido de que a cultura clássica que estudava era vista como um todo, não apenas em suas manifestações literárias, mas também em sua estrutura social e em seu desenvolvimento histórico. À educação moderna falta essa unidade formal porque identifica seu objetivo nas especializações que competem entre si.

Esses problemas das massas, do avanço tecnológico e da especialização são apontados também como problemas educacionais centrais para Bernard Lonergan.[11] Segundo ele, o aumento rápido da população dificultou muito a transmissão da educação superior para as classes baixas sem degradar o seu critério nem diluir a sua qualidade. A especialização entendida como uma aprendizagem gigantesca, mas que não foi assimilada.

Lonergan relata um ensaio de Eric James, que foi diretor da *Manchester Grammar School*, que queria contratar um professor, procurava um cristão, um cavalheiro e um erudito. Atualmente, as instituições educativas colocam anúncios solicitando especialistas em física, em matemática, em química; não solicitam um cristão nem um cavalheiro nem um erudito. Essa especialização acaba por entender a educação como informação de bolso fornecida aos alunos em inúmeros fragmentos, deixando-lhes a tarefa de juntar o que os próprios professores não juntaram.[12]

Há um comentário muito interessante de B. Lonergan sobre Einstein. Ele cita a autobiografia de Einstein, segundo a qual a situação escolar na sua época já estava ruim quando era jovem, porque havia uma quantidade enorme de conteúdo para ser estudado para os exames que era impossível ser inteligente. Einstein afirma ainda que teve sorte de ter ao seu alcance uma série de livros que davam uma compreensão do todo. Assim, quando Einstein já estava mais velho disse que as coisas estavam ainda piores, pois "a inteligência é uma planta muito

---

10 Cf. ibidem, p. 121.

11 Cf. LONERGAN, Bernard. *Tópicos de educação*: conferências sobre filosofia da educação, Cincinnati, 1959. Trad. João Simas. São Paulo: É Realizações, 2019, p. 39-41.

12 Cf. ibidem, p. 41.

delicada que requer circunstâncias favoráveis para se desenvolver. Einstein não crê que ela possa sobreviver nas atuais estruturas curriculares universitárias e requisitos para exames".[13]

A partir dessas exposições acerca das modificações dos objetivos educacionais nos dois últimos séculos, é possível perceber que houve também uma modificação da educação no Brasil. Portanto, qual seria influência desse modelo educacional europeu e americano dos fins do século XIX e do início do século XX sobre a educação brasileira?

Para responder essa pergunta, é importante fazer uso de um método muito presente na obra de Lima Vaz (a rememoração histórica), neste caso sobre a educação do Brasil. O objetivo aqui não é detalhar esse processo, porque fugiria do escopo da pesquisa. A análise se focará na modificação do pressuposto antropológico e como isso influenciou a mudança curricular, alterando os fins da educação.

Segundo a professora Otaíza Romanelli, o processo de organização do ensino foi sendo alterado por alguns fatores, sendo que o primeiro fator apontado por ela ocorre a partir da evolução da economia, com sua influência sobre a educação, que pode ou não criar demandas de recursos humanos que devem ser preparados pelas escolas.[14] Esse fator, na sociedade moderna, condiciona fortemente outros possíveis fatores, como o político, o cultural conforme foi verificado, por exemplo, no *Relatório* de Yale.

2.2 Rememoração histórica: a educação no Brasil e suas concepções antropológicas[15]

2.2.1 Aspectos antropológicos da educação jesuíta

Fazendo uso do estilo metodológico de Lima Vaz, serão analisadas, de modo sumário, as características antropológicas dos períodos educacionais no Brasil. Essa análise é para a compreensão sintética dos problemas antropológicos no âmbito educacional, ou seja, não é objetivo da presente tese realizar um percurso histórico exaustivo que fugiria do escopo da presente pesquisa, a qual não tem como temática a história da educação, mas, sim, a reflexão sobre a antropologia filosófica de Lima Vaz e sua relação com a educação. A presente aporética

---

13 Ibidem, p. 42.

14 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 14.

15 Aqui, quando se fala em educação, está se referindo à educação escolar ou formal no seu sentido institucional. Sabe-se que há outros tipos de educação, como a espontânea e a doméstica, que não são aqui analisadas. A análise aqui é extremamente pontual, porque visa perceber os aspectos antropológicos contidos nos modelos educacionais que se seguiram na história do Brasil. Não se trata de uma fazer uma análise exaustiva, porque não é o objeto da presente tese.

fará submergir as concepções de ser humano subjacentes aos modelos educacionais no Brasil. Portanto, aqui não se trata de uma análise crítica, e, sim, de uma análise antropológica.

Mesmo se tratando de uma aporética histórica que visa à antropologia filosófica, é preciso uma orientação de períodos históricos. A periodização possui sempre um desafio, mas de modo geral a historiografia adota marcos político-administrativos como critério para pensar a sociedade. A divisão tradicional da História do Brasil convencionou a existência de três períodos largos: a colônia (1500-1822), o império (1822-1889) e a república (1889-). No entanto, a experiência educativa não se encontra plenamente determinada por marcos temporais tão rígidos ou pelas formas administrativas.[16]

Não há uma periodização[17] específica para tratar dos períodos educacionais, pois eles variam conforme a ênfase que os autores querem dar aos aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais. A periodização utilizada aqui segue aquela mais frequentemente utilizada guiada pelo parâmetro político-educacional: período colonial, dividido em duas partes: de 1500 a 1779, com a expulsão dos jesuítas, e período das aulas régias: de 1779 a 1822; império (1822-1889), república velha (1889-1930), educação no contexto do Manifesto dos Pioneiros 1932 (Escola Nova), Desdobramentos pós-Manifesto dos Pioneiros (1932-1964), pós-1964 (acordo MEC-USAID, Redemocratização, FHC e BNCC).

Procurou-se dar ênfase às reformas educacionais mais importantes e que demonstram a visão de homem implicada.

Nos primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil (1549-1759), o ensino era majoritariamente dado pelos padres da Companhia de Jesus, conhecidos como jesuítas, organização fundada por Santo Inácio de Loyola em 1534. Uma primeira etapa de educação se iniciou com a chegada dos primeiros jesuítas, até a morte do padre José de Anchieta, em 1597, e a promulgação da *Ratio Studiorum*, em 1599.[18]

É de suma importância entender a característica da educação dos jesuítas. Primeiro, pela sua influência na educação brasileira e, segundo, porque Lima Vaz era jesuíta e o seu pensamento tem uma profunda influência humanística da pedagogia inaciana.

---

16 GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 9-10.

17 Realizamos aqui uma síntese de alguns modelos de periodização da professora Otaíza Romanelli, que tem um caráter mais histórico da educação, e de Dermeval Saviani, que segue o esquema das ideias pedagógicas.

18 Cf. GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31.

A intenção educativa da Companhia surgiu logo nos primeiros anos da fundação, pois em todas as missões em que se estabeleciam costumavam fundar colégios. Nesse ímpeto missionário, depois de dois séculos de atividade eles chegaram a todos os cantos da terra.[19]

Para compreender a obra civilizadora realizada pelos jesuítas no Brasil durante os primeiros dois séculos da colonização, é necessário situá-la em sua época e contexto social, tanto na metrópole quanto na colônia, assim como compreender o espírito da Companhia e suas missões.

No período do surgimento da Companhia, a luta entre o catolicismo e o protestantismo era intensa na Europa. A Companhia dos jesuítas tomou uma posição de vanguarda em defesa da Igreja contra a Revolução Protestante e o espírito moderno. Desde sua criação, em 1534, Santo Inácio adotou um plano de campanha, rigorosamente aplicado a partir de 1573, que tinha como objetivo principal a função educadora e o combate ao protestantismo. As diferenças de ideias e processos educativos nas Américas do Sul e do Norte não se devem apenas à diversidade de temperamentos dos povos, mas também à oposição entre as duas concepções cristãs: a que se manteve fiel à ortodoxia católica e a que implantou o cisma religioso, fixando-se nos países europeus do Norte, enquanto os do Sul, como Portugal e Espanha, se mantiveram católicos.[20]

É curioso observar que a Reforma e a Contrarreforma que aconteceram no início do século XVI geraram o mesmo desafio dentro do cristianismo. Assim, Portugal, junto com outras nações, se vê como protetor do catolicismo e encoraja a educação promovida por uma ordem religiosa, tanto no país como nas colônias, que foi criada para servir como uma ferramenta de defesa do catolicismo e, portanto, para atacar qualquer heresia.[21]

Inicialmente, antes da *Ratio Studiorum*, não estava prevista a criação de colégios para estudantes não pertencentes à Congregação, mas eles começaram a surgir na década de 1540 seguindo o *modus parisiensis*, considerado o melhor caminho para o aprendizado da gramática da língua latina. O Colégio Romano, fundado em 1551, tornou-se referência para toda a Ordem, e o caminho pedagógico utilizado foi o mesmo *modus parisiensis*. O *modus italicus*, utilizado na região italiana até o final do século XV, caracterizava-se por não seguir um programa estruturado e permitia que os alunos passassem de uma disciplina para outra sem pré-requisitos.

---

19 FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *O método pedagógico dos jesuítas*: *Ratio Studiorum*. Campinas: Kírion, 2019, p. 7.

20 AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 25.

21 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 13.

As diferenças de níveis de formação e de idade entre os alunos eram comuns no ensino de artesanato, então estudantes mais experientes ou instrutores eram frequentemente usados para ajudar os iniciantes. Essa estrutura hierárquica resultava em uma pirâmide com o mestre no topo, seguido pelos oficiais e aprendizes na base. No entanto, a partir do século XVI, o caminho de ensino *modus italicus* foi substituído pelo *modus parisiensis*, que consistia na divisão dos alunos em classes com base em sua idade e nível de instrução. Cada classe era ministrada por um professor e tinha um programa de ensino específico, que incluía leitura, debate e repetição. Os alunos eram incentivados a estudar com castigos e prêmios. Esse modo foi adotado pelos jesuítas em sua rede educacional após estudarem na Universidade de Paris. Eles o adotaram desde o primeiro colégio fundado em Messina no ano 1548 e o consagraram na *Ratio Studiorum*, que regulou o funcionamento de todas as suas instituições educativas.[22]

A educação jesuíta era pedagogicamente aplicada através da *Ratio Studiorum* – a razão dos estudos ou ordem dos estudos. Essa pedagogia educou muitos dos grandes pensadores modernos, como Descartes, Montesquieu, Rousseau, Diderot, São João da Cruz, Cervantes, Vico, Pe. Antônio Vieira entre outros.[23] Vico chega inclusive a realizar uma defesa da *Ratio Studiorum* que havia sido criticada por Descartes. Por isso, ele "se solidariza com a *Ratio Studiorum* jesuítica, como defesa de um saber que não abdica da erudição, pois reconhece a importância dos saberes oriundos da cultura clássico-humanista, pois as suas próprias preocupações estão voltadas para a disposição do homem na vida civil".[24]

A *Ratio Studiorum* não era algo inédito ou revolucionário, mas se tratava de uma resposta às exigências da época. Os primeiros companheiros de Inácio de Loyola eram homens de universidade, no caso, a Universidade de Paris. Lá se graduaram tanto Inácio como os seus primeiros companheiros e depois em 1534 Inácio funda os jesuítas.[25] Paris era o centro mais brilhante da cultura europeia e de grande influência do humanismo no Renascimento.

O Renascimento é caracterizado pela volta entusiasta à antiguidade clássica greco-romana. Dentre todos os clássicos que eram venerados, Quintiliano se sobrepunha e é ele que encarna no século XVI a pedagogia romana. As suas *Instituições oratórias* se tornaram fonte inesgotável de inspiração para muitos autores, inclusive no plano de estudos dos jesuítas.[26] A

---

22 SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 50-52.

23 FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *O método pedagógico dos jesuítas*: *Ratio Studiorum*. Campinas: Kírion, 2019, p. 8.

24 LIMA, José Expedito Passos. *A estética, entre saberes antigos e modernos, na Nuova Scienza, de Giambattista Vico*. 2006. Tese (doutorado). PEPG em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006, 387p.; aqui, p. 161.

25 Ibidem, p. 30.

26 Ibidem, p. 33-34.

partir dos textos de Quintiliano, da continuidade de alguns elementos da escolástica e do discernimento feito a partir da experiência, foi se formulando a *Ratio Studiorum*.

Qual era a visão de homem nessa pedagogia e qual era a sua finalidade?

Era uma educação integral do aluno. Para eles, só o desenvolvimento harmoniosamente humano das qualidades de espírito e de caráter lhes daria uma preparação sólida para as responsabilidades da vida.[27] O alvo visado era universal: a formação do homem perfeito, do bom cristão, preparado para o sacrifício e consciente da fraternidade humana.

O currículo estava em consonância com essa finalidade. Ele foi sendo desenvolvido durante séculos e continha regras gerais sobre a ordem. O estudo da Sagrada Escritura, o hebraico, a teologia, a filosofia, a matemática, a astronomia, a física, a retórica, as humanidades, uma grande parte dedicada à gramática, o latim e o grego eram disciplinas dominantes.[28] Outras disciplinas existiam em alguns colégios, como de Madri: por exemplo o sírio, o caldeu, a hidrografia, a geografia, a climatologia, a economia política, a história natural, a geologia, a mineralogia. Os planos de estudos iam se adaptando à exigência do seu tempo, e tudo o que tinha um valor científico foi se acrescentando.

De modo sintetizado, o ideal da pedagogia da Companhia de Jesus era fazer tudo para a maior glória de Deus. Isso não era uma afirmação vazia, mas significava desenvolver ao máximo as potencialidades humanas para com isso glorificar a Deus e mediante isso salvar a alma.[29] Tratava-se de entender que é necessária a realização plena da natureza humana elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos, ou seja, a finalidade da educação era encarada em todos os aspectos, individuais e sociais, intelectuais e religiosos.[30]

Qual é a concepção pedagógica que está por trás da *Ratio Studiorum*?

O ideário pedagógico presente na *Ratio Studiorum* é baseado na pedagogia tradicional, que tem uma visão de essência do homem, entendendo-o como constituído por uma essência universal e imutável. Segundo essa perspectiva, a educação deve moldar na existência particular de cada aluno a essência universal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, o homem foi criado por Deus à sua imagem e semelhança, e sua essência é considerada como uma criação divina. Por isso, o homem deve buscar a perfeição humana para merecer a vida sobrenatural.

---

27 Ibidem, p. 72.
28 Ibidem, p. 43-50.
29 LOYOLA, Inácio de. *Escritos de Santo Inácio*: Exercício espirituais (Princípio e Fundamento). São Paulo: Loyola, 2006, p. 23.
30 FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *O método pedagógico dos jesuítas*: *Ratio Studiorum*. Campinas: Kírion, 2019, p. 74.

A corrente do tomismo é a expressão mais completa dessa vertente, que combina a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. O filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino sistematizou essa corrente, que está na base da *Ratio Studiorum*. A regra de número 2 do professor de filosofia na *Ratio* estipula que "em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles", e a regra de número 6 recomenda falar sempre com respeito de Santo Tomás, seguindo-o sempre que possível. A regra de número 30 do prefeito dos estudos recomenda que os professores ensinem de acordo com a filosofia de Tomás de Aquino.[31]

A *Ratio* era profundamente humanística e religiosa. O homem deveria se tornar um bom cidadão, consciente dos fatores temporais e, também, profundamente religioso.

2.2.2 Educação no Brasil durante a colônia e o império: aspectos antropológicos

O período da história da educação que se seguiu, do império à república velha, passou por algumas reformas, mas substancialmente enquanto conteúdo e visão de ser humano permaneceu na forte tradição dada pelos jesuítas.

No que diz respeito às ordens religiosas, especialmente os jesuítas, que estavam comprometidos com a prática de uma Igreja supranacional, cumpriu-se o projeto de estabelecer missões entre os povos originários. Essa possibilidade foi aberta no início da colonização, quando a ideia de um papel cristianizador na expansão portuguesa era amplamente aceita. No entanto, ao longo do tempo, essa prática foi limitada apenas às margens ou nas lacunas do sistema, e eventualmente sucumbiu à pressão dos bandeirantes e à força do exército colonial. Como alternativa, os jesuítas passaram a se dedicar à educação humanística dos jovens provenientes de famílias abastadas.[32]

A educação no Brasil desde o seu início ficou a cargo dos jesuítas, que combinavam o modelo educacional renascentista, porém cristianizado, como o estudo dos clássicos e da língua latina, com elementos éticos, como a formação de um bom cidadão para sociedade. O Brasil não tinha nenhum sistema de ensino em vigor no período da colônia. Com pouca infraestrutura, agricultura rudimentar e a situação de desbravamento do território, a educação se dava de maneira muito precária, mas ainda assim ela tinha como finalidade o desenvolvimento do intelecto, unindo a formação humanista com a catequese.[33]

---

31 Cf. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 58.

32 Cf. BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 25.

33 Cf. AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 8.

Não havia nessa educação preocupação com a formação profissional,[34] e ela era destinada de modo geral à população indígena, branca e mestiça. Essa educação era elementar, média e superior. Esta última era só para aqueles que entravam para as ordens sacras. Aqueles que não entravam para as ordens iam muitas vezes para Europa completar a formação, sendo, portanto, pessoas mais abastadas.

O que pretendiam os jesuítas? Os jesuítas tinham como objetivo transplantar para o Novo Mundo um culto universalista, com base cristã-medieval e inspirado pelos fervores salvacionistas ibéricos. Esse projeto, já delineado nas Constituições de Loyola, foi mantido sem mudanças significativas nos escritos missionários de Nóbrega, Anchieta, Simão de Vasconcelos, Vieira, Montoya e dos fundadores das reduções paraguaias. No entanto, a médio e longo prazo, esses planos mostraram-se incompatíveis com a expansão dos "portugueses de São Paulo" e com os interesses estratégicos do Estado espanhol e do português no sul do continente. Como resultado, ocorreu um choque entre esses complexos coloniais, representados pela Companhia de Jesus, por um lado, e pelas bandeiras e pelo Exército, por outro, resultando no massacre da obra civilizadora dos Sete Povos e, em breve tempo, na expulsão dos jesuítas.[35]

Esse contraste entre uma ordem religiosa militante e uma frente econômica predatória, sublimada como lógica imanente à conquista na prosápia dos linhagistas (conforme descrito na obra *Nobiliarquia Paulistana, Uruguai e Vila Rica*), pode ser interpretado como o primeiro momento marcante da dialética da colonização mercantil. O domínio material e moral sobre o trabalho indígena gerou uma antinomia de objetivos e vontades políticas.[36]

Os jesuítas ficaram a cargo da educação até sua expulsão pelo Marquês de Pombal (1759). Na "fase pombalina", a estratégia colonial tinha como objetivo obter capital para a transição do sistema capitalista mercantil para o industrial. Portugal, apesar de ter sido pioneiro na primeira fase, não conseguiu chegar à segunda devido a fatores internos e externos. Por outro lado, a Inglaterra liderou esse processo do século XVI ao XIX e se beneficiou dos lucros coloniais portugueses a partir do início do século XVII. O Tratado de Methuen, assinado em 1703, prejudicou o processo de industrialização português, pois as manufaturas inglesas inundaram o mercado interno de Portugal, enquanto a Inglaterra se comprometeu apenas a comprar os vinhos portugueses. Assim, o capital português foi direcionado para a Inglaterra,

---

34 Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 34.

35 Cf. BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 379.

36 Ibidem.

pois os preços dos produtos agrícolas eram desvantajosos em relação aos manufaturados. Dessa forma, enquanto Portugal entrava em declínio, a Inglaterra estava em plena ascensão.[37]

Como praticamente toda a educação no Brasil estava sob responsabilidade dos jesuítas, após sua expulsão,[38] o Brasil ficou completamente desmantelado na sua estrutura de ensino. Durante o período que se estendeu da expulsão dos jesuítas (1759) até a chegada da corte portuguesa no Brasil (1808), houve um intervalo de quase cinquenta anos marcado pela desorganização e queda do sistema educacional colonial. Não houve uma organização institucional efetiva que substituísse o poderoso sistema jesuítico, presente em todo o litoral brasileiro, com filiais em áreas florestais e planaltos, cujos colégios e seminários foram os principais centros de cultura durante a colônia. Em vez disso, surgiram aulas isoladas em matérias fragmentadas e dispersas, que raramente se desenvolveram em um ensino sistemático, presente em poucos colégios religiosos instalados em conventos.[39]

O objetivo educacional passou a ser a formação de nobres que também fossem comerciantes, simplificando e tornando mais acessíveis os estudos superiores, melhorando o ensino da língua portuguesa, diversificando o conteúdo com assuntos científicos e tornando o ensino mais prático. Com essas mudanças, o ensino público passou a ser financiado pelo Estado e não mais pela Igreja. Em 1759, o Alvará[40] criou o cargo de diretor geral dos estudos e estabeleceu novas regras para os professores, exigindo exames e licenças para o ensino. No Brasil, foi aberto um inquérito para verificar o estado das escolas e professores, e foram realizados concursos para as cátedras de latim e retórica na Bahia e no Rio de Janeiro. O ensino secundário, antes organizado em um curso de humanidades pelos jesuítas, passou a ser organizado em aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, o que representou um retrocesso pedagógico, apesar de exigir novos métodos e livros.

Após a aprovação do Alvará (1759), que criou as aulas régias e exigiu a prestação de exames para todos os professores, o processo de implantação das reformas pombalinas começou

---

37 Cf. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 16.

38 "Quando da expulsão, realmente, possuíam, os jesuítas, na metrópole, 24 colégios, além de 17 casas de residências, e, na colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler, escrever e contar, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia". SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980, p. 27-28.

39 Cf. AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 61.

40 O Alvará de 28 de junho ateve-se à "reforma dos estudos menores", que correspondem ao ensino primário e secundário. Após o preâmbulo, o documento trazia as disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. Como se vê, o objeto desse Alvará privilegiou os estudos das chamadas "humanidades", portanto, o ensino correspondente ao nível secundário. Cf. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 82.

no Brasil com a realização de concursos na Bahia e a nomeação dos primeiros professores régios em Pernambuco. No entanto, o desenvolvimento das aulas avulsas ocorreu lentamente devido às resistências encontradas e à falta de recursos financeiros. Foi somente com a criação do "Subsídio Literário" (1772) que as aulas régias receberam um novo impulso. Durante o reinado de Dona Maria I, houve um aumento no número de professores religiosos nas aulas régias, o que reduziu os custos com o magistério e diminuiu as resistências ainda existentes em relação à retirada dos jesuítas. O objetivo das reformas pombalinas era criar escolas úteis ao Estado em substituição às escolas que serviam aos interesses eclesiásticos. No reinado de Dom João, que assumiu o governo em função da doença de sua mãe em 1792, o projeto de reformismo ilustrado foi retomado.[41]

As aulas régias eram oferecidas em escolas que funcionavam na casa dos professores, com identificação por matéria, como "aulas de primeiras letras" ou "de filosofia". Elas eram dadas em condições precárias de funcionamento. Os alunos podiam frequentar as aulas que desejassem, sem que houvesse conexão entre elas. Apesar disso, as aulas régias não impediram os estudos em seminários e colégios religiosos, que foram inclusive reformados por Pombal.[42]

Essas aulas régias eram de latim, grego e retórica, mas não seguiam um currículo, e o nível dos professores estava bem abaixo dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte.[43] Esse modelo se seguiu até a chegada da corte real ao Brasil (1808).

Em razão da expulsão dos jesuítas, houve um grande lapso educacional de quase sessenta anos no Brasil, até o momento em que a família real portuguesa, fugindo das tropas napoleônicas, veio se instalar no Brasil (1808). Dom João VI, ao chegar ao Brasil, percebeu a precariedade das instituições educacionais e intelectuais e iniciou a criação da imprensa, de revistas, de cursos, de museus etc. para melhorar essa situação. Essa fase ficou conhecida como "fase joanina":

> A partir desta nova realidade (o Brasil como sede da Coroa portuguesa), se fez necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), da Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), do Jardim Botânico do Rio (1810), do Museu Nacional (1818). Em *1808* circula o primeiro jornal (*A Gazeta do Rio*), em 1812, a primeira revista (*As Variações* ou *Ensaios de Literatura*), em 1813, a primeira revista carioca – *O Patriota.*[44]

41 Cf. ibidem, p. 108.
42 Ibidem.
43 Cf. PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 36.
44 RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 26.

No campo educacional, Dom João VI começou a criar cursos superiores com um sentido profissional prático. Entre os cursos estava a criação de cursos militares, escola de engenheiros, cursos de medicina cirúrgica, curso de economia política, química, agricultura, artes, entre outros.[45] Por exemplo, com o objetivo de atender à formação de oficiais e engenheiros civis e militares, são criadas em 1808 a Academia Real de Marinha e em 1810 a Academia Real Militar, que mais tarde passou a chamar-se Escola Central e depois Escola Politécnica, que atualmente é a Escola Nacional de Engenharia. Para atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha, são criados em 1808 o curso de cirurgia em Salvador, instalado no Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro. Com a revogação do Alvará de 1785, que fechou todas as fábricas, são criados em 1812 a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, e, na Bahia, os cursos de economia em 1808, agricultura em 1812, química em 1817 e desenho técnico em 1818, com o objetivo de formar técnicos em economia, agricultura e indústria.[46]

Após a conquista da autonomia política em 1822 com a Independência, foi necessária a criação de uma Constituição. Durante o processo de criação, o grupo dominante colonial recebeu o aparato liberal da burguesia europeia, inspirado na Constituição francesa de 1791. O projeto inicial era mais radical em suas proposições e incluía a ideia de um sistema nacional de educação, com escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos locais mais apropriados. No entanto, a versão final da Constituição abandonou essa ideia e se concentrou na garantia dos direitos civis e políticos, incluindo a instrução primária gratuita para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades para ensinar as ciências, belas artes e artes. A única lei geral de ensino elementar até 1946, a lei de 15 de outubro de 1827,[47] limitou a distribuição racional das escolas apenas para as primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau e aos objetivos educacionais.[48]

---

45 Cf. PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 39.

46 RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 26-27.

47 *Constituição do Império* (de 25/03/1824).
Título VII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros). Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:
(…) 32) – A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos.
33) Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras. Apud DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 16.

48 Cf. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 30.

Após a independência e com o regime monárquico, a situação do ensino não mudou substancialmente.[49] A incumbência da educação pública e do secundário ficava a cargo da província, mas as províncias não tinham recursos e reclamavam disso ao governo central, que também dizia não ter recursos e que só se limitava à instrução do município neutro.[50]

De acordo com o artigo 83 da Constituição de 1824, as Assembleias Provinciais não tinham permissão para propor ou deliberar sobre assuntos de interesse geral da nação. Isso sugere que a instrução, tanto em níveis elementares quanto secundários, não era considerada um "assunto de interesse geral da nação". Essa política continuou sendo adotada mesmo após a Lei Interpretativa do Ato Adicional, em 1834.[51]

Em 1831, Dom Pedro I foi obrigado a abdicar do trono em favor de seu filho, ainda criança. Durante o período de transição para a maioridade de Dom Pedro II, os parlamentares brasileiros, preocupados com a possibilidade de o novo imperador acumular muito poder, promulgaram o Ato Adicional de 1834 à Constituição Imperial, o qual descentralizava o poder público em várias áreas. No que diz respeito à educação, devido ao Ato Adicional de 1834, cada província do Brasil se tornou autônoma para organizar o ensino primário e secundário de acordo com suas próprias diretrizes, podendo haver tantos sistemas de ensino quantas fossem as províncias, sem a obrigação de prestar contas às demais províncias ou ao governo central. No entanto, o ensino superior continuaria sob a responsabilidade do governo central em todo o território nacional, o que gerava uma incongruência, uma vez que quem legislava sobre o ensino superior deveria ter o direito de estabelecer diretrizes para o ensino primário e secundário, que são pré-requisitos. No entanto, isso não era mais possível, uma vez que os responsáveis pelo ensino primário e secundário, autônomos em cada província, não eram obrigados a seguir tais diretrizes. Apenas no município neutro do Rio de Janeiro, onde estava localizada a sede do Governo Imperial, o ensino primário e secundário também estaria sob a responsabilidade do governo central.

---

49 Cf. PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 24.

50 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 40. Município neutro foi uma unidade administrativa criada durante o período imperial brasileiro. Correspondia ao atual território do município do Rio de Janeiro, que foi sede do império até 1889.

51 Lei 16, de 12/8/1834 (Ato Adicional) – Alterações e adições à *Constituição de 1824*.
Art. 10. Compete às mesmas Assembleias [provinciais] legislar:
2º) – Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.
7º) (…) São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos (…) empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo. Apud DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 16-17.

Como resultado, a instabilidade política e a falta de recursos que predominavam nas províncias afetaram negativamente os níveis de instrução, resultando em deficiências quantitativas e qualitativas na organização escolar brasileira na primeira metade do século XIX. Até mesmo as "escolas de primeiras letras" eram poucas em número e tinham objetivos limitados quanto ao conteúdo e à metodologia, enfrentando problemas de falta de pessoal preparado para o magistério, de falta de amparo profissional e de desinteresse na carreira. Somente em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo) foram criadas as primeiras escolas normais, com a finalidade de melhorar a capacitação do pessoal docente, sendo essas escolas de no máximo dois anos e em nível secundário.[52]

No que se refere ao ensino secundário, havia muitas aulas particulares e avulsas para meninos, que não eram fiscalizadas e não possuíam unidade de pensamento. Essas aulas ensinavam uma variedade de matérias, incluindo latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio. Com o tempo, essas aulas diminuíram em número, pois não ofereciam todas as matérias necessárias para os exames preparatórios, exigiam que os alunos se deslocassem para diferentes residências de professores e sobrecarregavam os professores com vários encargos. Essas aulas eram frequentadas apenas por aqueles que não tinham condições de ingressar em cursos superiores ou que aguardavam uma oportunidade financeira para ingressar em uma faculdade ou colégio. Embora a sociedade fosse aristocrática, o número de aulas era muito limitado nessas circunstâncias, comprometendo também a qualidade. Para organizar melhor o ensino secundário, foram criados liceus provinciais, que na prática não passavam de uma reunião de aulas avulsas em um mesmo prédio. Vários liceus foram criados, incluindo o Ateneu do Rio Grande do Norte (1825), os Liceus da Bahia e da Paraíba (1836) e o Colégio Pedro II na Corte (1837). Este último tinha como objetivo servir de padrão de ensino, adotava e mantinha bons métodos, resistindo a inovações que não tinham demonstrado bons resultados. Quanto ao ensino superior, um curso jurídico provisório foi criado em 1825 e vários projetos foram apresentados para o ensino médico. A Academia de Belas Artes foi inaugurada e passou por sua primeira reforma em 1831, enquanto o observatório astronômico foi criado em 1827. O governo central assumiu a responsabilidade pelo ensino superior após o Ato Adicional, demonstrando ser essa a área que mais interessava às autoridades da época.[53]

Durante o período do império, houve diversas mudanças no currículo educacional, que variaram entre a ênfase na formação literária dos alunos em detrimento da formação científica

---

52 Cf. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 32.

53 Cf. ibidem, p. 33.

e vice-versa. Essa oscilação ocorreu devido às disputas entre o ideário positivista[54] e o ideal humanista jesuíta. Quando o positivismo estava em alta, o Colégio Pedro II incorporava mais disciplinas científicas, e quando o humanismo jesuíta estava em voga, a grade curricular era mais literária. O positivismo seguia a doutrina de Auguste Comte (1798-1857), que afirmava que o conhecimento mais elevado era aquele gerado a partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos e que o ensino deveria se concentrar nas ciências experimentais, em vez das grandes obras da literatura. Além disso, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Côrte e do ensino superior em todo o país. Essa lei permitia que qualquer pessoa capacitada pudesse ensinar e adotar seus próprios métodos, e os alunos poderiam escolher quais matérias estudar e ser avaliados por seus estabelecimentos de ensino. Essa reforma tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica que *mutatis mutandis* persistiu durante a primeira república e deixou vestígios até hoje, como o uso dos exames vestibulares como parâmetro para o ensino secundário.[55]

Desde a fundação até o final do império a educação popular era muito propedêutica e os cursos superiores mais abundantes foram o de direito, seguido de medicina e depois engenharia. Ainda assim, havia um forte enfoque humanístico e retórico[56] nas faculdades. Portanto, o modelo ainda era, com pequenas mudanças, o seguido anteriormente pelos jesuítas.

2.2.3 A "primeira república": a educação e seus aspectos antropológicos

Com a implantação da república, a corrupção e a fraude eleitoral generalizada tomaram proporções inacreditáveis.[57] A questão da educação, que já começava a emergir no fim do

---

54 "A influência do apostolado positivista na educação brasileira, liderada por Miguel Lemos e Teixeira Mendes, foi mais implícita que explícita, confinada principalmente à igreja positivista. Apesar da defesa dos princípios educacionais de Auguste Comte, essa influência não foi diretamente exercida sobre a opinião pública e não teve um impacto substancial na modificação da estrutura do ensino oficial. Os positivistas se colocaram contra a criação de um Universidade no tempo de Dom Pedro II alegando ser uma fábrica de doutores e que ninguém seria operário senão à força, já que os doutores seriam mais bem pagos. Teixeira Mendes chegou a dizer que os 'sábios são inúteis'. [...] A presença do positivismo no nosso sistema educacional, assim como em outras áreas, manifestou-se principalmente de maneira sub-reptícia. Devido a uma variedade de razões, manteve-se uma mentalidade positivista sutil e menos perceptível em nosso meio. Isso resultou na formação de uma espécie de subconsciente positivista no ambiente educacional brasileiro. Cf. TORRES, João Camilo de Oliveira. *O positivismo no Brasil*. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2018, p. 222-226; 233.

55 GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 30.

56 Ibidem, p. 41.

57 "As mesas eleitorais, de fato, constituíram-se no primeiro instrumento de triagem do voto e do estabelecimento da representação, bem como na primeira fonte das fraudes eleitorais que definiram todo o processo político durante a Primeira República. Por todas essas razões, não surpreende o fato revelado pelas onze eleições presidenciais, de 1894 a 1930: o candidato vencedor, com a constante ajuda do Governo Federal, elegia-se com a quase totalidade dos votos dos que compareciam. Por exemplo, a votação obtida por Campos Sales

império, foi quase completamente esquecida. Embora tenha sido criado um Ministério da Educação, ele durou apenas dois anos e foi estabelecido mais para evitar que Benjamin Constant se tornasse Ministro da Guerra do que por qualquer outro motivo. Benjamin Constant, um ex-professor da Academia Militar, foi quem pressionou o Marechal Deodoro da Fonseca a proclamar a república em 15 de novembro e era um defensor conhecido da filosofia positivista, tornando-se um candidato natural para liderar o Ministério da Guerra.

A primeira república foi o período em que se colocou em questão o modelo educacional herdado do império, que privilegiava ensino secundário e superior em prejuízo do primário e profissional, porém a instabilidade política foi enorme, deixando o problema educacional sem resolução.

Nesse período surgiu um entusiasmo muito grande pela educação. Esse fenômeno é analisado na segunda parte do livro de Jorge Nagle *Educação e sociedade na primeira república*. Dos grandes problemas nacionais, o analfabetismo era um deles e, por isso, tornava o tema da escolarização algo muito pertinente. Nesse sentido, surgiram diversos programas e organizações para debater a importância desse assunto, uma delas era a Liga Nacionalista de São Paulo, que em um relatório dizia o seguinte:

> É sabido que a causa primordial de todos os nossos males é o analfabetismo, que traz como consequência inevitável a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para grande número de profissões, o atraso nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhe são anexas. A população brasileira é vítima, na sua quase totalidade, do analfabetismo. Sem que se consiga derramar a instrução primária, de um modo mais intenso, por todos os recantos do país, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma grande coletividade política. Ademais, a Constituição Federal, no seu artigo 70, impede o analfabeto de ter vontade política.[58]

Na década de 1920, considerava-se a escolarização um problema crucial, uma vez que a solução desse impasse seria fundamental para lidar adequadamente com os demais desafios enfrentados pela nação. Isso não significa que outras questões não fossem reconhecidas: era impossível ignorar os problemas políticos, econômicos e sociais que profundamente caracterizavam a situação do país naquela época e o colocavam em crise. No entanto, essas questões perdiam a primazia em relação aos problemas educacionais específicos, uma vez que se acreditava que a solução para esses problemas era a chave para resolver os demais:

---

representava 90,93% do comparecimento do eleitorado; na sua primeira presidência, Rodrigues Alves obteve 91,59%; Washington Luís, 97,99%." NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1976, p. 8.

58 NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1976, p. 102-103.

> Uma das mais significativas formas do padrão de pensamento educacional, na década dos vinte, foi a de considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável. Isso não significa que não fossem percebidas muitas outras questões: era impossível deixar de perceber os problemas de natureza política, econômica e social que caracterizavam de maneira tão profunda o terceiro decênio deste século e colocavam o País em situação de "crise".[59]

Acreditava-se que os obstáculos à formação de uma sociedade aberta estavam principalmente na grande quantidade de analfabetos[60] na população brasileira, em primeiro lugar, e na baixa disseminação do ensino secundário e superior, o que limitava a ampliação da composição das elites que lideravam o país. À medida que a educação primária se tornava a instituição mais importante do sistema social brasileiro, ela se tornava a principal preocupação de educadores e líderes públicos. Especialmente, buscou-se destacar o profundo significado democrático da educação primária, uma vez que é através dela que as massas se transformam em um povo.[61]

Segundo Fernando de Azevedo, no seu livro *A cultura brasileira*,

> do ponto de vista cultural e pedagógico, a república foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação cultural das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.[62]

No que se refere à organização das escolas, nota-se a presença do pensamento positivista. Este pensamento era uma maneira de tentar disseminar essas ideias através do sistema educacional, já que, politicamente, a corrente de pensamento positivista perdeu influência a partir de 1890. A Reforma Benjamin Constant[63] foi promulgada no ano seguinte e

---

59 Ibidem, p. 109.

60 "Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a Nação uma quota de *80% de analfabetos* – conforme os cálculos da época – transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século." NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1976, p. 112 (grifo nosso).

61 Ibidem, p. 103-104.

62 AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 134.

63 "E a Benjamim Constant foi entregue tão híbrido ministério. Imediatamente ele começou a reformar o ensino. Reformou o ensino superior, as escolas militares, os ginásios e muitas coisas mais. Foi uma geral transformação. Para pior, na opinião autorizada do Pe. Arlindo Vieira. Dessas reformas todas, sem dúvida, a mais importante foi a do ensino secundário. Apesar dos elogios que mereceu do Sr. Vicente Licínio Cardoso (cf. *A margem da história da República),* estou com o Pe. Arlindo Vieira e com o insuspeito biógrafo de Benjamim, Teixeira Mendes, e sou obrigado a dizer com o primeiro *que data daí o descalabro do ensino no Brasil* e com o segundo que foi um *amálgama dos mais incongruentes*". TORRES, João Camilo de Oliveira. *O positivismo no Brasil*. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2018, p. 230-231.

teve como princípios orientadores a liberdade e a secularização do ensino, além da gratuidade da escola primária.[64] Essa reforma afetou a educação pública primária e secundária no Distrito Federal e a educação superior, artística e técnica em todo o país, em virtude da descentralização que prevalecia na época. A escola primária era dividida em duas categorias: a primeira era destinada a crianças de 7 a 13 anos e a segunda para crianças de 13 a 15 anos. Já a escola secundária tinha uma duração de sete anos. A reforma também afetou o ensino superior, como o ensino politécnico, de direito, de medicina e militar. O objetivo da reforma era tornar os diferentes níveis de ensino mais "formativos" e não apenas preparatórios para o ensino superior. Para isso, foi criado o exame de madureza no ensino secundário, a fim de verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao final do curso. Além disso, a reforma buscava fundamentar a formação na ciência, em detrimento da tradição humanista clássica que dominava o ensino brasileiro. A literatura deveria ser substituída pelas ciências, seguindo a ordem positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral). Com isso, a reforma buscava resolver o dilema entre formação humana e preparação para o ensino superior, além de enfrentar o dilema entre a formação humana baseada na literatura e a formação baseada na ciência.[65]

Na verdade, o que aconteceu foi a adição de matérias científicas às já existentes, tornando o ensino enciclopédico. Isso gerou críticas e comprometeu a defesa do princípio de que a base da formação humana deveria ser científica, fortalecendo aqueles que defendiam a predominância literária. Os relatórios da época mostram que esses problemas foram sentidos e considerados difíceis de resolver. Em 1893, houve uma mudança visando a uma distribuição mais equilibrada das matérias do Ginásio Nacional, com a ampliação da parte literária. Essa instabilidade seria uma característica do primeiro período republicano, que oscilava entre a predominância literária e a científica sem avançar para um ensino secundário mais adequado às

---

64 *Constituição de 1891 (24/2/1891).* Capítulo IV – Das Atribuições do Congresso. Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:
(…) 30) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a política, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados o Governo no da União.
Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
2º) animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito. Federal.
Título IV – Dos Cidadãos Brasileiros
Art. 70. § 1º – Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:
2º) os analfabetos.
Seção I – Declaração de Direitos
Art. 72. § 6º – Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

65 Cf. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 53-54.

novas tendências sociais no Brasil. Isso caracterizava a continuidade do movimento de atualização histórica e modernização da vida brasileira, que foi analisado e criticado nas últimas décadas do império. Os resultados obtidos foram diferentes do esperado, mostrando a ineficácia e os prejuízos dessa atitude intelectual.[66]

Até as vésperas da Revolução de 1930, o Brasil passou por uma série de crises em todos os aspectos, inclusive no educacional. Ocorreram cinco grandes reformas educacionais[67] em um prazo de trinta e cinco anos. Esse apetite reformista ocasionava crises mais profundas, pois não era possível verificar se o novo modelo adotado era adequado e logo na sequência era mudado novamente. Essas reformas foram basicamente sobre o ensino secundário, que existia em função da preparação para o ensino superior.[68] O conteúdo do ensino secundário reservava grande carga horária do seu currículo para as humanidades, cerca de 41,2%, apesar de haver diminuído em benefício da matemática e das ciências, com cerca de 27,3%, estudos sociais, com 13,3%, e outras atividades, com 18,2%.[69] Basicamente se conservou um tipo de ensino secundário no Brasil desde a educação jesuíta,[70] que é de cunho fortemente humanístico e que entende o homem como ser que deve desenvolver o intelecto por meio dos estudos das letras em primeiro lugar e depois da matemática e dos outros estudos. Não havia, como se pode perceber, uma intenção de formar para uma determinada habilidade técnico-profissional, algo que na verdade era até deixado de lado, mas se via uma formação mais geral para formar o homem enquanto homem.

2.2.4 Educação no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e seus aspectos antropológicos

A Revolução de 1930 ocasionou um clima propício para a discussão sobre diversos assuntos no Brasil, e a educação foi um deles, ocasionando justamente nesse período o nascimento do Ministério da Educação. Já na década de 1920 havia sido criada a Associação

---

66 Ibidem, p. 54-55.

67 Reforma de Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luís Alves (1925).

68 Cf. PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 36.

68 Cf. ibidem, p. 59-60.

69 Cf. ibidem, p. 60-61.

70 "Com a descentralização imposta pela vitória das ideias federalistas, com a desorganização econômica resultante da abolição do elemento servil e com as lutas que se seguiram para a consolidação do novo regime, transferiram-se ao primeiro plano as questões essenciais de ordem política e financeira, a educação e a cultura, que só se expandiram nas mais importantes regiões econômicas do país, como São Paulo, e que puderam seguir, sem transformações profundas, as linhas de seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império." AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 119.

Brasileira de Educação (ABE), que, com diversas conferências, começou a influenciar politicamente os rumos da educação nacional.

Com um otimismo pedagógico,[71] na década de 1920 os principais líderes da época no Brasil se baseavam, do ponto de vista teórico, na consciência cada vez mais ampla daquilo que já tinha tomado toda a Europa e os Estados Unidos, que era uma visão contrária à educação de caráter renascentista-humanista em detrimento de uma educação tecnocientífica, com a necessidade de posicionar como fim da educação os fins exigidos pelo desenvolvimento da democracia industrial. Aqui, como se disse anteriormente, é que se percebem as influências das ideias então vigentes nos Estados Unidos e na Europa.[72]

O maior marco educacional em solo brasileiro se deu nessa época, com um documento escrito pelos maiores educadores daquele momento: o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932. Elaborado por Fernando de Azevedo, o Manifesto foi assinado por vinte e seis educadores e/ou escritores. Esse Manifesto se tornou pauta de diversas Conferências Nacionais de Educação, que influenciaram as reformas políticas como a inclusão de um capítulo sobre educação na Constituição de 1934, dando atribuições ao governo federal em matéria educacional, e outras reformas de Francisco Campos a partir da criação do Conselho Nacional de Educação.

O Manifesto defendia que a educação é um instrumento essencial para reconstrução nacional da democracia e integração dos grupos sociais e, por isso, ela deve ser obrigatória, pública, gratuita, laica e sem segregação. Ela deve ter uma unidade nacional, mas adaptada às características nacionais, ou seja, descentralizada. O modelo da Escola Nova era uma alternativa à educação jesuítica tradicional que ainda pairava nos ares.[73]

---

71 Segundo Jorge Nagle, "uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante *otimismo pedagógico*: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos vinte, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica. Escolarização, o motor da História: aqui se encontra a crença resultante daquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio deste século". NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1976, p. 99-100.

72 Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 130.

73 Cf. SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001, p. 122.

Algumas citações a seguir ilustram bem a concepção antropológica presente no Manifesto:

> A nova política educacional rompendo, de um lado, *contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico*, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte e os valores culturais. A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.[74]

Mais adiante:

> A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar *a soma geral de conhecimentos*, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida.[75]

O Manifesto dos Pioneiros identificava claramente qual era o objetivo da educação humanista, que era uma formação literária ampla com caráter intelectual que buscava uma soma geral dos conhecimentos. O argumento do Manifesto era contrário a esse tipo de educação pelo fato de ela não estar adequada para uma sociedade que estava se tornando industrial aos poucos e que, portanto, necessitava de pessoas preparadas para assumir as funções dentro desse novo contexto. A finalidade da educação se define, segundo o Manifesto, de acordo com a filosofia de cada época. Portanto, a nova educação tem de ser "uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista".[76]

O Manifesto entende que essa educação humanista tem um caráter importante que não deve ser totalmente excluído, mas que precisa ser mais adequado à sociedade industrial nascente.

Uma educação que se volta mais para a cultura humanística pensa o ser humano basicamente como ser racional em quem o intelecto é a sua parte principal. A proposta dos

---

74 MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, p. 197, ago. 2006 (grifo nosso).

75 Ibidem, p. 198 (grifo nosso).

76 Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 149.

pioneiros era de uma antropologia mais baseada na noção de que o ser humano é um *homo faber*, cuidando, no entanto, para não o reduzir só a essa dimensão.

Fernando de Azevedo, comentando sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, declara de forma muito transparente a ideia de homem que ele possuía em mente para reformar a educação:

> É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas o trabalho, que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos.[77]

Há um entendimento de que o trabalho forma o homem no seu sentido integral, mas não se pode descuidar da visão de que o ser humano é ser de inteligência e vontade, ou seja, um sujeito moral, e de que o trabalho é um elemento muito importante dentro da formação da personalidade como um todo, e, ao mesmo tempo, é necessário enfatizar que o trabalho nessa concepção de Azevedo tem a finalidade de formar o homem. Em outras palavras, não é só o trabalho enquanto voltado para a dimensão econômica, mas tendo como fim o aperfeiçoamento humano. Contudo, mais adiante se verificará que essa concepção humanista do trabalho também foi modificada, sendo substituída pela visão do trabalho como importância economicista e não mais antropológica.

Dentro desse contexto, há um educador muito importante para a história do país, Anísio Teixeira, um dos mais importantes partidários da Escola Nova, que depois veio a se tornar secretário da educação. Em um texto intitulado "Bases para a programação da educação primária no Brasil", no qual ele se dirige a uma plateia de economistas, ele diz o seguinte:

> Sinto-me satisfeito hoje de falar a economistas. Aos economistas compete, com efeito, ajudar os educadores a organizar e programar devidamente o sistema educacional. Participei, em 1929, na Universidade de Colúmbia, do primeiro curso que ali se ministrou sobre economia da educação. O professor Clark nos deu, então, em sua primeira aula, uma definição de educação que guardo até hoje e à qual sempre aludo para convencer certos espíritos de que a educação não é apenas um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas o processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade. A definição que o professor Clark nos deu, em 1929, era a de que a educação intencional, ou seja, a educação escolar, é o processo pelo qual se distribuem adequadamente os homens pelas diferentes ocupações da

---

77 AZEVEDO, Fernando et al. *Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010, p. 41-42.

> sociedade. A educação escolar, dizia ele, é o processo pelo qual a população se distribui pelos diferentes ramos do trabalho diversificado da sociedade moderna.[78]

Anísio Teixeira havia estudado na Universidade de Colúmbia onde teve contato com o filósofo da educação John Dewey. Nesse relato supracitado, fica demonstrado que a noção de educação que guiou Anísio Teixeira na sua vida era baseada nessa ideia de que a educação é, além de uma formação humana, um processo econômico para distribuição dos homens no mercado de trabalho dentro da sociedade. Fica expresso que a noção ensinada no curso que ele recebeu em Colúmbia era expressamente econômica, pragmática e cientificista,[79] mas ele se ateve a dizer que ela não é só de formação humana, como naquele momento ainda pairava sobre o Brasil.

A partir do presente exposto, fica claro que a concepção de ser humano dentro do projeto escola-novista tinha como propósito enfatizar o aspecto da educação igualitária e voltada para o mercado de trabalho, mas, a princípio, sem descuidar de uma visão integral do ser humano. Contudo, o que foi aos poucos se desenvolvendo na história da educação no Brasil mostra que a educação foi deixando de lado a dimensão da formação humana quase por completo e ficando somente com a formação profissional.

2.2.5 Desdobramentos da educação pós-Manifesto dos Pioneiros (1932-1964) e os aspectos antropológicos

Durante quarenta anos, o Brasil viveu a "primeira república", caracterizada pela política de alternância no poder entre grupos influentes de Minas Gerais e São Paulo, conhecidos como os "coronéis do leite" e os "barões do café". Esse acordo entre as elites do país acabou ruindo em 1930, dando espaço para grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder através da Revolução de Outubro. Esse evento marcou o início de uma nova fase da história do Brasil, dividida em três períodos. O primeiro foi o governo provisório, liderado por Getúlio Vargas,[80] o segundo foi o período em que Vargas governou após a promulgação da Constituição de

---

78 TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da Educação Primário no Brasil. *Revista do serviço público*. Rio de Janeiro, p. 37, out./nov./dez. 1956. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4382/2532. Acesso em: 11 abr. 2022.

79 Cf. SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001, p. 122-123.

80 Os principais acontecimentos no campo educacional na Segunda República (1930-1937) foram:
a) Criação do ministério da educação e Saúde Pública.
b) Reforma do ensino Secundário e do ensino Superior (1931).
c) Manifesto dos Pioneiros pela educação nova (1932).
d) Constituição Federal de 1934.
e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

1934,[81] e o terceiro foi o período em que Vargas exerceu o poder como ditador, à frente do que se chamou de "Estado Novo".

Durante a década de 1930, o Brasil continuou se industrializando e se urbanizando, com a produção industrial superando a produção agrícola em 1933. O crescimento urbano levou à demanda de mais serviços e educação, com a população buscando escapar do trabalho braçal na zona rural e aspirando a empregos mais qualificados.[82]

O Manifesto dos Pioneiros da educação teve grande influência sobre a matéria educacional. Além das reformas educacionais que ele ocasionou, também originou uma consciência acerca do problema da educação enquanto problema social. Essa consciência tem influência indireta de John Dewey pelo fato de o professor Anísio Teixeira ter sido seu aluno em Colúmbia, de ter participado tão ativamente do Manifesto dos Pioneiros e de ter sido secretário da educação.

As reformas que se iniciaram foram seguindo seu curso mesmo durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, principalmente no tocante à obrigatoriedade e gratuidade do ensino. O ensino secundário foi instituído com três objetivos: formar a personalidade integral, formar a consciência patriótica e humanística, e dar preparação intelectual para estudos mais elevados posteriores.[83] Segundo o ministro da educação daquela época, Gustavo Capanema, "o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens

---

81 A Constituição após a Revolução de Trinta fez aparecer pela primeira vez, no art. 5º, inciso XIV, a competência privativa da União em "traçar as diretrizes da educação nacional". No capítulo II do título V: um capítulo da educação. "Capítulo marcante! A educação torna-se direito de todos e obrigação dos poderes públicos." BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2012, v. III: Século XX, p. 22.
Constituição de 1934
"Título V – Da Família, da Educação e da Cultura
Capítulo II – Da Educação e da Cultura
Art. 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.
Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral econômica da Nação, e desenvolva em um espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. […]
Parágrafo único. O plano nacional de educação constante da lei federal nos termos dos arts. 5º, no XIV, e 39, no 8, letras "a" e "e", só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:
a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao Primário, a fim de o tornar mais acessível;
c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso." DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-18.

82 GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 39.

83 PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 90.

que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo".[84] A marca dessa concepção educacional ainda é mais integral e entende o ensino superior como tipo de formação para líderes que irão elevar o nível das massas. Não se percebe ainda o enfoque do ensino superior como formação para uma profissão.

Já a estrutura de um curso secundário era marcadamente humanística, com grande quantidade de disciplinas clássicas, porém havia sido estabelecido o colegial científico, além do clássico, que havia pouca diferença, como por exemplo, a ausência de latim e grego.[85] No decorrer do Estado Novo, também nasceu o ensino técnico-profissional, mas não foi dada tanta ênfase:

> Durante a ditadura de oito anos, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Esse conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, estabeleceu o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); elas mantiveram o ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo ao oficial: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).
> A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, a saber: a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário), estipulando a contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração.[86]

No período democrático de 1945 a 1964, a educação se desenvolveu bastante no campo da democratização do ensino, escola pública, combate ao analfabetismo e desenvolvimento das escolas técnicas com a equivalência do ensino secundário em relação ao técnico.

Com a Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, o sentido democratizante e contrário ao Estado forte de Getúlio Vargas, que havia sido deposto, confirmou a descentralização político-administrativo e, por consequência, a descentralização educacional.

Quanto à educação, tal Constituição, em muitos dos pontos, reafirmava os princípios de "democratização", sendo, entretanto, mais restrita quanto aos propósitos relativos à gratuidade da educação em comparação ao texto de 1934. O art. 168-II diz o seguinte: "O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem

---

84 Ibidem, p. 90.

85 Ibidem.

86 BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. *Acta Scientiarum. Education*, 34 (2), p. 157-158, 2012; aqui 159. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Acesso em: 06 abr. 2023.

falta ou insuficiência de recursos". No mesmo artigo (III e IV) é colocada a responsabilidade das empresas quanto à educação de seus empregados menores e dos filhos dos empregados, se o número destes for superior a cem. O ensino religioso também foi inserido fruto de toda a militância católica anos antes liderada pelo Cardeal Dom Sebastião Leme, segundo a Constituição dentro do horário escolar com matrícula facultativa e de acordo com a confissão do aluno (art. 168, V). Há também um amparo à cultura como dever do Estado. A lei proverá a criação de institutos de pesquisa, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior (art. 174, § único). O art. 5. °, inciso XV, alínea d, do cap. I, do Título I, dá à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.[87]

A grande novidade que influenciou bastante a educação durante o período democrático de 1946 a 1964 foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1961.[88]

Os antecedentes da LDB foram bastante debatidos entre os anos de 1958 e 1961. Houve uma apresentação de um substitutivo ao projeto em discussão pelo deputado Carlos Lacerda. Esse substitutivo era favorável aos interesses das escolas particulares e gerou uma campanha tanto a favor quanto contra. Essa campanha ultrapassou os limites do ambiente parlamentar e contou com a participação de educadores, estudantes, profissionais e até mesmo operários, por meio de palestras em escolas, associações de classe, rádio e publicações na imprensa. Embora alguns autores, como M. José G. Werebe, afirmassem que o problema não estava adequadamente empostado, a discussão foi motivada pelos choques entre diferentes correntes, umas que defendiam os princípios da escola pública, outras que defendiam a escola particular. Os argumentos utilizados pelos grupos para defender seus princípios foram apresentados, caracterizando assim as orientações teóricas predominantes no pensamento pedagógico do período, as quais foram refletidas no texto legal após a sua aprovação. Vale ressaltar que os responsáveis pelas escolas particulares leigas não elaboraram uma defesa específica, apoiando apenas os responsáveis pelas escolas particulares católicas, já que os benefícios recairiam sobre todas as organizações particulares se os princípios dessas últimas fossem aceitos.[89]

Em termos pedagógicos, a Igreja Católica acusava a escola pública, argumentando que ela tinha condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal, instruir, mas não educar. Segundo a Igreja, a escola pública não tinha uma "filosofia integral da vida" e não podia resolver o "problema do homem, de suas origens e destinos", que só pode ser resolvido pela

---

87 Cf. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 101-102.

88 PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 98-100.

89 RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 144-145.

"solução religiosa da existência humana". Assim, somente a escola confessional teria condições de desenvolver a inteligência e formar o caráter, ou seja, de educar. Em consequência disso, a Igreja acusava a escola pública de desadaptar os indivíduos às exigências da vida coletiva. Segundo a Igreja, era preciso formar primeiro as almas, isto é, cultivar a interioridade das pessoas para que estivessem dispostas a sacrificar-se no cumprimento fiel dos seus deveres. A falta desse tipo de cultura interior condenaria ao fracasso todas as tentativas de harmonizar o bem dos indivíduos e o bem das sociedades.[90]

Nesse período também houve uma grande campanha em favor da escola pública. Florestan Fernandes foi, indiscutivelmente, o líder máximo da Campanha, porém, ele não possuía a supremacia no movimento. De fato, é possível identificar, de forma geral, três grupos distintos entre os defensores da escola pública: os liberal-pragmatistas, os liberal-idealistas e os de tendência socialista. Os primeiros têm origem no movimento da Escola Nova e foram responsáveis pela elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948, incluindo figuras como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Faria Góis e Anísio Teixeira, sendo este último o mais proeminente durante a campanha, devido aos ataques que sofria como diretor geral do INEP por parte dos defensores da Escola Particular. O segundo grupo era composto de professores da USP associados ao jornal O Estado de S. Paulo, como Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, que escreviam os editoriais de educação do jornal, João Eduardo Rodrigues Villalobos e o próprio diretor e proprietário de O Estado de S. Paulo, Júlio de Mesquita Filho. O terceiro grupo incluía os professores ligados a Florestan Fernandes através da cadeira de sociologia, como Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, além de outros não vinculados à referida cadeira, como Wilson Cantoni. Os dois primeiros grupos compartilham uma referência ao liberalismo, mas se diferenciam em sua abordagem dessa ideologia. Os liberal-idealistas partem de uma visão essencialista do ser humano, considerando-o como um ser absoluto e sagrado, dotado de liberdade, originalidade e autonomia ética, e, portanto, acreditam que a educação deve ter como objetivo supremo a afirmação dessas características individuais. Por outro lado, os liberal-pragmatistas têm uma visão do ser humano centrada na vida e na existência, e, por isso, não invocam razões baseadas em uma suposta natureza absoluta do ser humano. Seus argumentos são sempre de ordem prática, defendendo a escola pública com base em sua maior eficiência para atender às necessidades da sociedade estabelecida, já que acreditam que a educação deve adequar os indivíduos à sociedade. Por fim, a tendência socialista parte do pressuposto de que os seres

---

90 Ibidem, p. 145-146.

humanos são um processo contraditório, marcado por conflitos e lutas, e veem na escola pública um instrumento eficaz para superar o subdesenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade brasileira. Assim, enquanto os liberal-idealistas colocam o indivíduo em primeiro plano em relação à sociedade, e os liberal-pragmatistas buscam educar os indivíduos para se ajustarem a uma sociedade em constante mudança, os adeptos da tendência socialista entendem a educação em suas relações recíprocas com a sociedade, o que implica que o processo educativo deve ser direcionado não apenas para a adaptação, mas também para a transformação social.[91]

A filosofia da educação da LDB de 1961 sintetiza muito bem o tipo de educação que o Brasil seguia naquele momento. Ela praticamente seguia duas filosofias: tanto a filosofia perene cristã, quanto a filosofia social, influenciada por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira com influência de John Dewey.

Ela foi elaborada durante treze anos e se tornou a representação da unidade em termos educacionais de todo o Brasil. Portanto, uma bússola para guiar com princípios gerais toda a educação brasileira.[92] A aplicação da LDB ficava a cargo dos estados e municípios, de modo flexível, diferenciado e regionalizado com a própria vida, em uma renovação continuamente criadora. O ministro Clemente Mariani escreveu que a grande conquista do projeto era

> a unicidade do sistema educacional brasileiro, cujas variedades estaduais obedecerão ao princípio da equivalência pedagógica em substituição ao falso princípio da uniformidade pedagógica. A unidade na variedade, esta a fórmula vencedora e a única compatível com a federação e com a vida nacional, em que pesem os falsos temores dos falsos unitaristas, que só acreditam em unidade com fundamento na uniformidade.[93]

Para plantar os fundamentos da educação brasileira, Clemente Mariani, seguindo o dispositivo da Constituição de 1946, convidou eminentes educadores brasileiros como Fernando de Azevedo, Pe. Leonel Franca, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Alceu Amoroso Lima. Isso significa que havia um amplo diálogo entre partidários da escola pública e os da privada, desde os modelos centralizadores aos mais democráticos.[94]

No seu conteúdo, a LDB de 1961 correspondia ao equilíbrio da democratização do ensino e à tradição educacional brasileira. Ele expressava princípios gerais e deixava a cargo

---

91 SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, v. 10, p. p. 71-87, abr. 1996; aqui p. 80. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100013. Acesso em: 24 abr. 2023.

92 TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972, p. 449-452.

93 MARIANI, Clemente. *Exposição de Motivos n. 389 que encaminhou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Ensino Superior. Coletânea de Legislação Básica, p. 370. Apud TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972, p. 452.

94 Ibidem, p. 455.

dos estados, municípios, regiões e escolas o trabalho restante. Não era uma reforma, como no período da república velha, que se gerou impedimentos de movimentos regionais, mas sim uma constituição de ensino que daria origem aos sistemas de ensino cujas leis deveriam obedecer ao mesmo espírito. Ou seja, ela deixava espaço para diversidade dentro de uma unidade nacional.[95]

A LDB de 1961 tinha uma visão ampla do ser humano e entendia a formação do ensino primário ao superior de maneira orgânica. Pensavam-se desde os aspectos individuais e sociais até os humanos e profissionais.[96] Nos dizeres do Art. 1º letra "d", a educação tem por função "o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum".

Em termos de importância para a educação nacional, a LDB foi o maior documento de educação brasileira. Ela marcou as diretrizes, sem, contudo, cercear a liberdade e a criatividade regionais, que são imensas em um país como o Brasil.

A LDB de 1968 procurou fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e outras providências. Essa reforma trouxe ao ensino superior um caráter mais voltado para a formação profissional e deu abertura para o surgimento de universidades particulares.[97] Essa abertura visava aumentar o público que entrava na universidade, que, até então, era muito restrito. Os objetivos da educação superior deveriam ser mais práticos e os seus conteúdos adaptados às metas nacionais de desenvolvimento.[98] Portanto há uma clara subordinação da educação não à formação do ser humano enquanto pessoa, mas sim às necessidades econômico-políticas.

---

95 Ibidem, p. 457-458.

96 "Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
b) o respeito à dignidade humana e às liberdades fundamentais do homem;
c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
f) a preservação do patrimônio cultural;
g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça". BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apud DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 45-46.

97 Ibidem, p. 46.

98 MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009; aqui p. 20. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2022.

2.2.6 A educação e as concepções de ser humano no período militar e na redemocratização e a BNCC

Após o golpe militar de 1964, a educação se ajustou ao modelo econômico do capitalismo de mercado. A escolha do modelo associado-dependente no aprofundamento das relações capitalistas levou à compreensão de que a educação desempenhava um papel fundamental no desenvolvimento e na consolidação dessas relações. Essa ideia já estava presente nas análises do IPES, tanto no simpósio de 1964 quanto no fórum "A educação que nos convém", de 1968. A teoria do *capital humano*, iniciada por Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos de diversas áreas, incluindo economia, finanças, planejamento e educação. Essa teoria foi incorporada à legislação, com a ideia de racionalidade, eficiência e produtividade, e a busca pelo "máximo resultado com o mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos". Em 1969, a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540 entrou em vigor, juntamente com o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. Em 1971, a Lei n. 5.692 buscou estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia *tecnicista*,[99] tornando-se pedagogia oficial. Embora criticada a partir da década de 1970, essa orientação permaneceu como referência da política educacional, mesmo na nova república. Na década de 1990, essa visão produtivista orientou o processo de regulamentação e o Projeto Darcy Ribeiro, que se tornou a nova LDB.[100]

No período militar de 1964-1985, houve reformas significativas na educação, a qual ficou marcada pelo acordo MEC-USAID (*Agency for Internacional Development – AID*) para a assistência técnica e a cooperação financeira entre essa agência e a organização do sistema educacional brasileiro. Essas reformas acabaram por agravar ainda mais a crise educacional.[101]

Em princípio, a abordagem da ajuda internacional focalizava principalmente os aspectos quantitativos do problema,[102] o que levava à associação direta da explosão da demanda com o

---

99 Segundo Saviani, "difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão 'pedagogia tecnicista'. Como já se observou, os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960". SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 369.

100 Cf. ibidem, p. 365.

101 Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 202-203.

102 Eis a descrição sintética dos objetivos práticos a que visa a AID, através dessa estratégia:
1. estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;

crescimento demográfico. Portanto, as soluções que foram propostas geralmente envolviam maximizar o rendimento da rede escolar existente, com o menor investimento de recursos, com base em análises de viabilidade econômica do sistema.

Quanto à qualidade do ensino, os programas de ajuda frequentemente relacionam o baixo nível de qualidade com a democratização ou a expansão do ensino, distorcendo, assim, a natureza do problema para justificar ações que isolavam o processo educacional de seu contexto. A estratégia habitualmente adotada era a capacitação de professores e de pessoal técnico, o aumento dos recursos materiais (como a infraestrutura escolar) e a reorganização do currículo para formar profissionais que atendessem às demandas do setor empresarial em expansão. Essa abordagem se baseava na necessidade de alinhar a educação às "necessidades de desenvolvimento".[103]

É nesse período pós-1964 que quase todos os resquícios da educação humanista que ainda se sentiam foram abandonados quase que completamente. A reforma atingiu todos os níveis. No 1º e 2º graus, o objetivo geral foi modificado da Lei n. 5.692/71, pela Lei n. 7.044/82: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania".[104] Já se percebe que os elementos que vigoravam até a LDB de 1961, como formação do intelecto através dos estudos de humanidades, deixaram de existir.

> É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de *status* das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas reformas do ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação.[105]

A mudança educacional dessa reforma já é bem perceptível. Trata-se de pensar a educação em um sentido profissional e para o exercício da cidadania, ou seja, entende-se que a

---

2. atuar sobre o processo escolar em nível do microssistema, no sentido de se "melhorarem" conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da "informação nos domínios da educação extraescolar";
5. reforçar o ensino superior, "com vista ao desenvolvimento nacional". Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 218.

103 Ibidem, p. 211.

104 PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 121.

105 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 210.

preparação técnica para o trabalho é o elemento principal da formação do aluno,[106] do qual todos os outros aspectos estão em certa dependência, isto é, trata-se de uma pedagogia *tecnicista*.

A antropologia aqui pressuposta é de caráter bem reducionista. Já na reforma de 1971 o ensino de 2º grau tinha se tornado profissionalizante. Os alunos só podiam concluí-lo com o diploma de auxiliar técnico ou de técnico.[107]

Durante o período da ditadura militar no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foi introduzida a tendência tecnicista que prejudicou principalmente as escolas públicas. As escolas particulares conseguiram contornar essas exigências, o que não foi possível nas escolas públicas. Uma das consequências desastrosas foi a burocratização excessiva do ensino, uma vez que muitos papéis precisavam ser preenchidos para o controle das atividades.[108]

A pedagogia *tecnicista* tem como base o princípio da neutralidade científica e prega a reorganização do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional, seguindo os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Assim como ocorre na produção fabril, a pedagogia tecnicista busca objetivar o trabalho pedagógico. Enquanto no artesanato o trabalho é subjetivo e adaptado ao trabalhador, na produção fabril a relação é invertida, sendo o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho objetivado e organizado de forma parcelada. Dessa forma, o trabalhador ocupa um posto na linha de montagem e executa uma parcela específica do trabalho para produzir determinados objetos, e o produto final é uma consequência da forma como o processo foi organizado.[109]

A pedagogia *tecnicista* busca organizar o processo educativo de forma racional e eficiente, minimizando as interferências subjetivas que possam afetar seu desempenho. Para isso, propõe a operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo por meio de técnicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, entre outras. Na pedagogia tecnicista, a organização racional dos meios é o elemento principal, enquanto o professor e o aluno são relegados a posições secundárias. Ao contrário da *pedagogia nova*, em que professores e alunos decidem quando e como utilizar os meios disponíveis, na pedagogia *tecnicista* cabe ao processo definir as ações dos professores e alunos. Essa diferença

---

106 "Art. 4 §1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino." BRASIL. *Lei nº 5.692/71l*. Apud DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 111.

107 PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006, p. 122.

108 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006, p. 340.

109 Cf. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 382.

fundamental torna a pedagogia *tecnicista* uma radicalização da ênfase metodológica da *pedagogia nova*. No tecnicismo pedagógico, a igualdade social é vista como um equilíbrio do sistema, onde a educação é vista como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial para o equilíbrio do sistema social. A teoria é baseada em psicologia behaviorista, engenharia comportamental, ergonomia, informática e cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. A ênfase é no aprendizado prático para realizar múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. Essa teoria pedagógica levou à burocratização crescente das escolas e ao controle pelo preenchimento de formulários. Como resultado, contribuiu para o aumento do caos no campo educativo, gerando um tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabilizava o trabalho pedagógico.[110]

De 1985 até 1998, a educação sofreu mais algumas modificações. A nova Constituição de 1988, no artigo 205, formulou como objetivo geral da educação:[111]

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[112]

A educação segundo a Constituição de 1988 é de desenvolvimento pleno da pessoa, que é muito caro ao pensamento de Lima Vaz. Nesse sentido, mais adiante será retomada essa noção. Além dessa noção de desenvolvimento da pessoa, há outros dois aspectos que formam, com o primeiro (desenvolvimento pleno da pessoa), um tripé: o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

Uma Constituição não tem como objetivo detalhar elementos de cada aspecto da vida de uma nação. Não é o objetivo aqui exigir esse tipo de detalhamento, mas o que se percebe é que há uma preocupação com a formação da pessoa, elemento muito relevante. Os outros dois aspectos para os quais a educação deve se voltar são da cidadania, que no pensamento de Lima Vaz é o elemento da relação intersubjetiva, e o trabalho, que tem um componente de relação de objetividade. Contudo, diz-se "qualificação", que é uma finalidade bem pragmática, não tanto uma visão do trabalho como algo que realiza o ser humano enquanto pessoa; expressa-se mais

---

110 Cf. ibidem, p. 382-383.

111 Além do tópico específico sobre educação na Constituição, há também elementos de educação espalhados em outros tópicos, como no tópico sobre os direitos fundamentais, no qual a educação aparece como um direito social, junto à saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (artigo 6° da Constituição).

112 BRASIL. *Constituição (1988)*: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

uma visão de trabalho para um sentido muito importante, que é da sobrevivência, mas também muito básico.

A educação nessas poucas linhas não contempla categorias mais elevados do espírito humano, tais como a dimensão da realização ou o desenvolvimento do intelecto. Contudo, fica aberta a possibilidade de dar uma interpretação mais profunda sobre o conceito de pessoa que a Constituição evoca.

As outras reformas que ocorreram na educação foram na LDB de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que incluiu alguns aspectos mais relacionados à organização e gestão financeira do sistema de ensino, criando órgãos para definir qual é o papel da União, dos estados e municípios na educação. Foi também criado o Plano Nacional de Educação (PNE), que já existia desde 1962, mas não possuía forma de lei, tratando-se apenas de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas. Foi a partir da LDB de 1996 que se estabeleceram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,[113] que no geral procuravam ampliar o alcance da educação a toda a nação.

Uma das maiores criações desse governo foi o sistema de avaliação o SAEB (provas do ensino básico), a reforma no ensino profissionalizante, os "provões" (ensino superior) e o ENEM.[114]

O SAEB é um sistema de avaliação do ensino básico que se concentra no ensino fundamental e médio. Criado em 1990 e consolidado em 1995, o SAEB utiliza exames para avaliar grupos de escolas e alunos por meio de amostragem aleatória e sigilosa, a fim de ajudar o governo a planejar políticas e ações setorizadas. Por outro lado, o ENEM é um sistema de avaliação do ensino médio que foi criado para dar parâmetros aos próprios estudantes, escolas, regiões e pais, em vez de retratar uma realidade social para políticas amplas. Ao contrário do SAEB, o ENEM não usa amostragem aleatória sigilosa, mas o exame em si é sigiloso, permitindo que os alunos avaliem suas habilidades e descubram suas vocações e gostos. O ENEM ajuda os alunos a avaliar suas habilidades e expectativas em relação ao mercado de

---

113 O Plano Nacional de Educação foi elaborado e depois aprovado em fevereiro de 1998. Ele estabelece dez anos de diretrizes e metas para os anos posteriores. Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Cf. BRASIL. *Plano Nacional de Educação*, p. 6, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2022.

114 Cf. GARCIA, Walter E. (org.). *Educação brasileira*: estrutura e funcionamento. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981, p. 125-126.

trabalho, enquanto os pais, professores e escolas podem avaliar posturas, pedagogias e planejamentos com base nos resultados do exame. O ENEM é uma avaliação diferente das já propostas pelo Ministério da Educação, porque visa ajudar os alunos a enfrentar problemas pessoais, relacionados ao trabalho, tarefas universitárias e até mesmo de relacionamento social, verificando o domínio da língua portuguesa e de outras linguagens.[115]

Segundo o INEP,

> o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.
> As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de cinquenta instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.
> Qualquer pessoa que já concluiu o ensino médio ou está concluindo a etapa pode fazer o Enem para acesso à educação superior. Os participantes que ainda não concluíram o ensino médio podem participar como "treineiros" e seus resultados no exame servem somente para autoavaliação de conhecimentos.
> A aplicação do Enem ocorre em dois dias. A política de acessibilidade e inclusão do Inep garante atendimento especializado e tratamento pelo nome social, além de diversos recursos de acessibilidade. Há também uma aplicação para pessoas privadas de liberdade.
> Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.[116]

O "Provão", que era o Exame Nacional de Cursos de graduação, tornou-se o Enade:

> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.[117]

O Ministério da Educação no período do governo de Fernando Henrique Cardoso ficou a cargo de Paulo Renato Sousa. Ele ficou à frente da pasta durante os dois mandatos. No seu livro *A revolução gerenciada*, ele relata todo o histórico desse governo e as intenções que moviam as reformas educacionais. A tese básica para a reforma da educação estava assentada

---

115 GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 203-204.

116 INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. Acesso em: 06 abr. 2023.

117 Ibidem.

sobre o conceito de que, na atual sociedade, chamada por ele de sociedade do conhecimento, o conhecimento se torna obsoleto em cinco ou dez anos.[118] Portanto, o tema da reforma educacional passou a integrar a agenda da maioria dos países desenvolvidos. "Multiplicaram-se as iniciativas internacionais de avaliação dos sistemas de ensino; a qualidade dos sistemas educativos começou a ser discutida nas mais altas esferas sociais e políticas".[119]

Sendo o conhecimento algo que se torna rapidamente obsoleto, o que se procurou pensar como recurso era não mais focar no conteúdo, mas na capacidade do educando de "aprender a aprender".

O conceito de "aprender a aprender", amplamente difundido atualmente, tem suas raízes nas ideias pedagógicas escolanovistas. Essas ideias deslocaram o foco do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade. Isso resultou em uma teoria pedagógica em que o objetivo principal não é ensinar ou aprender algo específico, mas sim desenvolver habilidades de estudo, busca por conhecimento e lidar com situações novas. O papel do professor não é mais apenas ensinar, mas auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.[120]

Atualmente, o lema "aprender a aprender" tem um significado diferente do que era proposto no escolanovismo. Antes, ele se referia à capacidade de adquirir conhecimento por conta própria e adaptar-se à sociedade de maneira positiva. Agora, está relacionado à constante atualização exigida pela necessidade de ampliar as oportunidades de emprego. Nesse contexto, a capacidade de adaptação e de aprender a aprender, segundo esse modelo, tornou-se crucial para o sucesso profissional em um mercado globalizado e em constante mudança. A escola tornou-se um lugar apropriado para desempenhar um papel fundamental nesse processo: ela deve ajudar os alunos a desenvolver um tipo específico de habilidades cognitivas que possam ser adaptadas às novas exigências de um mundo globalizado. Portanto, o que se procura nesse novo conceito de "aprender a aprender" não é desenvolver a própria inteligência ou as dimensões éticas dos alunos, mas prepará-los para absorver novas tecnologias.

O movimento internacional de renovação educacional baseado na ideia de "aprender a aprender", que se originou do escolanovismo, sofreu mudanças, transformações e uma nova significação, permitindo que fosse denominado como neoescolanovismo. Esse movimento

---

118 SOUSA, Paulo Renato de. *A revolução gerenciada*: educação no Brasil (1995-2002). São Paulo: Prentice Hall, 2005, p. 6.

119 Ibidem, p. 9.

120 Cf. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 431-432.

ganhou força na década de 1990 e ficou evidente no relatório "Relatório Jacques Delors", da UNESCO, publicado em 1996. No Brasil o relatório foi publicado em 1998, com a apresentação do então ministro da educação, Paulo Renato de Souza. Esse relatório destacou a importância de aprender a aprender para atender às demandas de um mundo em rápida transformação. Essa ideia foi assumida como política de estado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Brasil, que buscaram capacitar as pessoas a adquirir novas competências e saberes em um processo contínuo de educação permanente. Inspirado pelo neoescolanovismo, esse movimento pedagógico influenciou reformas educacionais em diferentes países e práticas educativas em diversos ambientes, sem exigir precisão conceitual e rigor teórico.[121]

Outras grandes modificações que ocorreram nos últimos tempos foram a partir da reforma da LDB em 2017. Houve a criação de um documento normativo chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC),[122] que introduziu duas nomenclaturas para se referir às finalidades educacionais, que são as seguintes:[123]

> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá *direitos e objetivos de aprendizagem* do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento […]
> Art. 36. § 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências e habilidades* será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino[124] (ênfases adicionadas).

---

121 Ibidem, p. 433.

122 A BNCC é embasada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que reconhece a necessidade de que sejam "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988). Com base nesses elementos constitucionais, a LDB no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Em 2014, a Lei no 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.

123 BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 17. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

124 BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/_ ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

Essas nomenclaturas têm grande relevância no entendimento acerca do que é a educação, como também a antropologia pressuposta nesse entendimento. Segundo a própria BNCC,

> *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Primeiramente, torna-se necessário um entendimento mais claro e profundo do significado de *competências* e *habilidades*. Esses dois conceitos são profundamente importantes para entender a finalidade da educação na atualidade. Por isso, procurar-se-á neste ponto da tese realizar um rastreio da origem desses conceitos para assim, captando os princípios presentes nesses conceitos, conseguir julgar melhor os objetivos pretendidos nesse modelo educacional da BNCC.

Competência, segundo o dicionário de educação no verbete "competências e empregabilidade", é um termo que sofreu uma evolução muito grande que não permite um ponto de partida determinado, pois ele é muito polimorfo e adaptável. Houve diversas correntes para a evolução do conceito durante os anos de 1950 e 1960, durante a "pedagogia por objetivos", que procurou padronizar os processos de educação a fim de torná-los mais transparentes e possíveis de serem avaliados, criando a "pedagogia das competências".[125]

Num nível profissional houve uma corrente da gestão dos recursos humanos que se desenvolve baseada nas competências. Ela surge nos EUA e propõe para o recrutamento de pessoal o uso de instrumentos de avaliação das competências em vez de testes de inteligência e de diplomas escolares, que eram vistos como indicadores pouco fiáveis do desempenho profissional dos indivíduos.

Pela primeira vez o termo "competência" é introduzido na literatura consagrada à gestão para ser definido como a "característica intrínseca de um indivíduo em relação causal com um desempenho eficaz ou superior na tarefa" (MacCLELLAND, 1974).[126] Esse termo foi, a partir de então, utilizado na gestão e desenvolvimento de recursos humanos e adquiriu um caráter plurifatorial.[127]

---

125 ZANTEN, Agnès van (coord.). Verbetes Competência e Empregabilidade. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 132.

126 Ibidem.

127 Foram introduzidos termos como: conhecimento, competências profissionais (saber-fazer) e conjuntos de disposições básicas de cada um (saber-ser).

Apesar das diferenças, todas as definições têm uma característica comum: a competência é considerada como um saber (ou mistura de saberes) em ação, que não tem só relação com a educação, mas também com a experiência, e que só poderá ser revelada na prática do trabalho.

Na Grã-Bretanha, a partir de 1980, as reformas profissionais e educacionais foram baseadas no conceito de competência. Na França também na década de 1980 sistemas de avaliações das competências são introduzidos com o objetivo de promover novos percursos de inserção no mercado de trabalho.[128]

No âmbito da lógica da competência, existe uma linha de tensão entre a abordagem individualista e psicologizante, predominante ainda hoje, e uma abordagem mais sociologizante.

A partir de 1990, o conceito de *competência*, em particular *competência profissional*, foi articulado com o conceito de *empregabilidade*, e ambos os conceitos tiveram convergência nas políticas de emprego, de formação e de educação.

No âmbito educacional brasileiro, o conceito de *competência* apareceu pela primeira vez no texto da LDB de 1996. Na seção IV, referente ao ensino médio, artigo 36, inciso V, parágrafo 3º, na parte referente à formação técnica e profissional, diz: "A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências*, *habilidades* e expectativas de aprendizagem, definidas pela BNCC" (grifo nosso). Esse parágrafo foi substituído pela reforma da LDB de 2017 por um parágrafo único, que diz: "1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências* e *habilidades* será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino" (grifo nosso).

Quando o termo *competência* aparece na legislação da LDB como também no texto da BNCC, ele tem sempre uma referência a uma capacidade de organizar os conhecimentos e experiências para uma finalidade prática, para a resolução de problemas da vida social ou do mundo do trabalho, portanto, um sentido bem pragmático.

Já o conceito de *habilidade* é algo que se aprendeu a fazer. Portanto, são diversas habilidades que se aprendem na escola: ler, fazer contas, identificar elementos históricos e geográficos, todas essas habilidades devem ser orientadas para que o aluno possa ser competente, ou seja, saber aplicar tudo isso na vida social e no mundo do trabalho.

Essas competências e habilidades vão sendo progressivamente adquiridas com o avanço do educando nos anos escolares. São dez as competências gerais que devem ser adquiridas na

---

128 Ibidem.

educação básica, por exemplo, e todas elas são acompanhadas com verbos, isto é, elas estão sempre na direção do saber-fazer, são elas: o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, o trabalho e projeto de vida, a argumentação, o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e cooperação, a autonomia e responsabilidade.[129]

Outro aspecto importante a ser analisado é o foco no desenvolvimento de *competências e habilidades*, que foi sendo adotado nos fins do século XX. Esse foco em *competências* e *habilidades* não é, como já foi apontado acima, uma invenção nacional, mas se trata de um enfoque adotado nas avaliações internacionais do OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), para a educação, a ciência e a cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).[130]

2.2.7 Relação entre a BNCC e a economia da educação

As análises anteriores mostraram que a BNCC, ao utilizar uma nomenclatura de *competências* e *habilidades*, está adotando um parâmetro internacional como a OCDE, que coordena o PISA, e que essas instituições têm como finalidade pensar a educação como um meio para o crescimento econômico. Surge a necessidade de compreender o que são esses órgãos e a origem dos conceitos para perceber qual a finalidade educacional na proposta da BNCC.

O que é a OCDE e o PISA? Como elas pensam a educação?

A OCDE é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Trata-se uma organização internacional com trinta e oito países membros, fundada em 1961, que, segundo o seu próprio site, foi feita para construir melhores políticas para uma vida melhor a partir da prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos.[131] A OCDE surgiu da transformação da OECE (Organização para a Cooperação Econômica), criada em 1948 para ajudar a Europa na reconstrução do pós-guerra. Entre as diversas atividades, a educação é uma daquelas que mais se destacam na organização.

---

129 BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 9-10. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

130 Ibidem, p. 13.

131 Cf. OECE – Organização para a Cooperação Econômica. Disponível em: https://www.oecd.org/about/. Acesso em: 07 set. 2022.

A OCDE descreve seu trabalho educacional do seguinte modo: “O trabalho da OCDE sobre educação ajuda indivíduos e nações a identificar e desenvolver o conhecimento e as habilidades que impulsionam melhores empregos e vidas melhores, geram prosperidade e promovem a inclusão social”.[132] Para isso a OCDE realiza relatórios comparativos dos sistemas educacionais de diferentes países com indicadores que fornecem dados sobre a estrutura, as finanças e o desempenho dos sistemas educacionais.

Para realizar essas medidas e desenvolver indicadores, a OCDE, em 1997, lançou o PISA (*Programme for International Student Assessment*), que “é o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes da OCDE. O PISA mede a capacidade das crianças de quinze anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real”.[133] A idade de quinze anos é fixada para verificar o nível dos alunos para o futuro da força de trabalho e ele é aplicado a cada três anos. A partir da medida feita, ele também procura moldar a reforma educacional de um país que não tiver uma boa avaliação. Em outros termos, o problema indicado no teste mostrará a necessidade de uma mudança educacional; essa mudança será, portanto, curricular. Os novos currículos deverão introduzir conteúdos para que aumente o crescimento econômico, como também uma padronização da educação mundial e a criação de uma cultura escolarizada global.[134]

Portanto, sobre educação a OCDE é a responsável por fazer dos resultados de testes internacionais (PISA) um termômetro da qualidade do *capital humano* e das economias nacionais. A OCDE teve um importante papel na disseminação das ideias da Escola de Chicago, principalmente da relação feita por Gary Becker e por Theodore Schultz entre educação, capital humano e crescimento econômico,[135] ou seja, na economização mundial da educação.

A partir do entendimento, importância e influência da OCDE e do PISA, surge também, nesta presente tese, a necessidade da compreensão mais clara de um conceito que entrou há muitos anos na educação: *capital humano*, conceito central para economia da educação que serve de parâmetro para a “melhoraria” na educação nesses moldes internacionais. Rastrear a origem do conceito de capital humano é importante para compreender em um quadro geral como a educação na atualidade tornou-se um prolongamento da economia de mercado neoliberal.

---

132 Ibidem.
133 Ibidem.
134 Cf. SRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o Mercado*. Trad. Ana Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018, p. 92.
135 Cf. ibidem, p. 57-58.

O conceito de *capital humano* tornou-se proeminente no final da década de 1950 e início da década de 1960. Os principais economistas responsáveis pela criação e divulgação do conceito de capital humano foram Jacob Mincer, considerado pai da economia moderna, Theodore Schultz, famoso pelo seu livro *Capital humano*, e Gary Becker, responsável por divulgar as ideias do capital humano e ganhador do Nobel de economia.[136]

Esses autores modificaram a forma de compreender o que é o capital. Trataram de analisar não tanto o capital físico e financeiro, mas mais o capital humano e enfatizaram sua importância para o crescimento econômico futuro.[137] Capital humano pode ser definido como "o conhecimento e as habilidades que permitem às pessoas produzir trabalho que cria valor econômico".[138]

O conceito de capital humano pode ser remontado até a obra de Adam Smith *A riqueza das nações* (1776), quando ele descreveu o talento do indivíduo como "um capital fixo e como que encarnado na sua pessoa".[139] Logo após a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria entre a União Soviética e os Estados Unidos da América colocou em evidência o conceito de capital humano. A preocupação com a corrida tecnológico-armamentista resultou na criação, em 1950, da Fundação Nacional da Ciência, nos EUA, com o intuito de patrocinar a pesquisa em ciência. A educação começa ter um caráter mais qualificado para a produção de inovações científicas.[140]

O anticomunismo, o medo gerado pela corrida tecnológico-armamentista contra URSS e a preocupação com a pobreza contribuíram para o papel dominante que as ideias da Escola de Chicago, tanto o livre mercado como o capital humano, tiveram na educação:

> Primeiramente foi Theodore Schultz que notou a importância do capital humano, ou seja, as pessoas enquanto possuem conhecimento são importantes para a riqueza da nação. Schultz entendia que era importante os indivíduos investirem em si mesmos através da educação para terem melhores oportunidades de trabalho.[141] Foi Theodore Schultz que cunhou a expressão *capital humano* e expôs a teoria na década de 1960. A nova ideia de capital compreendia que a aptidão e a habilidade das pessoas podem aumentar a produção. A teoria diz que não se trata apenas das máquinas, da energia ou dos salários para o aumento do capital, o que era entendido como capital físico (fixo e variável), mas sim o conhecimento.[142]

---

136 Ganhou o prêmio Nobel de economia em 1992.

137 Cf. BURTON-JONES, Alan; SPENDER J.-C. *Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 2. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236624308_Oxford_Handbook_of_Human_Capital_-_Introduction. Acesso em: 29 ago. 2022.

138 Cf. ibidem, p. 6.

139 Cf. Ibidem, p. 1.

140 Cf. SRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o Mercado*. Trad. Ana Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018, p. 17-20.

141 Cf. ibidem, p. 20.

142 CABRAL, Antônio, SILVA; Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. *Revista*

> A classificação tripartida dos fatores de produção (terra, trabalho e capital) que adveio da economia clássica ainda prevalece, apesar das suas limitações ao analisar o crescimento econômico moderno […].
> Minha tese é que o pensamento econômico negligenciou examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas, o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no plano público.[143]

O estudo que Schultz fez comprovou que o aumento da produtividade tinha relação com o aumento da qualificação dos trabalhadores. Isso significa que o conhecimento adquirido pela educação aumentava muito a produção econômica. Anteriormente à teoria de Schultz, não era costume calcular o valor da formação de um engenheiro dentro do total da receita da fábrica, por exemplo. Essa omissão do capital humano despertou nele o interessado de estudar isso, pois a teoria tradicional pensava que o lucro advinha do capital, da terra e do trabalho, e, portanto, não considerava a formação do trabalhador, que é o capital humano. Em outras palavras, a maior riqueza não era a máquina, o trabalho, a terra, mas sim o estudo. O cálculo econômico deveria ser pautado em termos de habilidades adquiridas pelo conhecimento e não pelo acúmulo de dinheiro.[144]

Schultz procurou, então, agregar o valor do capital humano, que é o custo das capacidades técnicas do trabalhador, no montante final do lucro da produção. Esse seu trabalho para comprovar o valor do capital humano tornou-se clássico para a economia da educação.

Esse modo de compreender a educação a partir da economia obteve aceitação também na Europa, porém antes da completa inserção alguns autores da OCDE relataram a preocupação com o abandono da formação geral, devido à necessidade de trabalhadores especializados. Na tentativa de manter a tradição da formação geral, defendem os autores: "De modo geral, o técnico que passa mais tempo se educando é o que vai mais longe, principalmente porque ele tem uma base de conhecimento mais ampla e pode aplicá-la a uma gama maior de problemas se comparado ao especialista".[145]

Fica explícito que toda a educação enquanto focada em competência está subordinada a um tipo específico de avaliação internacional, que para ser realizada necessita de uma

---

principia, João Pessoa: IFPB, n. 23, p. 36, dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1070/575. Acesso em: 29 ago. 2022.

143 SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano*: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Matos. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973, p. 13-15.

144 Ibidem.

145 KRISTENSEN, Thorkil, Preface. SVENNILSON, Ingvar; EDDING, Friedrich; ELVIN, Lionel. *Policy conference on Economic Growth an investiment in Education Washington 16 th-20 th October 1961*: targets for education in Europe in 1970. Paris, OCDE, 1962, p. 5. Apud SRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o Mercado*. Trad. Ana Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018, p. 66.

uniformização do currículo mundial que tem como finalidade o desenvolvimento econômico. Esse desenvolvimento econômico tem como justificativa a diminuição da desigualdade, mas todo aumento de capital é interessante para o mercado financeiro que está patrocinando essas mudanças curriculares. A educação vista como aumento do desenvolvimento econômico não tem, por mais que a própria BNCC queria afirmar, um desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa, mas, na verdade, utiliza o ser humano como um meio para uma finalidade financeira e, assim, contrária à finalidade da educação e da pessoa, que é efetivar na existência a plenitude da essência enquanto pessoa.

Quando se relacionam esses aspectos da BNCC com as categorias do discurso antropológico de Lima Vaz, percebe-se que eles poderiam ser mais abrangentes com aquilo que é a compreensão total do ser humano enquanto pessoa. Não se trata aqui, evidentemente, de abranger todo o documento da BNCC em sua amplitude, nem de esgotar o assunto, o que extrapolaria os limites do presente trabalho. Trata-se de explorar as definições dadas pela BNCC, principalmente dos conceitos de habilidade e competência, e de compará-las com o pensamento de Lima Vaz para, de modo dialético, trazer luzes mais profundas à temática e, assim, superar a dimensão educacional reducionista profundamente focada no âmbito econômico.

Qual é a consequência dessa visão educacional baseada em uma antropologia reducionista que pensa a educação e todo conhecimento para fins de desenvolvimento econômico?

Um primeiro aspecto que pode ser salientado na BNCC é acerca da compreensão do que é o conhecimento, ou seja, do problema do conhecimento. Segundo a BNCC, o conhecimento não é um bem em si mesmo, mas ele é um aspecto da competência que deve ser direcionado junto com as habilidades para atitudes e valores ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Isso é algo extremamente importante e que não pode ser depreciado, mas é bem pragmático e incompleto, segundo a perspectiva limavaziana.

O conhecimento, mesmo que não esteja direcionado para uma finalidade prática, tem o seu valor. Um dos problemas educacionais na atualidade é compreender que o conhecimento não é só um valor enquanto aplicado à prática, mas é um valor porque torna o ser humano pertencente à sociedade humana e, por isso, responsável pelo tesouro cultural de milênios que foram capazes de sustentar espiritualmente a civilização ocidental. A perda desse sentido puramente teórico ocasiona um problema.

Quando se teoriza que a prática no sentido filosófico de *poiésis*, ou o saber-fazer, é o que tem verdadeiro sentido, a tendência será sempre focar na produção. O valor de algo estará sempre vinculado à sua utilidade ou produtividade.

Em última instância, nada que não tenha como finalidade a produção através do saber científico-tecnológico tem valor. É justamente esse tipo de reducionismo economicista, ou uma redução "ideológica" da educação a economia que implica necessariamente um niilismo educacional (uma negação radical do valor da educação para além dos confins da produção). Esse modo de pensar a educação de modo niilista é consequência do niilismo ético. Esse niilismo que está presente no cerne mais íntimo dessa sociedade de produção e do consumo.[146]

Nessa sujeição da *práxis* e da *theoría* aos imperativos da *poiésis* e na consequente degradação da virtude é possível encontrar a raiz do niilismo ético no qual acabam desembocando as teorias modernas da *práxis*. Com efeito, para essas teorias, sendo a *práxis* essencialmente definida pelo projeto de um fazer ou de uma *poiésis*, ela se exaure toda na feitura de uma obra ou na execução de uma tarefa exterior ao sujeito.

Pelo fato de enfocar a dimensão da *práxis*, outro problema que é possível de ser observado é a diminuição de uma noção de inteligência, como também da vontade. Como essas duas dimensões estão profundamente empobrecidas, vai desaparecendo aos poucos qualquer menção ao conceito de virtude e de uma formação ética bem fundamentada. Tanto os valores como as competências e habilidades estão estruturadas sobre o mercado e sobre suas necessidades, em vez de estarem fundamentadas sobre uma antropologia integral e, desse modo, orientadas para o benefício do ser humano como um todo.

Comparando com a antropologia filosófica de Lima Vaz, é possível verificar que o conceito de ser humano presente nesses objetivos educacionais não possui uma visão abrangente das categorias humanas. No geral, tudo está submetido apenas à ordem econômica.

Visto desse modo, o ser humano pressuposto na BNCC não existiria se não existisse uma sociedade de mercado e consumo, ou seja, se se retirasse a sociedade de mercado dentro da visão da BNCC, ficaria muito difícil formular uma imagem de ser humano dos poucos fragmentos que restassem após a subtração da sociedade de capital.

Desse modo, parece que o ser humano não tem uma categoria superior que sintetize as outras, como no caso da categoria de espírito e de transcendência, além de outra categoria importantíssima na antropologia: a realização.

---

146 Cf. EF II, p. 25.

Esse modo de entender *competências* e *habilidades* demonstra que a concepção de homem na BNCC é basicamente de um *ser econômico-social.* Todas as outras dimensões estão a serviço dessas dimensões entendidas como superiores e praticamente únicas.

2.3 O problema do reducionismo antropológico segundo Lima Vaz e a sua relação com a educação.

Segundo Lima Vaz, a crise que gerou o problema da fragmentação da imagem do homem se iniciou na modernidade, conforme já foi dito. O primeiro problema é de vertente *histórica*, que é gerado pelas diversas imagens do homem na cultura ocidental: clássica, medieval, moderna e contemporânea. A segunda vertente é *metodológica*, que foi provocada pela fragmentação do objeto da antropologia filosófica, devido às múltiplas ciências do homem.

Diante dessa crise, surgiram diversas tentativas de superação do problema, que vêm desde o século XIX. Uma tentativa se dá pela corrente naturalista,[147] outra pela corrente culturalista[148] (ciências hermenêuticas/ciências empírico-formais),[149] e outra ainda pela idealista. Todas essas tentativas, quando executadas de modo isolado, concorrem para uma explicação com tendência ao reducionismo do fenômeno humano.

É importante clarificar o que se compreende com o termo "reducionismo", porque ele pode provocar conotações ambíguas. O reducionismo apontado no parágrafo anterior trata das abordagens epistemológicas (naturalista, culturalista e idealista), que compreendem o ser humano a partir de um polo determinado e evocam o conhecimento do todo. Esse é o tipo de reducionismo que Lima Vaz acredita ser de algum modo nocivo. Ao mesmo tempo, existem abordagens reducionistas que são legítimas, porque tratam de realizar um recorte necessário dentro de cada ciência. O problema acenado por Lima Vaz está relacionado à polarização dos eixos de conhecimento.

O reducionismo metodológico se caracteriza "na medida em que um dos polos epistemológicos fundamentais que definem o espaço de compreensão do homem passa a imprimir uma direção privilegiada na ordem do discurso".[150]

Os três polos epistemológicos fundamentais, segundo Lima Vaz, são o da Natureza, Sujeito e Forma: (N), (S), (F). Lima Vaz compreende que seja necessário haver um equilíbrio

---

147 O sentido em que Lima Vaz emprega o naturalismo é aquele que remete o fenômeno humano à natureza material como fonte última de explicação. Cf. AF I, p. 15.

148 Quando se acentua a originalidade da cultura em face da natureza, separando no homem o "ser natural" e o "ser cultural". Cf. AF I, p. 15.

149 Ibidem.

150 Cf. AF I, p. 160.

entre esses polos epistemológicos. O desequilíbrio percebido por Lima Vaz na modernidade é, segundo ele, causa de discursos reducionistas.

Dentro desses polos, Lima Vaz elaborou o seu método em três momentos: a pré-compreensão, a compreensão explicativa e a compreensão filosófica. Nesses três momentos estão presentes os diversos perigos que a antropologia limavaziana se propõe a contornar: o abstracionismo filosófico, o subjetivismo da vivência e o reducionismo científico.

Os reducionismos identificados pelo filósofo estão enquadrados dentro das áreas estabelecidas: (N), (S) e (F). Não se trata aqui de fazer uma crítica detalhada de cada um desses polos, mas o objetivo é focalizar os conceitos que recaem no reducionismo educacional por assinalarem de modo incompleto ou unilateral a leitura sobre o homem e, em consequência, sobre a educação.

No campo da Natureza (N), que é o campo das ciências empírico-formais, é importante salientar que o espírito científico dos séculos XIX e ainda na primeira metade do século XX foi dominado pela ideia de evolução. Essa ideia se estendeu do campo do conhecimento biológico[151] para todos os ramos de conhecimento e, em particular, às ciências humanas, que foram profundamente influenciadas pela mentalidade científica.[152] Não há dúvida de que esse ramo da ciência trouxe informações preciosíssimas e inestimáveis para a civilização e para a educação.

A concepção naturalista no campo da educação começou a ser exposta no período que ficou denominado como positivismo, principalmente na França, defendido por Augusto Comte, Claude Bernard e outros. Na Inglaterra, destacam-se os nomes de Stuart Mill, Charles Darwin e Herbert Spencer. O naturalismo, na concepção que empregamos aqui, compreende o ser humano como ser puramente natural através principalmente da evolução, não sendo nada mais que um animal evoluído, comparado aos outros seres animais. Assim, o conhecimento da natureza do homem é o mesmo que o conhecimento do homem. Isso acaba por concluir que a ciência empírica e biológica é a única ciência e a única explicação coerente, se comparada com as demais ciências. Essa concepção naturalista é uma exacerbação do método e do entendimento dessa ciência para outros campos do saber.

---

151 Desde o século XVII, teve grande impacto na concepção de homem, através do aperfeiçoamento do microscópio. No século XVIII acontece um grande avanço nas pesquisas de biologia, o processo de catalogação das espécies cresce muito e o homem é colocado como um ser vivo entre os seres vivos. Surge, assim, o problema sobre quando o homem entra nessa árvore da vida (árvore filogenética), entrando em conflito com a visão teológica e clássica do homem.

152 Cf. AF I, p. 140-141.

Nesse polo da Natureza, o naturalismo tem a ideologia do "biologismo", isto é, uma ideia de que a ciência impõe a identidade entre o que é "real" e o que é "material", entre o humano e o biológico, de maneira que se postulam de forma reducionista todas as dimensões humanas, como a mente, o psiquismo, a subjetividade, mas também a cultura, a linguagem, o pensamento. Trata-se de uma explicação biológica e, em última instância, "fisicalista",[153] ou seja, um materialismo com dois traços fundamentais: o reducionismo e o determinismo,[154] que se define como adaptação ao meio.

Encontra-se no *naturalismo* uma "tentação" extrema. Ele é um tipo de tendência que se compreende como a posição mais compatível com os resultados da ciência. Sua pretensão de gozar dessa autoridade acaba rejeitando a consistência de teorias que incluem referentes outros, tais como "subjetividade" ou "mente", classificando-as como ficções antropomórficas ou resíduos filosóficos que não resistem à análise científica.[155]

Essa explicação naturalista não possui condições de fundamentar a dimensão ética e educacional de forma integral, já que essas expressões humanas são tratadas como fenômenos puramente biológicos, reduzidos a um tipo de mecanicismo ou simples norma utilitária da vida. Portanto, dentro da educação essa posição naturalista que é profundamente positivista não tem condições de propor valores, nem os descrever como positivos ou negativos, e essa tarefa axiológica é um elemento essencial para uma reflexão educacional.[156] As perguntas mais fundamentais da vida humana que surgem no mais íntimo de cada ser humano precisam de respostas adequadas, mas, no mundo epistemológico das ciências da natureza, as respostas abarcam somente a dimensão da descrição. A descrição de um valor, de um Bem, da realização humana, da felicidade, não é suficiente para orientar uma *práxis*. Só a filosofia que procura compreender o que é um valor, o que é o bem, o que é a educação, tem condições de fundamentar uma ética e, por consequência, uma filosofia da educação. Assim, quando essas ciências não conseguem abarcar um fenômeno humano, por fugir do escopo da verificação empírica, esses fenômenos acabam sendo excluídos como irrelevantes.

A consequência educacional desse tipo de explicação é entender que todo o processo educacional é uma adaptação ao meio e que o ser humano é constituído apenas por aspectos biofísicos. Portanto, qualquer desenvolvimento é um processo que é realizado de forma natural,

---

153 Ibidem, p. 35.

154 FERRY, Luc; VINCENT, Jean-Didier. *O que é o homem*? Sobre os fundamentos da biologia e da filosofia. Porto: ASA, 2003, p. 17.

155 DRAWIN, Carlo Roberto. A recusa da subjetividade: ideias preliminares da recusa ao naturalismo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, p. 32, 2004.

156 REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000, p. 74.

quase espontânea, bastando somente um processo de estímulo que despertará, necessariamente, uma resposta. Essa conclusão, como se pode verificar, não é incorreta, mas incompleta, porque o seu pressuposto se fundamenta numa antropologia puramente biologicista.

O ser humano, além da dimensão físico-biológica, possui uma psique, uma dimensão racional, além das relações com mundo, com os outros e com o absoluto. Subordinar o homem unicamente ao polo da natureza nega o sentido mais profundo da educação, que parte do princípio de que o homem é um ser de inteligência e liberdade e, portanto, ele não é educado por mera adaptação ao meio, mas por perceber racionalmente algo e consentir volutivamente a esse algo em uma determinada ação. É obvio que o meio é profundamente importante dentro do processo educativo, mas não pode ser delegado a ele a causa eficiente de todo o processo.

No polo epistemológico da *Forma* (F), inclui-se o reducionismo que no campo da cultura compreende o homem levando em consideração a origem e a evolução da cultura e, a partir disso, procura entender a essência do homem como ser criador das formas culturais. O homem para o culturalismo é intencionalmente aberto à infinitude do mundo das formas, que é oposto à natureza.

As tendências estruturalistas estão na direção de destronar o sujeito, caracterizando-se por uma atitude contra o subjetivismo, o humanismo, o historicismo e o empirismo. Em particular na antropologia estrutural de Lévi-Strauss e de todos os outros estruturalistas, há a pretensão de reduzir o estudo do homem ao estudo das suas obras e de substituir o estudo dos resultados concretos da atividade humana pelo estudo dessa mesma atividade em seu conjunto, desconhecendo o homem como o criador de toda a expressão cultural. Outro limite dentro dessa abordagem está em considerar a estrutura como o único objeto do conhecimento. Elimina-se, assim, qualquer sujeito da antropologia. Nesse sentido, o homem não está no centro das relações, mas é apenas um elemento entre outros, um reducionismo radical da antropologia.

Em termos educacionais, a prioridade está na estrutura sobre o indivíduo, ou seja, todos elementos que seriam parte da composição da vida humana, tais como pensamento, percepções e sentimentos, seriam compreendidos somente por estruturas que sustentam. Essa estrutura geral *a priori* é como que um sistema abstrato de ideias que se sobrepõe ao indivíduo. A educação deve passar pelo processo de reconhecimento dessas estruturas e de uma possível tentativa de sair desses esquemas.

Também dentro do polo da *Forma*, existe o problema de o homem como ser social e econômico que busca através dessa ótica uma resposta sobre o ser social do homem. Estas questões levantadas sobre as relações sociais procuram compreender, de um lado, a atividade laboriosa do homem e, do outro, a gênese dialética do social nas relações de reconhecimento e

trabalho. A investigação em torno das estruturas sociais conduzem à pergunta sobre a essência do homem como ser social e produtor, dando origem às formas reducionistas do sociologismo e do economicismo.[157]

O conceito de reducionismo sociologista entende que há primado absoluto da sociedade sobre o indivíduo. Nessa concepção, o homem é produto da sociedade, é um animal social, e a tendência geral dessa concepção é reduzir ou quase negar a liberdade e até a inteligência no sentido mais próprio do termo. Ou seja, a inteligência não é uma faculdade capaz de conhecer o ser e a verdade, mas ela é consequência da dialética entre matéria e ação, ela é produto dessa relação material.

A tendência sociologista entende que todas as atividades do homem devem ser consideradas e interpretadas do ponto de vista social. Isto é, a cultura, a ética, a ciência, a arte, a religião são fenômenos sociais porque partem sempre do social.

A educação nessa perspectiva hipervaloriza o aspecto da socialização e entende que a essência da educação é adaptar o indivíduo às condições e interações da vida social.[158] Toda ação educativa, nessa perspectiva, deve gravitar em torno da socialização, e todos os problemas educacionais são de natureza social. Daí já se conclui que o componente pessoal e original do ser humano enquanto livre e racional está pouco assegurado. A liberdade nessa perspectiva educacional é liberdade social, liberdade participativa, uma liberdade exterior e, de certo modo, política. Formar o homem para a cooperação na vida comum e orientar a pessoa humana na esfera da responsabilidade social é profundamente importante, sem, contudo, desconsiderar a característica da ser humano enquanto ser-em-si. Em outros termos, não é possível formar uma pessoa a não ser através dos vínculos sociais e as virtudes cívicas, mas isso não pode ser entendido de modo extrínseco ao sujeito. Por isso, não há que se absolutizar o caráter social da educação, porque há sempre nele o componente da liberdade pessoal.

É possível compreender essa tendência educacional em uma contraposição ou como um polo oposto ao do individualismo, termo que Lima Vaz às vezes evita utilizar, mas significa um entendimento do indivíduo isolado ou como ser humano deslocado da dimensão social, o que não é possível na realidade. Os fenômenos sociais são expressão da dimensão da alteridade como característica antropológica. Importante salientar que é uma parte muito importante na dimensão educativa que trouxe e ainda traz importantes contribuições para o problema do

---

157 Cf. AF I, p. 20.

158 Cf. MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Trad. Inês de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1959, p. 34.

individualismo. O problema ocorre quando não há uma dialética do reconhecimento e do consenso no seio do existir-em-com.

Trata-se de uma visão antropológica que precisa estar equilibrada pela dimensão da ipseidade humana, conjugada corretamente com as relações sociais na alteridade, ou seja, ipseidade e alteridade.

Dentro do polo epistemológico do Sujeito (S), os problemas se estendem à ciência experimental do psiquismo, que foram precedidas por formas geniais, como as de Aristóteles, e depois constituíram-se em um campo vasto e complexo das ciências psicológicas. Estas estão também associadas às ciências da linguagem, que também tiveram um enorme avanço. Esses dois campos, psiquismo e linguagem, estão dentro daquilo que foi caracterizado de maneira clássica como *zóon logikón*, que implica ao mesmo tempo uma definição do homem como animal racional, em oposição ao corpo. Nesse sentido entra o aspecto do reducionismo, que opera seja na redução do psíquico ao somático, genética e estruturalmente, seja na redução do psíquico ao noético, com teorias racionalistas do psiquismo como estágio confuso do noético.[159]

A tendência do *pragmatismo* também está relacionada ao polo epistemológico do Sujeito. Existem muitos aspectos excelentes quando se enfatiza a ação na direção do que funciona na prática, mas há o risco de perder de vista a causa final da educação. No pragmatismo, por exemplo, o valor de um conhecimento ou a própria verdade só tem validade enquanto instrumental ou meio para certo fim prático ao sujeito. A contemplação e o aperfeiçoamento para o qual o sujeito aspira mais profundamente escapam da mentalidade pragmática.[160] A própria inteligência, que é o órgão contemplativo por excelência, é entendida no pragmatismo como uma espécie de *reação* no confronto com a realidade, da qual surgem dialeticamente novos desafios para a própria inteligência, ou seja, nesse modelo a inteligência seria mais identificada como um tipo de capacidade de reação e não tanto de acolhimento do *ser* que se doa para ser conhecido, como é a compreensão da inteligência em Lima Vaz.

No pragmatismo educacional, a inteligência contemplativa é substituída pela ação, fazendo da utilidade o único critério para a determinação da verdade. Não há uma correspondência entre o *em-si* do objeto e o *para-si* do sujeito, característica da presença espiritual do homem como presença reflexiva.[161]

A educação no sentido pragmático se torna um processo infinito de experiência em experiência e vai variando de indivíduo para indivíduo, sendo o primado da ação quase

---

159 Cf. AF I, p. 21.
160 Cf. MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. Trad. Inês de Oliveira. Rio de Janeiro: Agir, 1959, p. 30.
161 Cf. AF I, p. 211.

absoluto. Todos os valores passam, desse modo, pela ação, considerada com o fundamento da ciência e princípio plasmador do mundo. O pragmatismo não tem interesse pela verdade enquanto objeto próprio da inteligência, nem o bem enquanto objeto da vontade, mas uma educação voltada para a eficácia e a utilidade de determinado saber. O problema que se levanta dessa corrente de pensamento educacional é não considerar o simples fato de que o ser humano enquanto espírito sempre busca o conhecimento pelo conhecimento, sem cogitar a utilidade das coisas. Diversas descobertas nos campos da ciência e da tecnologia nasceram de pura especulação e só depois vieram a receber uma utilidade prática.

Portanto, uma crítica pode ser realizada a essa corrente filosófica que passou, posteriormente, para os estudos de educação. Esse pragmatismo pode produzir no educando uma espécie de cepticismo erudito com os melhores métodos científicos. Ao mesmo tempo, entendendo a inteligência desse modo pragmático, todo conhecimento que não aparenta uma utilidade prática imediata acaba por ser desvalorizado. Portanto, a noção de inteligência como capacidade contemplativa e desinteressada irá desaparecer e em consequência disso o valor do conhecimento da verdade pode ficar comprometido.

Outra tendência do polo do sujeito é a tendência *individualista* da educação. Do mesmo modo que existe uma hipertrofia do social sobre o sujeito, há também a tendência de compreender a hipertrofia do sujeito sobre o social, realizando um primado total da liberdade e autonomia do sujeito no processo educacional. Essa tendência enfoca o indivíduo no processo, como se ele não fosse também influenciado pelo *éthos* vivido.

Para a tendência *individualista* e liberal, o homem individual é fonte de toda a realidade. Tudo aquilo que possa afrontar ou impedir a afirmação absoluto da individualidade é um perigo. Essa visão está em contraposição com o polo de tendência sociologista.

A educação nessa vertente consiste no aperfeiçoamento da individualidade, no desenvolvimento da iniciativa pessoal, no fortalecimento da capacidade criadora do homem. É o homem criador dos valores, liberto da autoridade, da sociedade e do *éthos*. Essa tendência é percebida no enfoque do vestibular que procura, de certa forma, premiar a capacidade do indivíduo, que ao alcançar uma boa universidade poderá ter um bom emprego. Enfim, o enfoque não é o indivíduo enquanto ser inserido na sociedade, mas uma visão individualista para alcançar um sucesso econômico, o bom emprego, por exemplo.

Não se trata de criar um embate contra as metodologias reducionistas, mas combater a extensão hiperbólica do reducionismo a quaisquer contextos e abrangências. Conforme a visão de diversos autores evocados no início do capítulo, como José Ortega y Gasset, o relatório de

Yale, o historiador Christopher Dawson e Bernard Lonergan, a educação cada vez mais especialista e técnica arrancou a capacidade de conhecer o todo relacionado com as partes.

Aos poucos, a metodologia recortada das ciências causou uma estreiteza de mente do pesquisador que não percebeu mais a relação daquela parte da sua ciência com o todo da realidade e das outras ciências. Essa fragmentação gerou o reducionismo epistemológico, que acabou por influenciar o campo educacional.

Por isso, a tarefa da filosofia, enquanto ciência universal, que procura conhecer o todo, torna-se tão relevante para os estudos na área educacional:

> Com efeito, a filosofia surge como uma intenção de conhecimento racional ou demonstrativo (*lógos apodeiktikós*) voltada para a totalidade do ser seja no seu princípio (*arché*), seja na sua grandeza e ordem (*kósmos*); é um saber desinteressado (*theoría*), mas que se declara expressão de um anelo enraizado no âmago da natureza humana; é uma indagação que avança até as últimas fronteiras do campo oferecido à inquisição da razão: indagação em torno do ser (*perí tes ousías*) e, portanto, em torno da verdade (*perí tes aletheías*); como teoria do ser e da verdade a filosofia se propõe, enfim, como fonte da mais elevada felicidade (*eudaimonía*) para o homem.[162]

A filosofia procura conhecer pela razão, enquanto *lógos apodeiktikós*, não um ângulo específico da realidade, mas a essência dessa realidade pela "interrogação universal sobre o ser" e "os primeiros princípios e, portanto, intencionalmente universal",[163] tornando-se, por isso, capaz de relacionar a parte com o todo da realidade.

Todo saber, ensina Platão, é saber de si mesmo enquanto se distingue da ignorância e do erro. Mas o saber da filosofia é saber de si mesmo por um título singular, na medida em que é saber do todo e do seu princípio e, portanto, da sua própria significação no seio do todo.[164]

Essa característica universal da filosofia como ciência da razão que busca uma relação entre as diversas ciências "sondando os abismos da terra e medindo a sua superfície, contemplando os astros para além do céu" precisa ser resgatada de algum modo para que a estreiteza da visão científica atual não venha a prejudicar a própria ciência. Assim como o currículo, a cerca de cem anos atrás, possuía uma característica mais ampla porque visava a uma formação mais humanista e mudou justamente pelas exigências do mercado de trabalho, tornando-se cada vez mais estreita, seria uma tarefa importante buscar um equilíbrio, na atualidade, entre essas duas tendências: a humanista e a tecnicista.

---

162 FILOSOFIA E CULTURA na tradição ocidental, *Revista Síntese – Nova Fase*, v. 20, n. 63, p. 536, 1993.
163 CULTURA E FILOSOFIA, *Revista Síntese – Nova Fase*, v. 21, n. 67, p. 482, 1994.
164 FILOSOFIA E CULTURA na tradição ocidental, *Revista Síntese – Nova Fase*, v. 20, n. 63, p. 537, 1993.

Conclusão

É perceptível que na modernidade houve uma mudança curricular na educação devido a fortes influências das demandas do mercado industrial. Essa influência surgiu na Europa e nos EUA, mas depois também chegou ao Brasil na década de 1930. A partir de 1930, houve um esforço de estruturar a educação e com isso surgiram diversas iniciativas. A educação foi sendo pouco a pouco deslocada de um modelo mais humanista para um modelo cada vez mais tecnicista até chegar ao período militar. A tendência atual na BNCC é compreender o ser humano mais como *ser social*, *ser produtor ou econômico*, portanto, um tipo de reducionismo que poderia ser caraterizado como sociologicista e economicista que acaba reduzindo *a educação* a um processo prático de conferir habilidades e competências importantes para o mercado de trabalho e para o crescimento do capital financeiro em última instância. Por esses aspectos, torna-se muito relevante pensar a educação para além do modelo produtivista e lançar bases metafísicas para uma educação integral. Por isso, se refletirá sobre a inteligência espiritual no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – A INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL E A EDUCAÇÃO

Introdução

O presente capítulo se propõe a refletir sobre a *inteligência espiritual* e terá a seguinte estrutura: em um primeiro momento se fará uma clarificação filosófica do conceito de inteligência e depois da vontade fazendo uso dos textos de Lima Vaz e de outros autores para auxiliar a compreensão. Na sequência irá se entender como Lima Vaz compreende a expressão *inteligência espiritual* como fundamento metafísico do conhecer e do agir. No fim, a noção de *inteligência espiritual* terá um desenvolvimento mais amplo segundo o entendimento dado por Lima Vaz.

3.1 Inteligência espiritual: aspectos introdutórios

A inteligência espiritual é compreendida por Lima Vaz como ápice do ser humano enquanto *ser-em-si*. A razão de abordar esse aspecto da antropologia filosófica de Lima Vaz é porque a inteligência e a vontade, aspectos da *inteligência espiritual*, são os pressupostos antropológicos para pensar a metafísica e a ética, elementos constitutivos do pensamento de Lima Vaz, e assim pensar como a inteligência espiritual compõe um aspecto muito relevante dentro de um modelo de educação em que sua antropologia integral pode ser pensada. Outra necessidade de tratar desse tema é em razão da pouca relevância dele na esfera educacional atual, que visa de modo preponderante à formação técnica e profissional. Não se trata de transformar a antropologia de Lima Vaz em uma antropologia do espírito, mas, sim, de dar uma devida importância à inteligência e à vontade, a fim de que esses elementos possam se tornar uma inspiração para pensar um modelo de educação mais integral.

Conforme Lima Vaz afirmou na categoria de realização, "é a antropologia que deve elevar-se à metafísica, porque só no seu horizonte é possível desdobrar todas as dimensões da realização do homem: da sua *paidéia*".[1] Refletir sobre a *inteligência espiritual* é importante porque esse conceito é fundamental na antropologia e dá os pressupostos metafísicos e éticos para pensar a educação integral.

O tema da inteligência espiritual se encontra dentro da categoria de *espírito*, que é descrita por Lima Vaz como "um território proibido[2]" por ser tão contestado nos séculos XIX e XX, chegando de fato a ser negado. Parece que qualquer tentativa de analisar o pensamento

---

1 AF II, p. 149.
2 AF I, p. 201.

em uma dinâmica metafísica, nos tempos atuais, soa como uma ressurreição de vestígios arqueológicos.[3]

Essa categoria é entendida como o vértice da estrutura fundamental que passa pelo *corpo*, pela *psique*, e se encerra na categoria de *espírito*. A noção de espírito não é univocamente antropológica. O ser humano como espírito se abre,

> enquanto inteligência (*noûs*), à amplitude transcendental da *verdade* e, enquanto liberdade (*pneûma*), à amplitude transcendental do *bem*; como *espírito* ele é, pois, o lugar do acolhimento e manifestação do Ser e do consentimento ao Ser: *capax entis*.

Isso significa que é pelo espírito que o homem participa do Infinito ou possui gravada em seu ser a marca do Infinito. Quando Lima Vaz atribui ao ser humano a noção de espírito, ele está pensando essa dimensão em um sentido analógico, ou seja, como participação. Isso só é possível segundo uma analogia de *atribuição*, na qual o *princeps analogatum* é o espírito infinito ou absoluto, enquanto o *espírito*, no homem, é um *analogatum inferius*.[4]

Após o fim da exposição da categoria de *espírito*, há uma grande parte da obra dedicada à *vida segundo o espírito.* Neste trecho há um conceito muito importante que tem profundo influxo sobre a concepção de educação, que é o conceito de *inteligência espiritual*, compreendida por Lima Vaz como "forma mais elevada de conhecimento filosófico".[5]

A educação atualmente necessita de uma ampliação do entendimento da *inteligência espiritual*, por estar mais voltada para uma instrução técnica. Inclusive há uma profunda dispersão semântica do termo inteligência, o que dificulta saber como educar essa tal inteligência. Uma das dispersões mais atuais é a inteligência artificial (AI), que não é inteligência no sentido real do termo, mas uma analogia com a inteligência humana. Contudo, o modo de compreensão do termo é entendido como de fato uma inteligência autônoma. Além disso, há outras atribuições de inteligência, como a tese das múltiplas inteligências.[6]

---

3 Cf. EF III, p. 16: "A intenção de uma crítica da cultura contemporânea como prolegômenos a uma metafísica e a uma ética do mundo humano nessa hora da nossa história parece representar, aos olhos da moda filosófica, apenas a tentativa vã de ressuscitar vestígios arqueológicos das construções outrora edificadas pela então chamada filosofia".

4 Cf. AF I, p. 202.

5 AF I, p. 270.

6 As múltiplas inteligências atribuem ao termo inteligência uma série de aptidões que não estão realmente ligadas ao sentido filosófico de inteligência. Na verdade, trata-se de habilidades motoras, emocionais, sociais e artísticas, portanto, mais ligadas ao comportamento e a uma habilidade aprendida do que propriamente à capacidade de conhecer o ser e a verdade.

3.2 Clarificação do conceito de inteligência e sua importância

O termo *inteligência* provém da palavra latina *intelligentia*, que está relacionada a *intelligere*, que se divide em *intus legere* – "ler por dentro".[7] O próprio significado etimológico já diz muito do significado filosófico do termo, que é a capacidade que a inteligência possui de captar a essência das coisas, ou seja, compreender diversamente dos sentidos, que captam as qualidades sensíveis externas, as particularidades e os acidentes de um determinado ente. A *inteligência* penetra na essência da coisa, isto é, o universal e a substância dos entes que se manifestam na realidade. Como isso se dá?

O homem como *corpo* é um ser de presença no mundo. Nessa relação com o mundo exterior, há uma unificação intermediária pela *psique* das percepções, vivências e comportamentos. Dessa interiorização, a dimensão do espírito sintetiza a realidade em um mundo propriamente espiritual, como consciência de si. Mas o que vem a ser inteligência?

Num primeiro aspecto, é possível entender que *inteligência* não é a simples capacidade de resolver problemas ou habilidade matemática ou física, nem aptidão musical, nem mesmo o simples pensar, mas simplesmente a capacidade que *apreende*, *capta* e *recebe* o *ser*. O que é, pois, o ser? "Ora, o *ser* é o que de mais íntimo tem uma coisa e o que de mais profundo *existe* em todas as coisas, pois comporta-se como *forma* em relação a tudo o que na coisa *existe*".[8] O objeto próprio do intelecto é o ser:

> O ser é logicamente anterior ao bem. Pois a noção que o nome significa é aquilo que a inteligência concebe a respeito do objeto e que exprime pela palavra. Ora, é anterior logicamente àquilo que o intelecto concebe em primeiro lugar; e isto é o ser, porque uma coisa é cognoscível na medida em que é atual, como diz Aristóteles. Por onde, *o ser é o objeto próprio do intelecto e, portanto, é o primeiro inteligível*, assim como o som é o primeiro audível. Logo, logicamente o ser é anterior ao bem.[9]

A inteligência tem, pela sua própria natureza, uma relação com algo exterior a ela, ou seja, o *ser* que se apresenta pela realidade à inteligência. Trata-se do *ser* enquanto o *real*; não se trata do *ato puro de ser*, que não é objeto da inteligência, mas tudo aquilo que faz parte da realidade natural. Essa relação – inteligência e realidade – é entendida como relação dialética entre sujeito e objeto. Essa dialética se estrutura a partir da diferenciação formal do objeto e do sujeito. A partir dessa diferenciação, torna-se possível referir-se ao mundo objetivo. Há uma distinção do sujeito, que é espírito, e do objeto, que é o mundo, ou realidade, ou o real. Esse é

---

7 ABBAGNANO, Nicola. Verbete Intelecto. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

8 AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*. I, q. 8, art. 1. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/184. Acesso em: 20 abr. 2023.

9 Ibidem, I, q. 5, art. 2 (grifo nosso).

um fato que se dá na consciência do ser humano. Há uma relação e uma distinção da *realidade* e do *eu*, que é uma experiência espiritual que só o ser humano faz. Os outros seres, como a árvore, não se distinguem do seu ecossistema, pois estão todos integrados, não há neles separação entre sujeito e objeto.

O único ser que se separa como sujeito e objeto é o homem, porque é um ser espiritual. É uma característica profunda opor-se ao mundo, mas não é simplesmente uma oposição para se separar, e sim uma oposição para se definir. Trata-se de uma consciência racional. "Tal consciência pode ser considerada como uma forma diferenciada profundamente original de objetivização do mundo ou de presença do homem no mundo pelo espírito".[10]

Essa dialética possui dois momentos lógicos: o *em-si* do objeto e o *para-si* do sujeito.[11]

O momento do *em-si* do objeto (ou do real) é o da oposição do sujeito ao objeto. Essa é a prioridade do *em-si* do objeto enquanto normatividade com relação ao sujeito (ao ato espiritual do sujeito).[12] Isso significa dizer que há uma prioridade ou mensurabilidade absoluta do *ser* ou do objeto sobre o sujeito, na medida em que ele se relaciona ao sujeito ou mais exatamente ao ato espiritual do sujeito. Ao explicitar essa ideia, Lima Vaz cita Santo Tomás:[13]

> Pois o intelecto humano é medido pelas coisas, de modo que um conceito humano não é verdadeiro em si mesmo, senão pela sua conformidade com as coisas. Porque, segundo uma coisa é ou não, a nossa opinião é verdadeira ou falsa.[14]

A inteligência é medida pelas coisas. Essa prioridade absoluta, do objeto do ser com o espírito, significa que ele se manifesta ao próprio espírito com o seu modo próprio de ser. As coisas estão lançadas diante de cada ser humano no mundo e, assim, são captadas enquanto o ser humano é espírito.

Como as coisas ou realidades se manifestam ao espírito como medida do espírito?

Porque, para que essas realidades sejam medidas ao espírito, elas precisam manifestar-se ao nosso espírito como capazes de realizar a sua própria verdade da qual elas são constituídas. Elas se manifestam como *ideia* ou *forma*. Para que as coisas possam ser medidas pelo espírito humano, elas devem se manifestar a cada um como capazes de manifestar a sua própria verdade. Se essas realidades fossem aleatórias, não teríamos como medir.

---

10 AF I, p. 205.
11 Cf. AF I, p. 205.
12 Cf. ibidem.
13 Cf. AF I, p. 206.
14 AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*. Ia-IIae, q. 93, art. 1, ac. 3. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/1762. Acesso em: 21 abr. 2023.

O segundo momento é o *para-si* do sujeito.[15] A dialética aqui se inverte. A prioridade ou normatividade absoluta do sujeito se dá na imanência do seu ato como relação ao *em-si* do objeto. O *em-si* do objeto tem prioridade na ordem do objeto, e o *para-si* tem prioridade na ordem do ato.

A perfeição do ser ou da ideia, ou da forma, ou a perfeição do ser tem de ser *acolhida* pelo sujeito segundo a norma intrínseca da manifestação do sujeito como espírito.

Em outras palavras, o objeto não é imposto – ninguém pode obrigar alguém a aceitar a verdade –, o objeto é acolhido assim como se acolhe um amigo ou se recebe uma pessoa a quem se ama. O objeto deve ser acolhido segundo a norma da manifestação do espírito.

Como o espírito se manifesta?

O espírito se manifesta através de ideias, intuições, raciocínios. Há uma série de normas e princípios de manifestação. Portanto, é preciso haver uma profunda comunicação entre o sujeito e o objeto. O conhecimento que é gerado em cada ser humano é, de certo modo, uma forma subjetiva da realidade objetiva. Nas palavras de Sertillanges,

> é a própria realidade objetiva que entra em nós de um modo simultaneamente proporcionado a ela e a nós; é uma síntese de sujeito e objeto, uma vida comum de duas realidades feitas para se unirem, pois são irmãs no ser […]. O conhecimento supõe um dado objectivo imediato; não é, portanto, constituído meramente pelo sujeito ou modificações do sujeito. Ora, como por outro lado temos de sustentar que o dado objetivo só pode ser conhecido sob a condição de se tornar subjectivo, fica-nos apenas uma conclusão: afirmar que o sujeito e o objeto, no acto do conhecimento, formam uma síntese real; que os liga certa afinidade de constituição verdadeiramente fundamental, radicada *no ser*.[16]

Logo, disso é possível compreender que há tanto uma ordenação *formal* presente no *sujeito* que conhece quanto no *objeto* conhecido, e que esta ordenação está posta no *ser* de ambos, pois aquilo que forma o *ser* da realidade externa parece estar em comunicação com aquilo que forma o *ser* no espírito, de maneira mútua. A dimensão própria do espírito que capta o ser chama-se inteligência, e ela possui com o ser uma conaturalidade.

Afirmar que o objeto próprio da *inteligência* é o *ser* significa dizer também que é essa a característica que fundamenta toda a possiblidade de inteligibilidade humana. Daí vem a equação ontológica fundamental: "Ser e inteligível são logicamente convertíveis" (*ens et ingelligibile convertuntur*).[17] Para que o ser possa ser inteligível, existem dois aspectos importantes. O primeiro é o *formal*, que é compreender os primeiros princípios das

---

15 Cf. AF I, p. 206.
16 SERTILLANGES, Antonie. *As grandes teses da filosofia tomista*. Braga: Livraria Cruz, 1951, p. 10.13.
17 Cf. EF VII, p. 78.

demonstrações, como é o caso do princípio da não contradição e noções pelas quais o ser é *pensável* na afirmação da inteligência; e o segundo aspecto é *real*, de acordo com o qual pensamos os seres em possibilidade radical do ser.[18]

O princípio de toda inteligibilidade está no *ato de existir* (*esse*), que trata da percepção de que as coisas são ou existem.[19] A partir dessa percepção da existência de algo, ou, melhor dizendo, na afirmação ou intuição protológica de que "alguma coisa é",[20] está o primeiro e mais elementar princípio da inteligência e dele depende a percepção de todas as demais realidades. Esse princípio é primeiro não por mera convenção, mas porque qualquer raciocínio posterior vai tomar essa premissa como ponto de partida. Ao mesmo tempo, por ser primeiro não pode ser demonstrado. A partir dessa afirmação de que "alguma coisa é" se contrapõe a negação desse princípio, que equivaleria à afirmação de que nada existe, que gera o princípio de não contradição,[21] pois seria absurdo afirmar e negar ao mesmo tempo e sobre o mesmo aspecto. Segundo Lima Vaz,

> essa inteligibilidade radical, não tendo nada que a preceda ou condicione, é afirmada inicialmente como infinita e absoluta. Sendo o primeiro inteligível (*próton noetón*), o *esse* não poderá ser limitado ou relativizado extrinsecamente. A distinção entre o *Esse* absoluto, implícito na inteligibilidade radical do *esse*, e os *entes* relativos que se manifestam na experiência, está presente no conteúdo da intuição inicial. Os *entes* finitos e relativos, porém, só são pensáveis a partir do *Esse* infinito e absoluto, que permanece imutável na sua plenitude inteligível.

Há uma amplitude analógica nessa concepção inteligível, que é a compreensão de uma distinção entre o Existente absoluto e os existentes relativos. Nos entes relativos há uma intuição da transcendência do ser como primeiro inteligível "posto absolutamente sobre toda limitação eidética dos entes finitos e relativos".[22] Essa intuição possui anterioridade objetiva do *Esse* absoluto como *causa essendi* sobre a afirmação subjetiva dada pela inteligência finita.

A existência dos entes finitos é uma existência participada, tanto no existir concreto quanto no ato em que o ente finito inteligente intui a infinitude subsistente do *Esse* (*Ipsum Esse subsistens*).[23] A intuição do Esse é ato de uma razão que se manifesta capaz de elevar-se à *theoría* desinteressada do Ser (*capax entis*), característica própria da inteligência espiritual.[24]

---

18 Cf. EF VII, p. 78-79.
19 Cf. EF VII, p. 96.
20 Cf. EF VII, p. 193.
21 Cf. EF VII, p. 158.
22 EF VII, p. 100.
23 Cf. EF VII, p. 100.
24 Cf. EF VII, p. 101.

Tendo como princípio de inteligibilidade a intuição primeira de que algo é ou de que alguma coisa existe, o que vem na sequência é a percepção de que esse mesmo algo também pode mover-se, ou seja, de que ele tem a possibilidade de mudança, implica mais um elemento, que é o devir ou vir-a-ser. Assim, a inteligência é uma faculdade que consegue aprender o ser e o poder ser. Essa realidade do ser e do poder ser quando apreendida é algo exterior à mente e, quando é captada, é captada na sua realidade intrínseca e, enquanto tal, é a verdade. "Vale dizer que o acolhimento do ser no espírito pela inteligência (*intellectus in actu est intellectum in actu*) se faz segundo o ato ou a perfeição da inteligência e do ser."[25] São, pois, três os princípios básicos da inteligência: o ser, o movimento e a verdade. Trata-se aqui da compreensão da verdade enquanto ontológica.

3.3 A inteligência espiritual no entendimento de Lima Vaz

A inteligência e a vontade compõem aquilo que Lima Vaz compreende como *inteligência espiritual*. A inteligência tem como operação suprema a *contemplação*, que é o *acolhimento do ser*, e a vontade tem como característica a *ação* pela *doação* como *amor desinteressado* sendo, assim, dom ao *ser*.[26] Enquanto a inteligência, na perfeição do seu ato, é acolhimento do ser, a vontade é inclinada ao ser em sua existência, ou seja, trata-se de uma presença do ser ao espírito pela inteligência e uma presença do espírito ao ser pela vontade.[27]

Daí que Lima Vaz acrescenta o adjetivo "espiritual" à inteligência com a função de diferenciar a inteligência no seu sentido singular, como faculdade capaz de apreender o ser e o universal. O espiritual tem aqui o caráter de unir a inteligência e a vontade. Assim dizendo, onde há uma inteligência sempre há uma vontade livre e, portanto, trata-se de uma vida que não é só biológica ou só psíquica, mas suprassumida e, por isso, propriamente espiritual.

Sendo *inteligência* e *vontade* os ápices da vida propriamente humana, não seria apropriado pensar uma educação integral com pouca relevância dessas dimensões. Por isso nasce o problema: qual a necessidade de pensar a educação integral a partir dessa noção de inteligência espiritual?

Uma primeira aproximação da resposta seria porque, a partir dessa noção de ser humano como ser de inteligência e vontade, é possível toda a inteligibilidade humana, como também o surgimento de uma sociedade, das instituições, dos valores éticos, da cultura, da religião e de todas as obras humanas, ou seja, se não fôssemos seres de inteligência e vontade, não haveria

---

25 Cf. AF I, p. 213.
26 AF I, p. 243.
27 Cf. AF I, p. 231.

nenhuma dessas obras acima citadas e, conforme já se explicitou no capítulo 1, são a inteligência e a vontade em sinergia que possibilitam à pessoa humana ser um ser educável.[28] Entretanto, ao realizar uma ampliação do conceito para além dos efeitos próprios da inteligência espiritual e pensar no desenvolvimento da inteligência espiritual em uma proposta de educação, a conclusão será incluir na educação a dimensão da contemplação da sabedoria e da doação no amor desinteressado, que no atual sistema de educação não têm relevância significativa. Se essa dimensão da inteligência espiritual é tão relevante e para Lima Vaz é o ápice da vida segundo o espírito, há a necessidade de uma clarificação mais detalhada dela.

A inteligência tem a verdade como o seu bem, e a vontade tem o bem como a sua verdade.[29] Essas duas prerrogativas dão origem às duas formas mais elevadas do saber humano: a metafísica e a ética. A antropologia filosófica situa-se na interseção desses dois saberes, na medida em que ela compreende "o que é homem" com as duas prerrogativas da "razão teorética" e da "razão prática".[30]

Inteligência e vontade são, pois, do ponto de vista de uma metafísica do espírito, duas faces da autoexpressão do ser humano impelido pelo dinamismo do *eu sou*. Essa autoafirmação primordial é ontologicamente orientada, como sabemos, pela plenitude do *existir* (*esse*) em sua ilimitação transcendental como verdade (objeto do espírito *teorético*) e como bem (objeto do espírito *prático*). Essas duas faces do espírito se entrecruzam na unidade da atividade espiritual, pois o espírito teorético *conhece* o bem e o espírito prático *realiza* a verdade.[31]

Nesse sentido, na ausência da noção de *inteligência espiritual*, as concepções de educação, ética e política seriam totalmente diferentes daquelas que se forjaram na tradição ocidental.

O entendimento do que é a *inteligência espiritual* se encontra no capítulo chamado "A vida segundo o espírito".[32] Segundo Lima Vaz, essa é a vida propriamente humana. Desse modo, não há verdadeira educação humana que não considere o *espírito* como parte essencial da estrutura humana. O modo de existir humano é um existir enquanto *espírito*. Há uma correspondência entre o *espírito* imanente ao homem e o *ser* que é transcendente ao homem,

---

28 "Sinergia de inteligência e vontade ou de causa formal e causa eficiente constitui propriamente a *razão prática,* segundo a qual o agente ético, como racional e livre, é *causa sui,* ou seja, se autodetermina a agir em razão de si mesmo, dando-se a si mesmo as razões de seu ato." EF V, p. 51.

29 AF I, p. 230: "Essas duas faces do espírito se entrelaçam indissoluvelmente para formar o que acima denominamos o quiasmo do espírito finito, de modo que a inteligência passe na liberdade, assegurando-lhe o verdadeiro *bem*, e a liberdade passe na inteligência, inclinando-a à bondade da *verdade*".

30 Cf. AF I, p. 159.

31 Cf. EF V, p. 34.

32 AF I, p. 239.

realizando assim uma homologia, de modo que o viver para os seres vivos é o seu próprio existir.[33]

A vida do *espírito* se desdobra em uma presença a si mesmo, reflexividade essencial, como *conhecimento de si* – vida propriamente racional – e de *autodeterminação* – possibilidade de dirigir seus atos na vida livre.[34] É por essa característica tão essencial que não pode ser excluída a *vida segundo o espírito* de qualquer prática educacional, porque compreender o ser humano desse modo terá muitos desdobramentos, por exemplo, a possiblidade de pensar uma ética que tenha como pressuposto o agir ético como a forma mais elevada de autoexpressão do eu. Nesse agir ético, com efeito, o ser humano se autoexprime justamente na sua relação com o bem e se autodetermina em vista do fim, que é a sua felicidade ou autorrealização no bem.[35]

Embora o ser humano viva a vida do corpo e a vida psíquica, sendo essas duas categorias o seu modo de ser, a vida somática e a psíquica são perpassadas pelo *espírito*, ou seja, o homem não vive propriamente a vida segundo o *corpo* nem a vida segundo a *psique*, mas vive a *vida segundo o espírito*, sendo *corpo* e *psique* a primazia determinada pelo *espírito*.

A intuição da vida do *espírito* não se dá de modo direto, mas é através das operações do *espírito* que percebemos as manifestações do *espírito*.[36] Essas manifestações são chamadas de *atos do espírito*, que são atos fundados na estrutura ontológica total do homem. O ato espiritual é duplamente manifesto. Primeiro é uma presença a si mesmo, *consciência-de-si*, que se percebe pela identidade consigo mesmo, e, segundo, como identidade intencional com o *ser*. Desse modo, o ato espiritual é uma irrupção do ser do homem para além das fronteiras do estar-no-mundo enquanto acolhimento do *ser* e doação ao *ser*. Trata-se de um ato da pessoa.

Citando Aristóteles, Santo Tomás de Aquino diz na *Suma teológica*:

> Há duas sortes de ações, diz o Filósofo: uma transeunte à matéria exterior, como aquecer e cortar; outra, imanente no agente, como inteligir, sentir, querer. A primeira não é perfeição do agente motor, mas, do móvel; por isso difere da segunda, que é perfeição do agente.[37]

---

33 *Vivere viventibus est esse.*

34 Cf. EF V, p. 19.

35 Cf. ibidem.

36 "Se, pois, o intelecto humano se tornasse em ato pela participação das formas inteligíveis separadas, como sustentaram os platônicos, o intelecto humano inteligiria a si mesmo por tal participação das coisas incorpóreas. Mas, como é conatural ao nosso intelecto, de acordo com o estado da vida presente, que diga respeito ao que é material e sensível, como foi dito acima [Q. 84, a. 7], segue-se que o nosso intelecto intelige a si mesmo do modo como torna-se em ato pelas espécies abstraídas dos sensíveis pela luz do intelecto agente, que é o ato dos próprios inteligíveis, e, mediante estes, do intelecto possível. *Portanto, o nosso intelecto se conhece, não pela sua essência, mas pelo seu ato.*" AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*. Ia, q. 87, art. 1 (grifo nosso). Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/8. Acesso em: 30 jul. 2022.

37 Ibidem, Ia, q. 18, art. 3 (grifo nosso).

Essas distinções, transeunte ou transiente e imanente, possibilitam entender o operar humano entre o agir (*práxis*) e o fazer (*poiésis*), gerando a compreensão do ato espiritual, que é a perfeição do agente. O ato espiritual é a plenitude da vida, mas é incompleto e imperfeito em nosso ser finito e ainda aponta para a perfeição do *espírito infinito*, cuja presença abre, no cerne mais íntimo do espírito finito – *interior íntimo* – a ferida de uma indigência essencial que espera e apela pelo dom de uma vida divina.[38]

A partir desse entendimento do que é essa vida do *espírito*, é possível compreender com maior clareza o que é a *inteligência espiritual* e qual o entendimento que Lima Vaz tem dessa dimensão tão importante.

Na categoria de *espírito* Lima Vaz elabora uma metáfora muito relevante para compreender essa dimensão antropológica, que é a metáfora da respiração. Essa metáfora surge pelo simples fato de estarmos tratando de um conceito que é abstrato e que não temos uma percepção igualmente tangível, como é o caso da categoria de corpo e da psique. A respiração contém dois momentos: inspiração e expiração. Na parte da pré-compreensão há uma referência ao espírito enquanto *pnêuma*, respiro, a ideia de força vital, como princípio interno e dinamismo próprio da vida. A partir dessa noção, Lima Vaz aplica à vida do espírito como respiração. O *ser* é por nós acolhido como o primeiro momento da respiração, que chamamos inspiração, e depois no segundo momento da respiração, que expiramos, ou seja, lançamos para fora de nós o ar. Esse lançar para fora é entendido por Lima Vaz como doação. Ele formula a partir da metáfora da respiração a ideia que contemplamos o *ser*, que é a parte receptiva, mais passiva, e posteriormente doamos o *ser*, a parte ativa e doadora. Dessa ideia de acolhimento e dom Lima Vaz cita uma passagem conhecida de Santo Tomás, que diz:

> Deve-se considerar, porém, que a natureza inteligente em Deus é infinita em ato, enquanto, como foi demonstrado acima, ela antecedentemente tem em si toda a perfeição do ser. Mas as criaturas inteligentes estão em situação intermediária entre a potência e o ato. A criatura inteligente, com efeito, pela sua operação, tende para a semelhança divina, *não somente para conservar-se no ser, nem apenas para multiplicar o seu ser, comunicando-se assim de algum modo, mas também para ter em si em ato o que, por natureza, tem em potência.* O fim, portanto, da criatura intelectual, que é pela sua operação atingido, é conhecer em ato, pela sua inteligência, todas as coisas inteligíveis, para as quais está também em potência. É por essa maneira que ela se torna o mais possível semelhante a Deus.[39]

Para Santo Tomás, Deus age por si e Ele intelige por si, não como o ser humano, que, por ter potência, intelige por meio da inteligência, em uma correspondência ao *ser* e em uma

---

38 Cf. AF I, p. 242.

39 AQUINO, Santo Tomás. *Compêndio de Teologia*. Rio de Janeiro: Presença, 1977, Capítulo 103, 5, p. 63 (grifo nosso).

comunicação ao *ser*. Quando o ser humano pensa, não pensa por si ou pela sua substância, mas por outro, isto é, o conhecimento intelectivo é uma participação no conhecimento que é divino por excelência. Deus, ao contrário, existe por si, age por si e pensa por si. Em outras palavras, o inteligir em Deus não é um acréscimo à sua natureza,[40] como a inteligência no ser humano é uma potência do seu espírito. Por isso a diferenciação entre intelecto agente e intelecto possível. Em Deus não pode haver potência. Portanto, o inteligir é próprio de Deus, assim a relação entre o *ser* e o *intelecto*, no ser humano, é de acolhida e comunicação/doação ao *ser*.

Acolher e doar. Essas são as duas atividades mais altas do ser humano. A possibilidade de conhecer é o ato propriamente da inteligência, e a doação ao *ser* é a possibilidade de ação não determinada, que é a caraterística da vida do espírito como liberdade.[41] Essa possibilidade é chamada por Lima Vaz de *liberdade* ou *vontade*.[42] Em outros termos, pode-se dizer que se trata de receber esse dom do *ser* gratuito que é amor pela inteligência, e, em um segundo momento, doar esse amor de modo também desinteressado pela ação da vontade do mesmo modo que foi recebido.

Esses dois momentos do espírito, *inteligência* e *liberdade*, mostram que a vida do espírito é totalmente voltada para esses atos supremos da *contemplação* e do *amor* que são propriamente espirituais, por isso se chama de *inteligência espiritual*, que é parte mais elevada da mente humana que não é acessada por um simples acaso, sorte ou intuição de algumas mentes privilegiadas,[43] mas é o fruto mais perfeito da mente, "o cimo mais alto da vida do espírito, onde a inteligência se faz dom à verdade, que é seu bem, e o amor se faz visão do bem, que é sua verdade".[44]

Para ilustrar isso, a metáfora dos degraus, utilizada por Lima Vaz, é muito interessante. Degraus de uma escada nos levam de cima para baixo ou de baixo para cima. Nesse caso é utilizada para dizer que existem diversos patamares da *vida do espírito* e que o último patamar é o da *inteligência espiritual*. Esse último patamar é aquele que toca de modo análogo a intelecção e o amor perfeito do *espírito infinito*. Isso significa que em nós essa *inteligência espiritual* não é do mesmo modo que no espírito infinito, que é a plenitude do ser, portanto, não tem em si, utilizando a linguagem aristotélica, nenhuma potência, mas somente atualizações. Já

---

40 Cf. idem, *Suma teológica*. Ia, q. 14, a. 4. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/8. Acesso em: 30 jul. 2022.

41 Cf. AF I, p. 224.

42 Importante compreender que as noções de liberdade e vontade não podem ser confundidas com o livre-arbítrio.

43 A inteligência enquanto faculdade é exatamente igual para todas as pessoas. Porém, o fato de o imaginário, que é material, não ser igual diferencia as formas de agir das inteligências. Qualquer coisa pode ser, potencialmente, entendida por todos, mas há uma matéria-prima da qual o intelecto utiliza como recurso; essa matéria-prima está no imaginário e na memória.

44 AF I, p. 246.

no ser humano há um processo de atualização, ou passagem da potência ao ato, portanto, em nós não há identidade absoluta com o *ser*, como inteligência e liberdade. Assim, nos relacionamos de modo exterior, em uma receptividade do *ser* que é objeto cognoscível e amável.

3.4 Contemplação, sabedoria, amor e educação

A concepção de inteligência espiritual é essencialmente a compreensão de que existe uma hierarquia na categoria de espírito. O homem como ser de razão e vontade tem, na razão, a sua dimensão mais elevada do espírito. Essa hierarquia é medida a partir do conhecimento que vai metaforicamente subindo, sendo a contemplação do ser e a doação ao ser o ponto mais elevado.

Retornando a pergunta do início do capítulo: como uma educação integral pode ser pensada a partir da noção de inteligência espiritual?

Trata-se de uma educação que compreende a contemplação e a doação como realidades mais elevadas da vida humana. Se o principal agente na educação é a inteligência e a vontade do educando, as disposições fundamentais a serem cultivadas nesse principal agente são essenciais para a tarefa educacional. Essas disposições fundamentais são, portanto, o cultivo do amor pela verdade, a contemplação enquanto fim da inteligência e a busca do bem através das virtudes, principalmente do amor-doação enquanto fim da vontade que torna a pessoa verdadeiramente livre. Todas essas disposições devem estar ordenadas ao absoluto.

Essa ordenação ao absoluto é movida pelo próprio absoluto no dinamismo interno do ser humano,[45] que é essencialmente um ser que se automanifesta, isto é, não é só um ser dado como outros seres da natureza, mas um ser que é expressão e se manifesta a si mesmo por meio da inteligência.

A inteligência espiritual é uma faculdade contemplativa e oblativa. Lima Vaz, em um texto intitulado "Experiência mística e filosofia na tradição ocidental", trabalha a ideia de mística como experiência transracional, onde cessa o discurso da razão e a inteligência e o amor convergem na fina ponta do espírito – a inteligência espiritual – em uma experiência inefável do absoluto.[46] Nesse texto ele traz uma afirmação essencial ao dizer que o órgão próprio da contemplação metafísica e da contemplação mística é a inteligência espiritual.[47]

---

45 Ibidem, p. 28.

46 Cf. LIMA VAZ, Henrique Cláudio. *Experiência mística e filosofia na tradição ocidental*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 11.

47 Cf. ibidem, p. 50.

Lima Vaz neste mesmo texto diz que o ato de contemplação, segundo Santo Tomás, é fruto do dom de sabedoria que acompanha a virtude teologal da caridade. Santo Tomás, que é o grande mestre da inteligência espiritual, explica na *Suma teológica* que a vida contemplativa não é um ato apenas do intelecto, mas que tem raiz na potência afetiva ou apetitiva. A vida contemplativa é daqueles que se aplicam à contemplação da verdade. Essa aplicação é um ato voluntário, porque visa a um fim.

Ir na direção de um fim é a característica própria da faculdade da vontade, ou seja, a vontade tem como característica a ação que busca o fim das coisas. A vida contemplativa, por essência, pertence ao intelecto, mas, enquanto nos leva a praticar um determinado ato, pertence à vontade. Para Santo Tomás, pelo amor que temos pelo objeto é que se produz o desejo de contemplar; no caso da inteligência é o conhecimento da verdade. A vida contemplativa termina na deleitação da qual retira o amor a sua força.[48] Portanto, no ato de contemplação do ser absoluto como *verum* (sabedoria) e *bonum* (amor), há sempre um componente volitivo, que é o amor pelo objeto desejado.[49]

Segundo Lima Vaz, enquanto *lógos*, o espírito se manifesta como sabedoria (*sophía*, *sapientia*), cujo ato próprio é, justamente, contemplar ou ordenar segundo o princípio ou a causa mais elevada.[50]

A tarefa que se impõe neste momento é tornar possível a articulação entre a sabedoria enquanto hábito próprio do espírito[51] e a educação.

A primeira contribuição da noção de *inteligência espiritual* para a educação integral está no entendimento de que a educação precisa também estar voltada para a contemplação. Além de todos os aspectos antropológicos da educação, como educação do corpo, da psique, do espírito e das relações, objetiva, intersubjetiva e de transcendência. Não se pode furtar de uma educação para a sabedoria e de uma educação para a doação de amor.

3.4.1 A inteligência e a educação para a sabedoria

Tratar do tema da sabedoria é pontuar o aspecto mais elevado ao qual a inteligência e a educação ética do intelecto podem se elevar. Trata-se de uma elevação da inteligência, na qual ele transcende a sua finitude em uma amplitude analógica para dizer o ser "na sua

---

48 AQUINO, Santo Tomás de. *Suma teológica*. IIa-IIae, q. 180, art. 1. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/8. Acesso em: 30 jul. 2022.

49 EF VII, p. 203.

50 Cf. AF I, p. 211.

51 Cf. AF I, p. 259.

universalidade e na sua verdade – ou a Ideia do ser – e, assim, elevar-se à *sabedoria* como o estágio mais alto da sua atividade (*Contra Gentes*, 1, c. 1)".[52] Esse tema está ausente ou quase inexistente na educação atual. Por isso, procurou-se tratar aqui desse aspecto tão importante da sabedoria como parte essencial da educação integral. Para isso, irá se expor o entendimento de sabedoria que está na ética filosófica de Lima Vaz.

A sabedoria é um tema que está comumente relacionado à ética. A *sabedoria de vida* foi importante como forma de *saber ético* que depois veio a formar a futura constituição da ética. Nela está condensada a racionalidade imanente, depurada pela experiência de séculos.[53]

A razão, entendida como racionalidade prática ou *razoabilidade*, encontra uma expressão concreta na figura do *sábio*, paradigma ou exemplo da conduta ética. Esse fenômeno aparece em praticamente todas as tradições culturais. Segundo Lima Vaz, trata-se provavelmente de um dos mais poderosos "arquétipos do inconsciente coletivo e veículo provavelmente insubstituível da transmissão do *éthos*".[54] Na atualidade houve uma decaída dessa alta função ética. Assistimos a algumas formas degeneradas que se mostram na "idolatria" dos *stars* do espetáculo, dos esportes e das redes sociais.

A nobre figura do sábio das grandes tradições éticas, representação viva da sabedoria da vida, está muito desaparecida no Ocidente. O sábio desempenha um papel social de fundamental importância nas culturas do Oriente Médio e do Mediterrâneo. Existe uma documentação abundante a respeito, provinda tanto da tradição antiga greco-romana quanto da tradição bíblico-cristã. Quanto à primeira, basta acompanhar a evolução do *éthos* grego arcaico desde Homero até vê-lo personificado na legenda dos Sete Sábios, dos quais várias listas foram conservadas e transmitidas e cuja sabedoria em forma gnômica ou sentencial foi recolhida por H. Diels e W. Kranz na coleção dos fragmentos dos pré-socráticos.[55]

A tradição dos sábios gregos, que foi passada para a filosofia por Sócrates, sábio por excelência, foi destinada a ter um grande impacto no futuro. Ela serviu como um "modelo ético", exemplificado pela figura do "varão prudente" (*phrónimos*) de Aristóteles, que explicou as características da virtude da prudência. O conhecimento *teórico* e *prático*, personificados em Sócrates, foram posteriormente reunidos nas éticas helenísticas. A tradição romana incorporou os valores dos *mores maiorum* junto ao ideal estoico do "sábio". Na tradição ética cristã, a figura do "sábio" aparece nos livros sapienciais do Antigo Testamento e na formação do culto

52 EF VII, p. 236.
53 Cf. EF IV, p. 51.
54 EF IV, p. 52.
55 Cf. EF IV, p. 52-53.

dos *santos*. O desaparecimento desses modelos na era pós-Reforma é um sinal da crise do antigo saber ético. O modelo singular e fundador da tradição ética cristã, Jesus Cristo, é reconhecido como a autoridade absoluta e normativa sobre toda a tradição, transcende a racionalidade histórica e representa uma revelação divina. A imitação de Cristo deixou um impacto profundo na ética ocidental.[56]

A *linguagem* é a forma privilegiada de expressão da *sabedoria da vida* em diversas culturas, juntamente com a linguagem do mito e do rito para a conservação e transmissão das crenças e costumes. Essa linguagem é considerada a *memória* ética das culturas e é preservada pela tradição dos mais diversos grupos humanos. A perda da força nativa dessa linguagem e sua instrumentalização ideológica sob o conceito de "cultura popular" denota um apagar-se da memória ética de nossa civilização, com consequências dramáticas. É no terreno da *sabedoria da vida* que a ética deve nascer, e a tradição grega contém os melhores paradigmas dessa expressão do *saber ético*. As fábulas, a literatura sapiencial e a "regra de ouro" são formas consagradas de expressão do saber ético em diversas culturas, e a Bíblia é uma fonte permanente da vida ética na tradição cristã:[57]

> Essas duas expressões universais, a *religião* e a *sabedoria da vida*, mostram-se como manifestações explícitas e diretas do *saber ético* e destinadas especificamente à sua difusão social e à sua transmissão no tempo. Mas, sendo *éthos* e *cultura* coextensivos, todas as grandes criações culturais são expressões do saber e do ideal éticos de uma sociedade.[58]

Dada essa primeira aproximação histórica do que é o conceito de sabedoria e de sábio, vai se analisar como é possível conceber elementos mais palpáveis do que seja a sabedoria e como ela poderia ser incluída dentro de um projeto educacional.

O primeiro aspecto é que a sabedoria tem como característica considerar a causa altíssima pela qual julgamos certamente outras coisas e pela qual se ordenam todas as coisas.[59]

Dentre as passagens mais explícitas sobre o que seja a sabedoria, há no início da *Suma contra os gentios* uma em que Santo Tomás afirma que toda a articulação da sabedoria, inclusive da própria filosofia, se dá em relação ao fim de todas as coisas:

> Por isso, entre outras funções que os homens atribuem ao sábio, a de que pertence ao sábio ordenar é proposta pelo Filósofo (I *Metafísica* 2, 982a, Cmt 2, 42-43). Ora, a regra do governo e da ordenação de todas as coisas que se dirigem para um fim deve

---

56 Cf. EF IV, p. 53.
57 Cf. EF IV, p. 54-55.
58 EF VI, p. 55.
59 AQUINO, Santo Tomás de. *Suma teológica*. IIa-IIae, q. 45, art. 1. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/8. Acesso em: 30 jul. 2022.

> ser assumida deste fim. Assim, cada coisa fica otimamente disposta enquanto se ordena convenientemente para o seu fim, visto ser o fim o bem de cada uma.[60]

Segundo Santo Tomás, o conhecimento do fim é o ponto de partida da sabedoria, da filosofia como um todo, e para a filosofia da educação, que é um ramo da filosofia geral.

O conhecimento pela causa é o mesmo que dizer sabedoria. Esse conhecimento realiza, posteriormente, uma ordenação de todas as coisas. O fundamento dessa afirmação de ordenar todas as coisas é que todas as partes do cosmo, o mundo, o ser humano, a sociedade, a política, a educação, a cultura, devem estar relacionadas entre si em uma ordem com o próprio cosmo.

Daí que surge toda a sabedoria em torno dos atos humanos. O conhecimento dos fins dos atos auxilia na ordenação deles para a realização do bem. O nascimento da ética das virtudes em Aristóteles tem muita relação com esse entendimento de sabedoria, enquanto conhecimento das causas, dos fins e da ordenação de todas as coisas. No primeiro capítulo da *Ética a Nicômaco* ele afirma que toda ação e toda escolha têm na mira certo bem. Esse bem é aquilo para o qual as coisas tendem. Observa-se que existe entre os fins certa diferença, sendo que alguns estão voltados para a perfeição dos objetos, outros estão voltados para a perfeição do sujeito.[61] A análise que Aristóteles realiza na ética é sobre os diversos fins das ações a fim de descobrir quais estão ou não de acordo com a natureza humana. Portanto, essa contemplação das causas, dos fins e o processo de ordenar as ações para os fins corretos é o verdadeiro trabalho do sábio.

A sabedoria é uma das cinco virtudes intelectuais e tem a sua origem na *phrónesis* ou sabedoria prática. Ela, como uma virtude intelectual, é adquirida pelo hábito do exercício da razão prática.

Enquanto forma imediata da racionalidade (ou razoabilidade) do agir ético, a *phrónesis* desempenha uma função mediadora essencial entre a universalidade dos princípios e a singularidade da ação. O juízo último da razão prática, imanente à ação e que prescreve o agir em face do objeto, deve ser necessariamente um juízo prudencial, ou seja, que assegure ao agir a qualidade de virtuoso, mantendo-o no meio razoável entre os extremos.[62]

A categoria que surge neste momento do discurso é a da virtude, ou a universalidade da razão prática operando na vida ética do sujeito individual. A vida ética é a vida segundo o espírito, porque é a vida que tem a inteligência (*causa formal*) e a vontade (*causa eficiente*) da vida ética.

---

60 Idem. *Suma contra os gentios*. I, art. 1. Campinas, SP: Ecclesiae, 2017.
61 Cf. ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru, SP: Edipro, 2009, livro 1, capítulo 1.
62 EF V, p. 49.

A vida ética deve definir-se, portanto, como ordenação permanente desses movimentos elementares da vida vivida concretamente pelo ser humano, ordenação essa que só pode proceder da faculdade ordenadora por definição: o *lógos* ou a razão. A virtude da sabedoria prática (*sophía* na *República*, *phrónesis* nas *Leis*, em Platão, termo este que será consagrado por Aristóteles, impropriamente traduzido por M. T. Cícero por *prudentia* = prudência) será, assim, a primeira e universal *virtude*, cuja prática torna a vida ética *razoável* ou *sensata* (*metà lógou*). Como forma primeira da vida ética, a sabedoria introduz a regra da razão no desejo e na irascibilidade, ou submete a essa regra as pulsões da afetividade,[63] ou seja, ordena cada aspecto da vida na sua devida finalidade. Essa vida ordenada pela sabedoria deve, na sua plenitude, conduzir a doar-se no amor, conforme a característica da vontade dentro da inteligência espiritual.

A dimensão da inteligência enquanto voltada para a contemplação do ser está relacionada com uma característica da *ipseidade* humana. Trata-se do momento em que a pessoa realiza no seu *em-si* a acolhida do dom do ser em uma via mais receptiva. No entanto, abre-se a perspectiva da reciprocidade, que é constitutiva da relação com o outro.[64] Em outros termos, no próprio ato reflexivo do sujeito, característico da inteligência enquanto ato espiritual, exprime o si mesmo na sua autoafirmação do *eu sou*. Essa afirmação compreende também o outro, como um *outro eu*. É aqui, neste momento, em que nasce a relação de *reciprocidade* que nada mais é do que uma relação de *reconhecimento*. É no terreno do reconhecimento do outro na sua alteridade que se abre a dimensão da vontade. A partir do ato intelectivo de reconhecimento do outro na afirmação do *eu sou*, a vontade, profundamente unida ao intelecto passa dialeticamente da *acolhida do ser* para a *doação ao ser*, característica da vontade.

Isso significa dizer que o verdadeiro desenvolvimento da inteligência passa necessariamente por um desenvolvimento da vontade. Não tem uma inteligência bem desenvolvida quem vive sob o império dos desejos. Quem não se domina a si mesmo não ordena as suas paixões para o bem, não consegue viver a doação característica da vontade. Do mesmo modo, não consegue se aplicar na busca pelo conhecimento da verdade e dificilmente consegue conquistar algum tipo de contemplação. Por isso, a *inteligência* e a *vontade* precisam ser entendidas de modo unido no processo de uma educação integral. Por quê?

Porque sem o desenvolvimento das virtudes éticas a tarefa de alcançar o conhecimento verdadeiro e a contemplação torna-se muito difícil. Isso porque uma pessoa que não possui as

---

63 Cf. EF V, p. 150-151.
64 Cf. AF II, p. 55.

virtudes éticas fica constrangida pelas próprias paixões para agir em uma determinada direção. As paixões desordenadas agem de modo a tiranizar a pessoa, que se torna menos livre, mas também agem ao ponto de obnubilar a atividade intelectiva, isto é, as paixões exercem uma força de atração para determinadas conclusões que podem estar contrárias à verdade. Por isso, a vontade ordenada corretamente para o seu fim, que é o bem, auxilia no desenvolvimento máximo da inteligência.

A família, a escola e um professor devem ter em vista a educação do intelecto e da vontade porque sem isso não se chega a uma inteligência contemplativa nem a uma vontade oblativa. Portanto, educar a inteligência é formar as pessoas numa escola de sabedoria que dê a capacidade de contemplar a verdade, julgar os princípios, apontar os erros e ordenar todas as coisas.[65]

3.4.2 A vontade e a educação para o amor-doação

Depois da intelecção como característica da inteligência espiritual, temos a volição. A volição age de modo simultâneo com a intelecção. O que a inteligência capta, os primeiros princípios do ser e do bem, a vontade age pela livre adesão ao bem conhecido. A vontade é liberdade como princípio do amor ordenado ao bem.[66]

O amor no sentido empregado por Lima Vaz tem relação com a doação:

> A vida do espírito enquanto inteligência tem, pois, como sua operação suprema a contemplação (*noésis* ou *theoría*), ou seja, o acolhimento do ser; e enquanto liberdade tem, como sua operação suprema, o amor desinteressado (*agápe*, ou seja, o dom ao ser).[67]

O trecho citado é um dos poucos em que Lima Vaz expressa o seu entendimento de amor enquanto doação. A tarefa que se procura neste ponto da tese é explorar um pouco mais o entendimento desse aspecto que é essencial para a educação. Para isso, a tentativa aqui proposta é ampliar a reflexão de Lima Vaz sobre esse aspecto do amor desinteressado trazendo elementos ainda não explicitados sobre esse tema.

Há um primeiro problema da linguagem que se encontra em relação ao termo "amor" que se tornou hoje uma das palavras mais usadas e, também, desconfiguradas de um sentido mais claro o que acaba por atribuir e associar significados completamente diferentes. Embora

---

65 Cf. *Suma contra os gentios*. I, art. 1. Campinas, SP: Ecclesiae, 2017.
66 Cf. EF V, p. 36, nota 24.
67 Cf. AF I, p. 243.

o objetivo desse trabalho seja compreender e ampliar o conceito de Lima Vaz, não é possível prescindir do significado que esta palavra possui na cultura no geral.

Na antiguidade grega, o amor entre homem e mulher, conhecido como *éros*, era visto como uma força poderosa e incontrolável que se impunha sobre os seres humanos, não surgindo da inteligência ou da vontade. Os outros termos para amor em grego são *philía* e *ágape*. Quando Lima Vaz escolhe o termo *ágape*, ele o utiliza em uma concepção neotestamentária.

Embora o Antigo Testamento grego tenha usado a palavra *éros* apenas duas vezes e o Novo Testamento nunca a tenha usado, o Evangelho segundo João retomou a palavra *philía* com um significado mais profundo para descrever a relação entre Jesus e seus discípulos. O cristianismo marginalizou a palavra *éros* em favor da palavra *ágape*, que descreve um amor mais profundo e altruísta.[68]

Os gregos viam o *éros* como uma "loucura divina" que levava o homem a experimentar a mais alta felicidade ao ser subjugado pela razão. Este inebriamento era considerado uma comunhão com o divino, e todas as outras forças na terra e no céu eram vistas como secundárias. Essa visão foi expressa nos cultos de fertilidade, que incluíam a prostituição "sagrada". No entanto, essa forma de religião era considerada uma perversão da religiosidade pelo Antigo Testamento, que a ela se opôs com firmeza. Embora não rejeitasse o *éros*, a falsa divinização dele foi considerada uma subversão devastadora, que o privava de sua dignidade e desumanizava-o. O *éros* inebriante e descontrolado não é uma subida até o divino, mas uma queda do homem. Por isso, o *éros* necessita de disciplina, purificação e educação para dar ao homem uma amostra do vértice da existência, uma beatitude que é para aquilo a que ele aspira.

Uma análise breve da história e atualidade da concepção do *éros* revela dois aspectos importantes. O primeiro é que há uma relação entre o amor e o divino, pois o amor promete infinitude, eternidade e uma realidade muito além do cotidiano da vida humana. Já o segundo aspecto é que, para alcançar essa meta, não é suficiente apenas se deixar levar pelo instinto, pois é necessário passar por purificações e amadurecimentos que exigem renúncias. Isso não significa rejeitar o *éros* ou envenená-lo, mas sim curá-lo para que alcance sua verdadeira grandeza.[69]

A chave para isso é a compreensão de que o ser humano é composto de corpo, psique e espírito e das relações objetiva, intersubjetiva e transcendente. Ele só se torna plenamente ele mesmo quando essas partes se unem de forma íntima. O desafio do *éros* é realmente superado

---

68 Cf. BENTO XVI, papa. *Deus caritas est*, n. 3. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html. Acesso em: 31 abr. 2023.

69 Ibidem, n. 5.

quando essa unificação é alcançada. Se alguém busca ser apenas espírito e rejeita a carne como algo animalesco, ou se alguém renega o espírito e considera apenas o corpo como realidade exclusiva, ambos perdem sua dignidade e grandeza. É a pessoa, como criatura unitária composta de estrutura e relações, que ama. Somente quando essas dimensões fundamentais se fundem verdadeiramente em uma unidade é que o amor – o *éros* – pode amadurecer e atingir sua verdadeira grandeza. Isso é o que deve se realizar no processo educacional. Uma educação que orienta tudo para o amor-doação como elemento mais pleno da realização humana.

Atualmente, para exemplificar, o modo como o corpo é exaltado pode ser enganador. O *éros*, reduzido a pura sexualidade, torna-se uma mercadoria que pode ser comprada e vendida, transformando o próprio homem em uma mercadoria. Isso não é realmente uma grande afirmação do corpo humano. Pelo contrário, o corpo e a sexualidade são vistos como uma parte material de si mesmos que pode ser usada e explorada para benefício próprio. Essa visão leva à degradação do corpo humano, que é separado da liberdade da nossa existência e é relegado para um âmbito puramente biológico.[70] A exaltação aparente do corpo pode rapidamente se transformar em ódio à corporeidade. Ao contrário, a visão integral de ser humano proposta por Lima Vaz colocada em uma visão educacional orienta a olhar o homem como pessoa, não reduzido ao corpo e, assim, experimenta a sua dignidade. O *éros* pode ser um impulso que nos eleva para a transcendência e nos conduz para além de nós mesmos, mas para isso é necessário um caminho de ascese, renúncias, purificações, ou seja, um caminho de educar ordenando para o amor-doação.

O tipo de amor *éros* é caracterizado por ser indeterminado e egoísta, enquanto o segundo, *ágape*, é uma experiência de cuidado e preocupação com o outro. O amor *ágape* não busca mais apenas a felicidade pessoal, mas sim o bem do amado, tornando-se uma renúncia e estando disposto a sacrificar-se pelo outro. Há uma necessidade de realizar a síntese dialética entre o amor-*éros* e o amor-*ágape*. O ser humano não pode viver exclusivamente o amor oblativo, ele não pode limitar-se sempre a dar, deve também receber. Quem quer dar amor deve também recebê-lo em dom.

A distinção feita por Lima Vaz já traz um aspecto importante para compreender o entendimento do que é amor-doação. É importante compreender que não se trata de amor no sentido comum que se confunde só com um tipo de sentimento ou emoção (expressão da categoria da psique), nem o sentido de relação sexual ou físico mais característico do amor entendido como *éros* na tradição grega (expressão da categoria de corpo-próprio). Quando se

---

70 Ibidem.

diz sentimento não se está depreciando esse aspecto, mas somente salientando que o amor enquanto sentimento tem uma importância maravilhosa como centelha inicial, mas ele não é a totalidade do amor.

A vontade na tradição filosófica e especificamente a partir de Santo Agostinho adquire a característica evocada por Lima Vaz: ordenar para o amor.

Essa dimensão de ordenar todos os atos pelo amor é uma doutrina conhecida de Santo Agostinho, a qual Lima Vaz cita algumas vezes.[71] Segundo Santo Agostinho, há uma ordem que está relacionada com a hierarquia de realidades inferiores e superiores. A natureza é regida necessariamente por essa ordem, que é imposta por Deus, e o ser humano, na medida em que é uma parte dessa natureza, submete-se à ordem divina. Para que o ser humano possa cumprir essa ordem, depende da *vontade* dele de submeter todas as operações a essa compreensão teórica da ordem.[72]

O ser humano possui movimentos sensíveis na alma que estão relacionados às paixões. Desejar ou alegrar-se ou temer são movimentos da alma que tendem para a direção do bem a ser adquirido ou conservado ou evitado. O movimento livre é a dimensão da *vontade*, logo os movimentos livres dependem da *vontade*.

É a partir desse entendimento da vontade que se compreende um movimento natural da alma que vai em certa direção correspondente (desejo-adquirir, alegria-conservar). Em cada alma, como em cada corpo, há um peso que a arrebata incessantemente e a move continuamente a buscar o lugar natural de seu repouso; isto é amor. Por isso, todos os movimentos interiores, paixões, afetos, sentimentos devem estar ordenados para o amor, já que esses movimentos interiores podem ter como objeto coisas que não conduzem ao amor.

A concepção agostiniana da virtude é descrita como a "ordem do amor", que reinterpreta a concepção clássica da virtude como a perfeição no uso da razão reta ou a realização na vida do virtuoso do *bonum honestum*. A definição da virtude, segundo Agostinho, é a ordem do amor, que parte do axioma clássico *recta ratio est ipsa virtus* e está orientada para a "reta razão" no sentido do amor ordenado. Esta definição da virtude é integrada na antropologia e teologia do amor, permitindo uma definição breve e verdadeira da virtude.[73]

De acordo com a perspectiva da "ordem do amor" na antropologia agostiniana, a unidade do ser humano é vivida existencialmente no exercício dos graus ordenados do amor, conforme ensinado no livro *De doctrina christiana*. Esse exercício confere a retidão ética

---

71 Cf. EF II, p. 179, nota 141; EF VII, p. 153, nota 14; EF IV, p. 192-195; EF V, p. 169.
72 Cf. GILSON, Étienne. *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 252-253.
73 Cf. EF IV, p. 194.

necessária para viver bem e alcançar a beatitude e sua consumação em Deus. O amor ordenado é a mais alta das virtudes (*caritas*) e é ele que realiza a unidade da mente e da *vontade*, além de ordenar o dinamismo do *desejo*. Se a concupiscência introduz desordem na "ordem do amor", a restauração dessa ordem pela caridade é o caminho para a verdadeira beatitude e sua consumação em Deus.[74]

A categoria central da ética agostiniana é o "amor ordenado", que engloba todas as ideias éticas da tradição antiga e do ensinamento cristão. Essa categoria permite que Santo Agostinho delineie uma ética cristã completa e madura em sua estrutura e conteúdo conceitual, inserida no contexto de uma teologia da história. O livro XIX do *De Civitate Dei* explica, a partir da noção clássica de beatitude, uma ética dos fins, que coroa a ética dos costumes descrita no *De moribus Ecclesiae catholicae*. Santo Agostinho entende que a ordem é normativa para toda a existência ética, orientando a vida do indivíduo em direção ao bem realizado e à busca da beatitude, que realiza o bem na pessoa e na sociedade como paz e tranquilidade da ordem. A ética como conhecimento e prática é sobrelevada e transfigurada pela sabedoria, que é o ápice da razão ético-teológica em Agostinho. A sabedoria é a fonte dos preceitos e normas que ordenam a vida dos indivíduos e a concórdia dos Estados.[75]

A faculdade da vontade para Santo Agostinho é o próprio homem,[76] e a vida moral é essencialmente regida pela ordem do amor, ou seja, a virtude se estabelece como "ordem do amor" (*ordo amoris*), que é querer o que devemos querer, amar o que devemos amar. Isso se define como reta razão no sentido do amor ordenado: "Com efeito, o próprio amor deve ser amado ordenadamente, pelo qual é bem-amado o que deve se amar. Parece-me, assim, que [essa] é a definição breve e verdadeira da virtude: a ordem do amor".[77]

Outra fonte da qual Lima Vaz retira a dimensão da doação na forma de amor como ágape é a linguagem neotestamentária.[78] De acordo com o evangelista João, Deus é amor (1Jo 4,8), e o amor é a essência da vida divina: O Pai ama o Filho, e o Espírito Santo é o amor entre o Pai e o Filho. É por meio de um ato de amor que Deus cria o mundo. Além disso, por amor Deus assume a natureza humana e a salva da morte eterna. Jesus Cristo, que é o Verbo de Deus feito carne, é o amor que se fez carne. O amor não é apenas a base da vida de Deus, mas também da vida daqueles que acreditam nele.

---

74 Cf. ibidem, p. 195.
75 Cf. ibidem, p. 196.
76 GILSON, Étienne. *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 256.
77 AGOSTINHO, Santo. *De Civitate Dei*, XV, 22. Apud EF IV, p. 194.
78 Cf. AF I, p. 274, nota 27.

É a partir da ética ensinada por Jesus de Nazaré que surge essa revolução ética. É nesse contexto que aparece a noção de próximo, como um outro-eu, que dá origem ao amor-dom (*ágape*).[79] O mandamento de amar é aberto a todos, não fechado no estreito relacionamento parental. Amar os inimigos é um exemplo claro de que o amor não está ligado aos sentimentos e emoções, mas tem uma profunda raiz no amor de Deus. Deus como aquele que ama a todos e que não faz distinção. Dentro dessa dinâmica o homem é convidado também a amar como Deus ama, por isso amar também sem distinção.

Essa forma de amor como doação é expressa de maneira mais profunda na passagem evangélica da última ceia, em que Jesus dá um novo mandamento: "Amai-vos uns aos outros como eu vos amei" (Jo 13,34-35). Sabe-se que o modo como Jesus de Nazaré amou foi dar a própria vida em sacrifício. Portanto, é esse o nível de amor que Lima Vaz quer explicitar, amor que tem como sinônimo o dar-se.

Como é possível transpor essa noção de doação-amor para a educação?

Lima Vaz já havia refletido sobre essa questão quando discorria que na dimensão intersubjetiva da comunidade ética é importante existir uma relação de reconhecimento:

> Essa relação que, mais do qualquer outra, só se torna efetiva por meio de um laborioso e muitas vezes penoso trabalho de *educação ética*, admitindo assim diversos níveis de realização compreendidos entre um nível inferior, apenas tocando a fímbria da humanidade, que é a tentativa de redução do outro a objeto na multiforme relação senhor-escravo, e um nível superior representado exemplarmente pela gratuidade do amor evangélico ao próximo.[80]

O que chama a atenção dentro desse conceito de amor-*ágape* que Lima Vaz retira da linguagem neotestamentária é que a vontade como parte da *inteligência espiritual* está já relacionada às categorias de relação, mais propriamente a relação de intersubjetividade. O amor-ágape é, de certo modo, a força motriz da relação de intersubjetividade que é uma categoria social por excelência. Trata-se de direcionar o amor aos outros, criando uma comunidade ética pautada no amor-*ágape*, ou seja, o princípio de socialização pela própria característica da vontade tem como finalidade o amor desinteressado e não só, ele é a própria essência da vida ética e da vida humana.

Por isso, na educação formal torna-se necessária uma formação para o amor. Iluminando e inspirando uma prática pedagógica, deve-se animar os educandos na busca não da satisfação das necessidades, mas na procura de ideais elevados. É necessário motivar a incorporar atitudes

---

79 Cf. EF V, p. 70.

80 EF V, p. 73 (grifo nosso).

de compaixão profunda e universal para com os semelhantes em sofrimento e a se transformarem em pessoas de paz e justiça, comprometidas em serem promotores de transformações em um mundo que sabe o quão prevalente é a injustiça e o quão influentes são as forças de opressão, egoísmo e consumismo.

É nesse penoso trabalho ético que a educação da inteligência espiritual se alicerça. Trata-se da dimensão mais elevada do ser humano, o exercício da vida contemplativa que tem como fim a sabedoria e o exercício da vontade na direção do amor-doação. Portanto, é legítimo afirmar que a realização da educação da inteligência espiritual é o mesmo que pensar uma educação para a sabedoria e para o amor.

Conclusão

A inteligência espiritual, inteligência e vontade, é o ápice da vida propriamente humana. Sendo essas dimensões tão importantes, não poderiam ser pouco consideradas numa educação compreendida como integral. Tanto o termo inteligência quanto vontade sofreram grandes dispersões semânticas que, por isso, tornou-se necessária a sua clarificação. A inteligência é uma faculdade capaz de captar o ser e a verdade; portanto, ela tem um sentido mais passivo-contemplativo e a sua finalidade é compreender os primeiros princípios, a ordem, a finalidade e, assim sendo, capacitar o ser humano a um conhecimento cheio de sabedoria. A vontade é uma faculdade unida ao intelecto que tem a capacidade de ação na direção do bem; portanto, ela tem o sentido mais ativo e conflui na direção da doação. A doação é entedida por Lima Vaz como ágape – amor desinteressado. Assim, a educação integral que considere a inteligência espiritual como um pressuposto metafísico e ético, compreende que há um aperfeiçoamento humano pela contemplação da verdade e pela ação para o bem, o primeiro gera a sabedoria o segundo conduz à doação-amor. Entendidos esses pressupostos, torna-se importante pensar outras categorias de Lima Vaz para a educação, principalmente aquelas que estão deturpadas, como a categoria do trabalho, bem como aquelas que estão muito reduzidas, a categoria de realização, de virtude e de pessoa, que serão objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – O MUNDO, O TRABALHO, A REALIZAÇÃO E A PESSOA EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Introdução

Este último capítulo procurará refletir sobre algumas categorias do pensamento de Lima Vaz que podem auxiliar muito na reflexão educacional. A categoria de objetividade enquanto categorial relacional possui um elemento importante para pensar os problemas atuais da ecologia, principalmente por realizar uma reflexão equilibrada. A categoria do trabalho no pensamento de Lima Vaz tem uma amplitude personalista que pode ser uma resposta a uma educação muito voltada para a técnica, mas que está esvaziada de uma antropologia integral. Por conseguinte, a categoria da realização será pensada como categoria educacional no sentido de uma *paidéia* que procura realizar o ser humano através das virtudes e que têm como pressuposto uma comunidade ética para ser efetivada. Por sim, a categoria de pessoa, que deve ser a finalidade da educação.

4.1 A pertinência da reflexão antropológica e pedagógica na atual crise moderna

Lima Vaz foi um filósofo preocupado com a questão da atualidade. Seu sistema filosófico pode ser pensado como uma resposta ao problema do niilismo metafísico e ético, conforme a professora Cláudia Maria explicitou na sua tese doutoral.[1]

A pergunta que está pressuposta no niilismo metafísico e ético é: como encontrar significado existencial e valores que deem sentido à vida humana?

Essa pergunta é profundamente relevante para o ser humano e também para o problema educacional, já que foi percebida certa ausência desses elementos na educação moderna. A motivação mais profunda do ser humano é o anseio pelo sentido da própria vida e pela forma como realizar essa vida. Esse caráter intencional e projetivo é muito importante de ser resgatado como um fato educativo, ou seja, a tensão entre o *ser* e o *dever-ser*, que é um fator profundamente constitutivo do ser humano, que marca o horizonte de significado e, em decorrência disso, que causa a valoração das coisas.

O ser humano pensado nessa categoria de realização torna-se um projeto ontológico e ético, juntamente com a categoria de transcendência, que torna a vida humana uma dinâmica

---

1 OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013.

vital para a busca de significado. Esse significado precisa estar para além do sentido pragmático e utilitário da vida, como é possível perceber, por exemplo, na BNCC, em que se entende a educação voltada para esses sentidos, mas eles não podem sustentar o peso do excesso ontológico que há no ser humano. A educação é algo mais que processo corporal biológico de amadurecimento ou simplesmente uma estruturação psicossocial. O processo de formação da pessoa implica a capacidade espiritual – inteligência e vontade – do ser que necessita entender o sentido da sua existência. Portanto, é um ser de responsabilidade. O papel da educação é conduzir o ser humano a responder com a própria existência e, por ele mesmo, enquanto pessoa, no concreto do dia a dia, aos apelos últimos dessa própria existência.

Portanto, para Lima Vaz uma importante questão que se coloca é saber qual o papel da educação. No primeiro capítulo foram levantadas diversas perguntas quando se explicitava a justificativa da relação entre a antropologia filosófica e a educação.

Neste momento torna-se necessário retomar uma pergunta essencial: como educar o ser humano de modo que ele se realize como pessoa?

Lima Vaz pensa a realização a partir de um *télos* fundamental, uma causa final específica: a realização do ser humano se dá enquanto pessoa. Na linguagem de Lima Vaz, isso é a realização da essência na existência do seu ser total. Essa realização para Lima Vaz se inspira profundamente nos clássicos da filosofia, como em Platão e Aristóteles. Portanto, o problema da realização é pensado "como problema da *paidéia*",[2] isto é, de uma formação integral do ser humano. Formação integral deve ser entendida como um modelo ideal que abarca todas as dimensões antropológicas sem imprimir uma primazia de um aspecto depreciando outros. Isso é conduzido brilhantemente pela estrutura dialética em que Lima Vaz realiza o seu discurso antropológico.

Desse modo, se fará necessário refletir em uma base teórica para possibilitar uma inspiração de modelo de educação passando por diversas categorias expostas por Lima Vaz na sua obra. No caso, as categorias da objetividade e sua relação com a ecologia e o trabalho, a relação intersubjetiva e sua relação com ética, a categoria de realização como categoria propriamente educacional.

De modo mais explícito, as relações dialéticas entre objetividade, intersubjetividade, transcendência e realização permeiam as diferentes dimensões das realidades humanas tais como trabalho, ecologia, ética e educação. O trabalho, conforme será tratado, por exemplo, sempre implica sujeito e natureza como objeto, mas isso é só o movimento mais originário de

---

2 AF II, p. 149.

diferenciação e transformação. Contudo, trata-se de uma transformação humanizadora que se dá no contexto da intercomunicação entre os sujeitos que trabalham intersubjetivamente em sociedade, já movidos pela condição intrinsecamente ética da ação com espírito aberto transcendentalmente para o bem, em contínuo processo existencial de realização da pessoa. Do mesmo modo, em cada momento dialético, a educação transpassa pelo movimento dialético os saberes necessários aprendidos (ou não) para transformar a natureza objetiva, para trabalhar coletivamente de forma cooperativa, como para alcançar a realização humana mais profunda na vivência da sabedoria do bem viver.

4.2 A categoria de objetividade e a educação

O ser humano, não sendo um sujeito puro no sentido de não ter uma intuição imediata sobre si mesmo, se percebe enquanto ser situado. Isso significa que ele faz uma experiência com a realidade exterior a ele e, nessa relação, se percebe e realiza uma questão acerca de si mesmo. Enquanto ser-em-si o ser humano possui a estrutura fundamental, corpo, psique e espírito, cuja unidade se encontra na vida segundo o espírito, de que tratamos no capítulo anterior, especificamente sobre a inteligência espiritual. No processo de exprimir-se a si mesmo, o ser humano exprime a sua situação, portanto o mundo, os outros e mesmo o outro absoluto.[3] Sendo assim, o ser humano é constituído estruturalmente por formas de expressão, ou seja, é essencialmente um ser de relação com a realidade, e a essa realidade ele confere um significado humano, pela passagem da natureza à forma. Ao mesmo tempo que ele possui essa *ipseidade* – identidade reflexiva –, ele se abre à realidade exterior – *alteridade*.

A educação enquanto esse processo de tornar-se o que se é, isto é, pessoa, não acontece de modo isolado, mas é sempre um processo situado em uma *éthos* específico. A primeira categoria de relação é a objetividade, na qual o ser humano, pela primazia do corpo, se relaciona com algo exterior a ele. Para que a educação seja um processo de formação humana, enquanto *paidéia*, deve também dar importância à categoria de objetividade.

Essa relação antropológica, no que tange ao processo educacional, também deve ser compreendida enquanto uma presença do homem ao ser à medida que é uma presença mundana ou uma exterioridade mediatizada e significada, portanto, ser-no-mundo.[4]

Os princípios básicos que devem ser postulados para uma educação nesse domínio da objetividade implicam reconectar a noção de *mundo* ou *natureza* ao ser humano. Isso significa

---

[3] AF II, p. 11.
[4] Cf. AF II, p. 15.

dizer que o ser humano precisa ser educado como ser situado na dimensão cósmica, ou seja, como um ser que contempla (*conhecer*), sendo participante e responsável deste mundo. Pensar a educação nessa perspectiva ajuda o ser humano a não olhar para o mundo objetivo exclusivamente como um lugar da transformação da natureza pelo trabalho através da técnica (*fazer*). Um processo educativo integral – maior que a simples qualificação profissional – pode ajudar a pessoa a abrir-se para múltiplas dimensões contidas no esforço de transformação da natureza que ampliam os sentidos do trabalho e da técnica.

No atual cenário moderno se estabelece uma crise ética e metafísica profunda que se refrata também na relação antropológica de objetividade. Essa crise se intensifica a partir do paradigma antropocêntrico racionalista e cientificista que fragmentou a relação entre homem e mundo como uma relação puramente de transformação do mundo pela técnica. Por isso, urge resgatar uma educação integral ultrapassar o utilitarismo moderno excessivamente apoiado na técnica e com a pulsão de um progresso ilimitado que é, na verdade, uma profunda desmedida, portanto, uma dominação desenfreada do mundo exterior.[5]

Construir uma relação integrada entre homem e mundo reconecta o ser humano com a experiência de sentir-se parte, de olhar o mundo como casa, como algo de si próprio. Portanto, a própria dimensão do sentido da vida tem relação com isso.

A relação que se sobressai na dimensão de objetividade tem um forte caráter *poiético*, ou seja, a relação de objetividade no homem é, principalmente no mundo da ciência moderna, um tipo de relação que atua no mundo pela *poiésis* fabricadora ou pela técnica procurando transformar o mundo.[6] É nesse contexto que o conceito de *natureza* surgiu e é esse conceito que imprimiu uma ordem privilegiada no discurso da relação de objetividade. Trata-se de um modo recente de *conhecer* o mundo que se dá a partir da *ciência* empírico-formal, tendo em vista transformá-lo pela *técnica*. Dois aspectos acentuados são o *conhecer* e o *fazer*, relacionados à necessidade inata de conhecer e de moldar a natureza para a satisfação das carências e necessidades.

Tanto a ciência quanto a técnica são aspectos profundamente influentes nos modelos atuais de educação. A ciência é a forma articuladora da própria técnica. Esse modelo fomenta a tecnocracia, o entendimento e a prática de que o progresso tecnológico por si mesmo trará a

---

5 BARBOSA, Vanderlei; COSTA MOREIRA, Jefferson da. *O resgate da racionalidade prática para pensar a crise antropológica moderna*. Disponível em: https://www.faje.edu.br/simposio2019/arquivos/comunicacoes/doutores/Vanderlei%20Barbosa-Jefferson%20da%20Costa%20Moreira.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

6 Cf. AF II, p. 24.

solução de todos os problemas humanos fundamentais, tanto da ordem material como os de ordem social, política e mesmo ética.[7]

Como vimos no capítulo 2, a educação moderna que se tornou cada vez mais especialista acabou por deixar fragmentada também a relação com a natureza. As ciências modernas através da técnica se tornaram um meio eficaz de transformação da natureza, que coloca a eficácia do fazer muito acima da contemplação.

O termo *natureza*, que passou a predominar na modernidade, sobrepassa o conceito de *criação*, que era essencialmente teológico e que tinha como motivação divina pessoal, segundo as Escrituras, o amor. Deus, ao criar o mundo movido pelo excesso do seu amor, precisa criar porque ama. A obra criada, no sentido teológico, é um presente transbordante de Deus e todo presente contém a lembrança daquele que dá. Todo presente concedido torna o presenteador presente ao receptor. Por isso que, quando a modernidade assiste ao refluxo da noção de criação, a própria natureza tende a perder a percepção de um rosto subjacente à obra da criação, da alteridade imediata de um criador presente, entregando-se a uma relação cada vez mais exploratória e depredatória do cosmo.

Dito de outro modo, a relação de objetividade na modernidade acentuou o aspecto tecnocientífico e matematizado da natureza, tornando-a lugar de atividade essencialmente operacional.[8] Esse tipo de relação pode tornar-se perigosamente reducionista pela ausência de familiaridade com a complexidade polifacética da natureza, que não pode ser inteiramente captada e expressa pelos limites metodológicos das ciências empírico-formais e da técnica a ela associados.

O que possibilita evitar que algo ou alguém seja depredado é a capacidade de perceber ali uma presença, um alguém, um rosto significativo e pleno de dignidade inviolável. Do mesmo modo que um presente recebido por um ente querido possui um significado simbólico de respeitabilidade em razão de quem o doou. Esse presente, pelo valioso simbolismo intrínseco, tende a gerar de imediato uma atitude de cuidado no receptor capaz de reconhecimento e gratidão. O cuidado com o presente é, de certo modo, o cuidado com a referência à presença da pessoa que deu. Portanto, a presença de um rosto significativo como uma referência afetiva e simbólica tende a suscitar uma atitude de conservação cuidadosa do bem.

A referência ao conceito *natureza*, que aconteceu na modernidade, acaba por retirar a reverência ao rosto venerável do doador, que era natural no conceito judaico-cristão de *criação*

---

7 Cf. AF II, p. 27.
8 Cf. AF II, p. 30.

como também na compreensão do *kósmos* inerente ao pensamento antigo. Quando deixa de vigorar a percepção clara de uma alteridade venerável, tal como seria o autor magno da criação, a relação que se imprime facilmente é de subestimação das exigências de cuidado com o bem das coisas e dos semelhantes.

Segundo Lima Vaz, o homem é um ser-no-mundo, mas também uma ser-para-o-mundo. Esse mundo é vivido e construído, significado e transformado. Isso envolve duas dimensões que precisam ser dialeticamente unidas.

Essas duas dimensões – uma verdadeira atitude contemplativa condizente com a mundivisão da modernidade e a dimensão bíblica da criação – trariam grande fecundidade para o importante processo de construção de uma ecologia integral no mundo contemporâneo, ou seja, propiciar abertura para categorias que transcendem a linguagem puramente imanentista das tecnociências empírico-formais.[9]

Nesse sentido, torna-se relevante um programa educativo para além do paradigma tecnocrático. O atual problema ecológico só pode alcançar soluções efetivas em perspectiva multidisciplinar, entrelaçando no diálogo teórico-prático permanente as contribuições dos saberes tecnocientíficos, filosóficos, políticos, econômicos, sociais e, destacadamente, as abordagens educacionais correlatas.

Tudo está interligado. Quando o ser humano se desliga e se declara autônomo, acaba por tornar-se um dominador absoluto tirânico da natureza.[10]

Educar na dimensão da relação de objetividade é propor primeiramente uma mudança na relação do ser humano com o mundo, na qual se experimente a presença expressiva de um rosto no âmago existencial daquela realidade que é o mundo exterior aos sujeitos. Ao mesmo tempo, é fomentar a educação do ser humano para o reto uso da tecnologia e do poder. O problema dos excessos caracterizado por Aristóteles na *Ética a Nicômaco* como vício é bem perceptível na atualidade com relação à tecnologia. Há imenso crescimento tecnológico que não foi acompanhado pelo desenvolvimento do ser humano quanto à responsabilidade, aos valores, à reta consciência.[11] A técnica tende a crescer de forma mais acelerada que a capacidade do ser humano de lidar eticamente com ela; há um descompasso e, por isso, um desequilíbrio que causa efeitos sociais, econômicos, psicológicos e familiares.

---

9 FRANCISCO, papa. *Laudato Si'*: sobre o cuidado da casa comum, n. 11. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 07 mar. 2022.

10 Ibidem, n. 117.

11 Cf. ibidem, n. 105.

A educação na relação de objetividade passa pela tomada de consciência em torno da crise cultural e ambiental. Para que possa haver uma mudança de hábito, é preciso haver uma mudança de cosmovisão, isto é, mudar o modo como o ser humano vê e se relaciona com o *mundo natureza*.

É preciso superar o paradigma tecnocrático que enfatiza o individualismo, o progresso ilimitado, o consumismo exacerbado, em prol de um paradigma de consciência, de responsabilidade, de solidariedade e de desenvolvimento sustentável.

Enfim, trata-se de resgatar a dimensão da contemplação ativa da inteligibilidade, da beleza e dos enigmas do universo, posicionando o conceito de *criação* como familiaridade com aquele rosto que falta ao conceito impessoal de *natureza* que caracteriza a modernidade e possibilita facilmente a depredação. Seria possível, assim, desenvolver uma experiência orgânica em que a pessoa humana é um ser integrado com o universo, a natureza, a criação.

O enfoque da educação voltado cada vez mais para o mundo do trabalho foi, conforme a rememoração histórica do capítulo 2, desenvolvida a partir dos Manifesto do Pioneiros da Educação Nova. A noção de trabalho que aparecia naquela altura era mais elevada que a atualmente presente na BNCC, que tem predominantemente um caráter econômico e não tanto de realização humana.

Nesse sentido, torna-se muito importante refletir sobre essa dimensão tão importante da vida humana a partir de antropologia integral vaziana aqui assumida, que fomenta uma educação capaz de integrar toda a riqueza existencial do trabalho humano. Não se trata da redução do trabalho a uma perspectiva puramente econômica que desconsidera a amplitude polifacética da realidade humana no mundo.

A temática do trabalho também foi alvo de profundas meditações de Lima Vaz. Cabe aqui trazer um entendimento mais profundo acerca do conceito humanístico de trabalho, que pode iluminar os rumos pedagógicos que estão sendo traçados e vivenciados pela educação moderna.

4.3 Trabalho, contemplação e educação

Na exposição do capítulo 2 da aporética histórica da educação do Brasil, nos seus aspectos antropológicos se percebeu que no século XIX a educação deixou de ser uma ocupação refinada e passou a ser necessária para garantir habilidades básicas como ler, escrever e contar, devido à expansão da divisão do trabalho causada pelo desenvolvimento do capitalismo. Atualmente, a principal preocupação da educação é, sobretudo, formar indivíduos adaptados ao

mercado de trabalho e responsáveis na sociedade.[12] O sistema de ensino é estruturado com metas claras para alcançar esse objetivo, vide as nomenclaturas utilizadas de *competências* e *habilidades*, que, conforme foi explicitado na análise da BNCC do capítulo 2, existem para medir o quanto a educação pode melhorar as condições econômicas. Nesse sentido, há a necessidade de um corpo docente que busque reconhecimento e inserção social, baseando-se em diplomas que, para serem conquistados, necessitam de uma aprovação em um exame que tem como medida conhecimentos úteis para o mercado. O problema que surge diante desse modelo educacional é que o trabalho não é visto como uma atividade personalista e integral, mas como uma parte da engrenagem do sistema econômico. Portanto, ele não tem como finalidade a plena realização da pessoa.

Diante desse problema, procurar-se-á neste momento refletir sobre o trabalho. Contudo, o modo de refletir sobre o trabalho tem em vista apresentar a visão personalista do trabalho de Lima Vaz para que ela possa servir como inspiração para a educação. Isto é, que essa compreensão do trabalho possa trazer luzes para ultrapassar a mera instrução atrelada mercado de trabalho. Após essa exposição do trabalho na perspectiva vaziana, se fará uma reflexão sobre a mudança da racionalidade clássica para a moderna. A partir disso, se proporá uma reflexão sobre a contemplação no entendimento de Lima Vaz para uma inspiração educacional.

4.3.1 O trabalho na perspectiva personalista: uma proposta educacional

Para uma aproximação do problema, é importante entender como o trabalho se configurou desse modo na sociedade atual. Com a revolução industrial, o trabalho dentro do sistema produtivo mudou as relações laborais de uma sociedade agrícola e artesanal que atuava por intermédio de instrumentos rústicos de agricultura e em oficinas familiares de manufatura nas quais a produção era muito reduzida. E com a primeira revolução industrial passa a coexistir com uma indústria em que a exploração despersonalizante dos operários se tornou uma característica dramática em meio ao aumento muito acelerado da produção em massa. A revolução industrial modificou a organização social do trabalho que se estruturava em torno das famílias e das corporações de ofício, uma profunda mudança das condições socioeconômicas da vida dos povos, com inusitado impacto sobre a configuração do *éthos* das culturas.

---

12 TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 142, p. 183-202, jan./mar. 2018; aqui 184. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196. Acesso em: 24 abr. 2023.

Há dois problemas que surgem com essa nova organização social do trabalho pós-revolução industrial. O primeiro é a desagregação das famílias tradicionais. As famílias, associadas a determinadas instituições religiosas e seculares, eram o polo ético-formativo das pessoas. Com isso se inicia um processo de fragmentação dos contornos tradicionais dos *éthoi* então predominantes. O segundo problema é que o trabalho, passando a ser um processo produtivo típico da indústria, torna-se mecanizado, mais acelerado, mais produtivo, porém com fortes pressões despersonalizantes sobre aquele que o realiza, porque o trabalhador se converte em uma peça dentro da grande engrenagem produtora. Desde modo, o trabalhador dentro dessas linhas de produção acaba por alienar-se dos resultados dos mesmos Ele realiza um processo no anonimato, de forma repetitiva e pode, inclusive, ser facilmente substituído por outro trabalhador, já que esse trabalho não exige uma excelência particular ou criatividade, mas ao contrário uma mecanização fragmentada porque a ação que prevalece é a da máquina.[13]

A partir da percepção desses dois problemas, torna-se importante compreender o significado mais amplo e integral do trabalho. O trabalho é uma condição básica de realização existencial do ser humano, que abarca o cotidiano da maior parte da população mundial. No mundo contemporâneo, ele sofre contínuas transformações de significado e de importância porque vivemos um paradigma tecnocrático em que a produção intensiva em tecnologia de ponta e o consumo cada vez mais sofisticado se tornaram o modo de ser das pessoas, especialmente daquelas que possuem um poder aquisitivo mais elevado. Nessa atual sociedade, o trabalho está relacionado a diversos processos socioeconômicos e enquadramentos profissionais das ações humanas. A maior parte do tempo do dia, da semana, dos meses e dos anos se dá dentro de um ambiente de trabalho, por isso ele prioriza um foco de educação enquanto treinamento profissional teórico e prático. A educação, conforme foi verificado no capítulo 2 da tese, passou, aos poucos, de uma formação humanística para uma instrução técnica seletiva para o mercado de trabalho. Esse modelo de trabalho com que hoje nos deparamos incorpora as concepções e os modos de vida predominantes no contexto social da modernidade. Por isso, é importante ampliar o entendimento dos diversos sentidos de trabalho.

É possível desenvolver uma compreensão dialética dos multifacetados significados do trabalho. Em seu momento mais elementar, essa dialética partiria de um entendimento do trabalho atinente à dimensão corporal enquanto atuação do sujeito em vista da transformação da natureza para a satisfação das necessidades e a sobrevivência. Passa, em um momento

---

13 AMENGUAL, Gabriel. *Antropología filosófica*. Madrid: BAC, 2016, p. 298-300.

superior de articulação, pelas relações psíquicas e intersubjetivas, até o nível mais profundo da dimensão de busca da plena realização existencial da pessoa que trabalha.

O trabalho surge em uma primeira dimensão enquanto relacionado às carências e necessidades. Portanto, uma dimensão de sobrevivência. "Toda sociedade humana, desde as mais primitivas, é, essencialmente, a forma que assume a luta dos grupos humanos com a natureza exterior em vista de assegurar a própria sobrevivência".[14] O ser humano é o único ser da natureza que não se contenta com a mera fruição contemplativa da natureza à sua disposição, mas procura sempre transformá-la na esfera da relação de objetividade. Essa relação é um intercâmbio com a natureza para a sobrevivência na criação de produtos, roupas, sapatos, pão, como o cultivo da terra. Essa dimensão é um sobrelevar-se sobre a própria natureza.

Essa primeira dimensão do trabalho está mais relacionada a assegurar a sobrevivência, que é uma questão vital por ser o homem um ser físico-biológico, ou seja, corporal. Mas esta não é a única dimensão do trabalho, apesar de muito essencial e importante, sem a qual não é possível ascender a outras dimensões do trabalho como a intersubjetiva e a autorrealização. Importante frisar que é preciso ir para além da dimensão, no sentido de que, quando o ser humano assegura certo nível de sobrevivência, o trabalho passa a se tornar não só um meio de sobrevivência, mas também um aspecto cultural pelo qual ele comunica o dom de si e, também, um meio de autorrealização. Essas duas dimensões são o caráter social e existencial do trabalho.

A dimensão social do trabalho cresce em complexidade e significado na subsunção da categoria de intersubjetividade.[15] O trabalho possui uma dimensão intersubjetiva de comunicar aos outros algo de si próprio. Portanto, nessa dimensão já se concretiza o anseio de expressividade próprio do ser humano. Essa expressividade possui um caráter de acentuar a busca de *realização* humana por intermédio do trabalho. O caráter originário de afirmação do sujeito pela transformação da natureza mediatizada pelo trabalho, nessa dialética, é suprassumido pela categoria de realização pessoal nos planos comunicacional e ético.

No entanto, esta última dimensão, na atual sociedade, tem sido prejudicada por diversos desvirtuamentos impostos à realidade do trabalho, principalmente por pressões economicistas que reduzem a dimensão do trabalho ao "mero 'fator de produção' funcionalista das

---

14 PERINE, Marcelo. Esperando Godot ou um novo São Bento? *Philósophos – Revista de Filosofia*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 171-204, 2010; aqui 173. DOI: 10.5216/phi.v4i2.11318. Disponível em: https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/11318. Acesso em: 13 mar. 2023.

15 "O trabalho é, portanto, o ato expressivo da exteriorização do sujeito e consiste na mediação para o encontro com o outro, uma vez que favorece o surgimento da figura da liberdade como a verdade que a consciência tem de si mesma: uma verdade que passa do sujeito ao mundo pela atividade da cultura". SOUSA, Maria Celeste. *Comunidade ética: sobre os princípios ontológicos da vida social em Henrique Cláudio de Lima Vaz*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 36.

engrenagens produtivas naturalizadas pelo liberalismo economicista. Corresponde nisso à ideia de 'mercadoria' reificada e espoliada segundo a crítica marxista da 'alienação', considerada intrínseca ao 'sistema capitalista'".[16] Em suma, sendo que a visão antropológica dominante do contexto capitalista é embasada em um reducionismo, a consequência dessa visão é compreender também o trabalho de maneira reducionista, no caso como um mero fator de produção sem considerar a sua essencial sinergia com a construção do processo dimensão de realização humana.

A realização das pessoas através da vida profissional tem se tornado, para a quase totalidade dos trabalhadores, uma raridade, não somente pelas condições desumanizantes impostas pelas condições de trabalho, mas principalmente pelo fato de o trabalho ficar restringido à satisfação das carências e necessidades e não à aspiração mais profunda por realização integral. Encontra-se aqui uma grave contradição entre a aspiração existencial e a atividade profissional.[17] Somado a esse drama encontra-se outro ainda pior, que é o problema do desemprego que atinge atualmente, no Brasil, cerca de 10,2 milhões de pessoas,[18] somando-se ainda um contingente bem maior de subempregados em atividades informais e de desalentados.

A partir desse problema, torna-se necessário analisar o trabalho a partir de uma antropologia integral e humanista. Para isso, irá se realizar uma reflexão que possa dar um embasamento teórico dentro do pensamento de Lima Vaz tendo em vista ampliar os significados da categoria de trabalho em uma perspectiva também educacional.

Há um capítulo do livro *Escritos de filosofia I – Problemas de Fronteira* intitulado "Trabalho e contemplação". Nesse texto Lima Vaz ressalta a preocupação da sociedade moderna com um aspecto que se tornou essencial, que é a relação de trabalho. Trata-se de um artigo redigido em 1966 e depois integrado ao corpo do livro. O contexto social no qual o texto se insere é muito importante para a sua compreensão. Surgia entre as décadas de 1950 e 1960 uma grande efervescência de preocupações sociais. Diversos jovens engajados em movimentos eclesiais politizados, como também adultos, desejavam dar uma resposta adequada e cristã aos problemas daquela época. Existiam muitos grupos militantes políticos de esquerda revolucionária e marxista, e muitos jovens da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Popular (AP) queriam uma alternativa cristã na luta política. Lima Vaz, como intelectual,

---

16 PEPPE, Atílio Machado. *Trabalho e Tecnociência na ética filosófica de Lima Vaz*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2021, p. 71.

17 Ibidem, p. 72.

18 Número retirado do IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php. Acesso em: 13 out. 2022.

desbravou decisivamente esse terreno, tornando-se um importante líder naquele momento.[19] Assim, surgiram diversos textos que dialogavam com a temática marxista procurando fortalecer a ótica humanista e cristã para os temas que surgiam. Sua abordagem do trabalho está neste contexto e continua profundamente atual por tratar com profundidade e de maneira histórico-conceitual as relações entre trabalho, marxismo e cristianismo no período moderno.

Nesse texto, para Lima Vaz, o trabalho é um "ato humano de transformação da natureza" e, por conseguinte, da sua humanização, ou seja, a relação de trabalho é mediadora entre as pessoas que, não sendo puros espíritos, devem comunicar-se entre si pela mediação de uma realidade exterior à sua imanência espiritual. Assim, *humanizador* da natureza, o trabalho é, pois, mediador entre os homens, fundamento da vida social.[20]

Sendo o trabalho um ato da pessoa, esse ato é manifestação da sua razão e liberdade. O ser humano enquanto sujeito se caracteriza pela luta e esforço por definir a sua situação-no-mundo em termos de transcendência sobre o mundo. Assim, o trabalho é para o homem um modo pelo qual o homem deve se transcender. Em outros termos, o trabalho é a luta do homem para dar à sua situação no mundo significação humana. Ele tem por finalidade o próprio homem e não simplesmente uma alocação no mercado de trabalho. Não se trata de trabalhar para aumentar o PIB per capita ou simplesmente a produção de bens. A distinção que Lima Vaz utiliza para a finalidade do trabalho ajuda muito a clarificar essa ideia. Assim, pois, é necessário distinguir entre *finis operis* – o fim imanente à obra produzida, em qualquer ato de produção – e o *finis operantis* – o fim estatuído pelo agente.[21] O elemento do "esforço" está referido ao *finis operis*, ou seja, a luta para transformar a natureza em obra, o seu sacrifício, o tempo e as forças que se empregam nele transformando esse mundo em um mundo significado por ele, e, portanto, um mundo humano.[22]

Se a finalidade da obra do trabalho já está presente no destino humano que o integra em um mundo em processo de humanização, fica claro que o sentido mais profundo desse destino é o dos fins estatuídos pelo agente, isto é, pelo homem que trabalha. Aqui entra novamente o problema antropológico, porque a determinação do fim do trabalho está na dependência da concepção de homem que fazemos. Se concebemos o homem só como um ser de natureza, o trabalho será uma naturalização do homem, humanizado e humanizador, como é a concepção

---

19 SILVA, Franklin Leopoldo e. *Filosofia e forma de ação*: entrevista com Henrique Cláudio de Lima Vaz, *Cadernos de Filosofia Alemã*, São Paulo: FFLCH-USP, n. 2, p. 93-97, jun. 1997.

20 Cf. EF I, p. 122.

21 Cf. EF I, p. 127.

22 Ibidem.

de Marx.[23] Se, ao contrário, o homem emerge sobre a natureza, transcendendo-a ontologicamente pela razão e pela liberdade, então o trabalho não pode ser uma naturalização do homem, mas uma transcendência da natureza. Assim sendo, só a pessoa pode finalizar a pessoa.[24]

O trabalho é uma relação de compreensão e transformação do homem com o mundo dos objetos, manifestação da sua situação no mundo como ser-no-mundo. Portanto, trata-se de uma relação *objetiva*. No entanto, pelo aspecto do *finis operantis*, o trabalho vai na direção do outro e manifesta o ser espiritual daquele que realiza o trabalho. Deste modo, ele forma uma relação de *intersubjetividade*. O trabalho no mundo dos homens é um trabalho humano.

A concepção que Lima Vaz desenvolve sobre o trabalho, além do aspecto voltado para a satisfação das necessidades e carências, ressalta o aspecto cultural do trabalho, a dialética entre o *finis operis* e *finis operantis*. A obra realizada pelo trabalhador não é o termo último, mas a realização do próprio trabalhador na obra produzida. Portanto, na ordem da causalidade material o trabalho é o resultado produzido, o conteúdo. Existem, no entanto, outras causalidades em jogo, como a formal, que é mediação que comunica o significado do trabalho e o anseio de realização. Esse significado atesta a transcendência do homem sobre a natureza, que comunica os seus fins à comunidade humana. Assim, "todo trabalho é – deve ser – realizador do homem".[25]

Há dois problemas pressupostos que Lima Vaz procura responder com o seu artigo. Um primeiro problema é da concepção de trabalho na visão marxista, que, para Lima Vaz, incorre em alguns erros, por exemplo, "Marx consistiu em estabelecer entre o trabalho e as diversas mediações sociais uma relação linear de causa e efeito, de determinante e determinado".[26] Isso significa que todas as outras esferas da vida, excetuando o trabalho, são superestruturas. Contudo, Lima Vaz entende que a intercausalidade está na ordem da *práxis*, que não é levada em consideração por Marx. Outro problema que Lima Vaz aponta é que "o erro profundo de Marx consistiu em desconhecer a causalidade específica da palavra (ideia e sinal) na estrutura da *práxis* humana",[27] o que conduziu a hipertrofia do econômico, no sentido de enfatizar o produto, ou seja, a obra (*finis operis*). Nessa mesma linha surge o segundo problema que pode ser também caracterizado pelo modo de compreensão do trabalho na visão do "economicismo

---

23 Cf. EF I, p. 128.
24 Ibidem.
25 EF I, p. 132.
26 EF I, p. 131.
27 Ibidem.

liberal que reduz a um mero 'fator de produção' subordinado ao empreendimento capitalista dentro do processo de geração de riqueza".[28]

Nessa dialética entre o *finis operis*, que é finalidade da obra, o *finis operantis*, os fins estatuídos pelos agentes da relação de trabalho, o que ocorre é uma suprassunção da racionalidade produtiva, passando da *poiética*, que tem como finalidade a perfeição da obra, para uma racionalidade da *práxis*, que tem como finalidade a perfeição do agente, portanto eminentemente ética. Essa passagem dialética ressalta não mais a materialidade da produção, mas a primazia ontológica da pessoa humana e da comunicação recíproca entre as pessoas em trabalho. A relação passa de objetividade para intersubjetividade pela mediação da intercomunicação dos sujeitos, que humaniza a natureza por intermédio do trabalho humano. Essa orientação tem em vista o bem enquanto *práxis* virtuosa e livre de um agente de inteligência e vontade, com vista na perfeição/autorrealização do sujeito:

> O trabalho é o prolongamento do corpo próprio no mundo, mas, na sua integração à experiência da pessoa ou na experiência do trabalho como ato pessoal, o corpo não é simples instrumento, degradado ao valor de uso (ou de troca, no caso extremo da sua degradação no trabalho escravo), mas é – deve ser – expressão da pessoa, pois é suprassumido na síntese final de essência e existência do existir pessoal.[29]

A categoria de trabalho dentro dessa dialética vaziana avança da categoria de objetividade para a de intersubjetividade, que orienta toda a ação na direção da categoria de realização culminando no trabalho como expressão própria da pessoa. Desse modo, o trabalho torna-se mais do que uma dimensão de satisfação das carências e necessidades, mas um ato total da pessoa enquanto pessoa.

Esse entendimento amplificado de trabalho é o mais adequado quando se pensa em uma proposta educativa que visa formar o ser humano de modo integral. Trata-se de um conceito ético de trabalho, no qual o sujeito humano, que é ser-com-os-outros-no-mundo, busca não só condições relacionadas à categoria de corpo próprio, como a sobrevivência, mas sua própria perfeição (*eudaimonía*). Essa perfeição está profundamente relacionada com a transcendência própria do ser humano enquanto ser espiritual, ser de liberdade e ser de vontade, que, unido aos outros, forma uma comunidade ética.

A relação de trabalho possui, segundo essa acepção vaziana, um caráter dialético de relação objetiva e intersubjetiva, que no seu operar se entrelaça os finalismos da *téchne/poiésis*

---

28 PEPPE, Atílio Machado. *Trabalho e tecnociência na ética filosófica de Lima Vaz*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2021, p. 87.

29 AF II, p. 208.

e da *práxis*. Esse entrelaçamento é de caráter antropológico, social, ético e, assim sendo, também político, porque os sujeitos, na relação de trabalho, têm uma ação categoricamente ética e, estando em intercomunicação, agem de modo político no contexto da sociedade organizada.[30]

Esse modo personalista de compreender o trabalho é o mais adequado com relação àquele proposto pela BNCC. Por isso, pode servir de inspiração para a formação educacional.

Educação e trabalho estão, portanto, intimamente ligados. A escolarização é uma das primeiras e a principal experiência institucional de uma criança e do jovem, e o trabalho é a principal experiência institucional dos adultos. Como já foi afirmado, a educação não é o mesmo que escolarização, ou seja, a educação formal não é a única forma de educar, porque existem outras mediações no processo educacional, como a família, a sociedade, a comunidade, a cultura, a prática esportiva e artística, que sempre implicam o trabalho. E, quando este não é despersonalizante, exerce papel eminentemente educativo e formativo do ser humano.

O desvirtuamento da relação entre trabalho e educação se dá quando o trabalho recebe a primazia sobre a educação, ou seja, quanto toda a educação fica reduzida a uma instrução para a entrada e permanência no mercado de trabalho. Para equacionar o problema da relação entre trabalho e educação, deve-se reconhecer a decorrente de uma antropologia integral aos moldes da antropologia vaziana, avessa à instrumentalização do trabalho e da educação.

A adequada ontologia do ser humano é que propicia a síntese dialética entre trabalho e educação. Sem isso, o trabalho, conforme o entendimento de Lima Vaz. Ao entrelaçar o *finis operis* e o *finis operantis*, o trabalho vai na direção da realização do ser humano enquanto pessoa. Se a educação quer promover uma autêntica formação para o trabalho humanizado, deve ser nesta perspectiva e não em uma perspectiva puramente econômica de simples produtivismo. Assim, o ser humano será educado enquanto pessoa, incluindo-se a necessária dimensão de preparo profissional, assegurando-se, desse modo, uma dimensão personalista de trabalho. Eis a inspiração para modo adequado de pensar e vivenciar o trabalho vinculado a um modelo educativo que valoriza o trabalhador enquanto pessoa humana e constrói uma sociedade sadia.

4.3.2 Contemplação e trabalho

A reflexão que Lima Vaz propõe ainda no texto “Trabalho e contemplação” visava inspirar os cristãos e homens de boa vontade a tratar a relação trabalho e contemplação em uma

---

30 Cf. PEPPE, Atílio Machado. *Trabalho e tecnociência na ética filosófica de Lima Vaz*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2021, p. 90.

diversa perspectiva daquela dada pelo marxismo, que era um pensamento efervescente naqueles anos da década de 1960. Mesmo sendo uma reflexão que deságua nas fronteiras entre teologia e filosofia, ela traz aspectos importantes que podem servir de inspiração para pensar o tema da contemplação.

Na concepção marxista do trabalho, havia uma distinção em dois planos epistemológicos: um plano de observação que aborda a divisão social do trabalho e as ideologias resultantes dessa divisão na sociedade industrial moderna; e um plano de explicação que envolve a visão de retorno do ser humano à natureza por meio do trabalho. Contudo, a tensão entre trabalho e lazer, e entre trabalho e contemplação, historicamente ligada à divisão social do trabalho na cultura clássica, segundo Lima Vaz, está longe de ser bem articulada pelo humanismo marxista.

Na perspectiva do humanismo cristão, na civilização do trabalho, o lazer deve ser considerado como uma contraface do trabalho e uma expressão dele, e apenas essa concepção de lazer pode nutrir uma cultura autenticamente humanizada. É necessário mostrar que a cisão entre trabalho e contemplação, imposta por certas estruturas socioeconômicas, pode ser superada no sentido de encontrar um lugar autêntico à contemplação dentro do contexto da civilização do trabalho. Nesse sentido, Lima Vaz acreditava que a espiritualidade cristã, quando restaurada em sua inspiração genuína, é capaz de fortalecer tal forma de contemplação.[31]

Quando Lima Vaz fala que havia uma desvalorização do trabalho com relação à contemplação na cultura antiga, sabe-se que isso não era totalmente unânime, mas o pensamento de inspiração plantonista foi vitorioso na sua tendência que opunha a ocupação do trabalho, principalmente o trabalho manual, ao ócio, que permitia a contemplação. É um desafio histórico complexo desvendar as várias influências, sejam elas religioso-filosóficas (como o orfismo e o pitagorismo) sejam elas político-sociais (como a visão aristocrática da nobreza guerreira em contraste com as ideias das populações comerciantes e industriais), que resultaram em uma antropologia clássica profundamente dualista. Desde Platão, a oposição entre a vida ativa (*praktikòs bíos*) e a vida contemplativa (*theoretikòs bíos*) tem sido acentuada. Essa oposição teve um impacto significativo na cultura clássica e exerceu uma influência decisiva na teologia da vida cristã.[32]

Não é necessário entrar em questões históricas sobre a relação entre a vida contemplativa e ativa, porque fugiria do objetivo dessa reflexão, mas a tensão clássica entre

---

31 Cf. EF I, p. 135.
32 Cf. EF I, p. 136.

ação *versus* contemplação influenciou a teologia da vida cristã. É possível vislumbrar os traços dessa tensão entre vida ativa e vida contemplativa na história do pensamento cristão. Houve certas oposições entre a via ascética e a via mística, vida apostólica e vida monástica, meditação discursiva e contemplação simples, regime das virtudes e regime dos dons.

Essas oposições representam dois aspectos legítimos e distintos da vida cristã: o esforço humano em colaboração com Deus por meio do trabalho, e o dom de Deus que leva o homem à visão e ao amor das divinas perfeições na contemplação. Trata-se, em última instância, da dualidade insuperável entre natureza e graça, que não é uma relação de oposição, mas sim de assunção da natureza pela graça. Essa dualidade historicamente se cruzou com o dualismo antropológico grego, originando uma ambiguidade recorrente nas tentativas de elaboração de uma antropologia cristã, visível nos diferentes platonismos cristãos. No entanto, dentro da estrutura geral das relações entre natureza e graça, é certo que trabalho e contemplação se distinguem e se interpenetram ao mesmo tempo, mas de tal forma que o trabalho, sem perder sua consistência antropológica específica, se ordena à contemplação, assim como a criatura, enquanto realiza a perfeição de sua humanidade, se ordena a Deus, e a natureza se ordena à graça.[33]

4.3.3 A razão moderna, a ênfase da produção, o esquecimento da contemplação

A partir desse problema histórico da relação entre vida ativa e vida contemplativa, que influenciou bastante o Ocidente, é importante resgatar alguns aspectos relacionados ao sentido da contemplação, da educação e do trabalho.

No subtópico anterior, procurou-se propor uma inspiração como alternativa ao problema do trabalho dentro do âmbito educacional da BNCC, que é excessivamente reduzido ao âmbito econômico. Assim, procurou-se dar um sentido personalista ao trabalho humano.

Não basta se deter, como foi feito no capítulo 2 e no subtópico anterior, no problema de a educação ser medida por parâmetros fixados em aumentar o capital financeiro. É preciso também refletir sobre a necessidade de educar para uma autêntica contemplação na sociedade. Nesse sentido, refletir-se-á sobre a contemplação dentro de uma perspectiva educacional.

Para situar a importância do tema da contemplação, é preciso compreender alguns aspectos da atual sociedade tecnocientífica que tem a produtividade como o seu aspecto mais relevante.

---

33 Cf. EF I, p. 136.

A civilização ocidental, conforme Lima Vaz afirmou diversas vezes, nasce da legitimação social da razão demonstrativa. Trata-se de uma sociedade que tem a razão demonstrativa como força motriz de todo o seu universo simbólico. Esse primado da razão demonstrativa, antes do advento da revolução científica moderna, era profundamente contemplativo quanto à apreensão dos significados essenciais de todas as coisas, com forte desapreço aos conhecimentos *poiéticos* do fazer técnico. Mas na modernidade há uma grande mudança, com o surgimento dos diversos tipos de racionalidade propiciadas pela crescente hegemonia das ciências empírico-formais ligadas à técnica.

A questão fundamental e desafiadora da diferenciação da razão é abordada por Lima Vaz por dois pontos de vista: o *teórico* e o *histórico*. O primeiro explora a natureza da razão e o princípio de sua autodiferenciação e multiplicação das racionalidades na realização histórica da razão. O segundo considera a gênese e o crescimento da razão na civilização ocidental, que se tornou emblematicamente conhecida como a "civilização da razão". Do ponto de vista *teórico*, a questão foi colocada na conceitualização filosófica desde o início, envolvendo a emergência da razão filosófica como paradigma. O aparecimento da razão marca um passo decisivo da reflexão e da consciência, levando a uma interrogação sobre si mesma. A pluralidade das formas da razão na cultura tem seu fundamento teórico nas propriedades constitutivas da própria razão, na identidade dialética com o ser e na total reflexividade em si mesma. Essas propriedades definem a razão pela sua *abertura transcendental* ao ser e sua *identidade* e reflexividade no domínio do intencional, permitindo a unidade na diferença da razão com o ser e da razão consigo mesma.[34]

A capacidade da razão de se identificar com o ser e de ser reflexiva permite que ela seja compreendida como uma *unidade analógica*, em que suas formas se diferenciam em relação a uma forma paradigmática em que se manifesta a essência ou ideia da razão. Durante séculos, a razão filosófica foi considerada o principal ponto de referência nessa estrutura analógica, mantendo sua importância mesmo quando a fé foi reconhecida como o ápice do conhecimento humano. No entanto, nos tempos modernos, essa estrutura analógica foi rompida e vários modelos de racionalidade reivindicam a sucessão da antiga razão metafísica, mas não conseguem unificar o campo da razão após a dissolução da inteligência espiritual que coroava o exercício da atividade racional com a teoria do ser e com a ascensão intelectual ao absoluto.[35]

---

34 REVISTA SÍNTESE – Nova Fase, v. 22, n. 68, 1995, p. 59.
35 Ibidem, p. 59-60.

A autodiferenciação da razão na história da cultura ocidental ocorre em duas épocas: na razão clássica, sob a égide da filosofia, e, na razão moderna, sob a égide da ciência. A evolução da razão na filosofia antiga passou de Platão, que distinguiu entre razão provável e verdadeira, enquanto Aristóteles dividiu o conhecimento em teórico, prático e *poiético*. Ambos consideraram a filosofia como o princípio organizador do conhecimento, e na tradição antigo-medieval, a ética é um saber filosófico ligado ao conhecimento metafísico do bem.[36]

Já, no desenvolvimento da razão na era moderna, o que a diferencia da razão antiga é, principalmente, o seu método e o sujeito. O método da razão moderna não busca a essência das coisas, mas usa regras para criar modelos matemáticos e explicar fenômenos naturais através de hipóteses, deduções e verificações experimentais. Isso resulta em uma ciência empírico-formal que constrói seu próprio objeto. Na era moderna, a distinção entre conhecimento e ação, e entre teoria e prática, tende a desaparecer. O sujeito possui um perfil cognitivo que se caracteriza por uma atividade de conhecimento construtora, influenciando ciência, filosofia, política, ética e educação.

A subjetividade moderna é expressa na ideologia do individualismo, definida pela relação entre o sujeito e o mundo dos objetos. Kant estabeleceu a figura arquetípica da racionalidade moderna com um dualismo entre razão e entendimento. Embora a razão moderna tenha tentado construir uma metafísica seguindo esse novo paradigma, esse projeto não chegou a ser contemplado por Kant.[37]

O ponto principal da transformação da razão na passagem da era clássica para a moderna é a perda da unidade analógica da razão. Na razão clássica, havia uma organização em torno do polo metafísico e da atividade intelectiva, culminando na contemplação do absoluto real. Contudo, com o advento do conceito unívoco de ser no século XIV, a razão moderna passou a priorizar o polo lógico, colocando o método e o sujeito transcendental, que constrói o objeto, no lugar do absoluto real. Na razão moderna, a racionalidade tornou-se essencialmente operacional e calculadora, refletida na lógica programada dos computadores. Nesse contexto, o conhecimento é visto como cálculo e poder, diferindo-se da razão clássica. A razão moderna, orientada para o polo lógico, se desenvolve com racionalidades operacionais que submetem resultados da experiência a operações lógicas. A epistemologia e a filosofia das ciências crescem extraordinariamente, tomando o lugar da antiga filosofia da natureza. Por fim, a razão moderna é caracterizada pelo conhecimento como autoprodução, gerando novos conhecimentos

---

36 Ibidem, p. 60-61.
37 Cf. ibidem, p. 62.

sem limites, e pelo conhecimento como produtor de objetos, conferindo poder técnico teoricamente ilimitado.[38]

A transformação da filosofia moderna, que priorizou o polo lógico em detrimento do polo do ser, resulta em uma ruptura significativa. A razão moderna abandonou os paradigmas da "vida na razão" e desvalorizou a filosofia como forma exemplar de vida racional. Influenciada pelo modelo empírico-formal, a razão moderna deixou de lado a divisão aristotélica da ciência e focou no mundo dos fenômenos, desenvolvendo várias formas de racionalidade. Apesar dessas formas estarem interconectadas por sistemas formais, elas carecem de uma unidade. A racionalidade clássica, focada na contemplação das essências, foi substituída pela razão moderna, que constrói um universo de leis.[39]

De acordo com Lima Vaz, a primazia do polo lógico da razão pela ciência empírico-formal é resultado do postulado *noético* fundamental de que a razão conhece a realidade na *representação* da *ideia objetiva*. Isso leva a uma mudança do problema metafísico fundamental do primeiro ser (*primum ens*) para o problema do primeiro conhecido (*primum cognitum*). A partir dessa passagem, "a representação deixa de ser apenas o sinal formal cuja mediação estabelece uma relação de identidade intencional do ato cognoscitivo com o objeto extramental"[40] e passa a constituir o ""termo imediato, [o] *id quod*, da intenção cognoscitiva". O ser é identificado, partir de então, com o *ser conhecido*".[41]

Ao conferir primazia à *representação*, a razão moderna possibilita o surgimento de um novo tipo de trabalho teórico caracterizado por uma forma de construtivismo que submete o objeto aos procedimentos operacionais definidos pelo sujeito. Esse novo tipo de trabalho tem a tarefa de edificar o mundo humano, que agora é visto como uma tarefa e não mais como um cosmo perfeito disponível para contemplação. A eficácia desse trabalho teórico depende do uso sistemático e eficaz de instrumentos sofisticados de observação e medida para calcular a operação de construção do próprio mundo.[42]

Qual é o problema dessa inversão? A racionalidade *técnica* se torna a atividade mais valorizada do ser humano, em detrimento da razão *contemplativa*. Essa razão tecnocientífica, segundo Lima Vaz, concebe o conhecimento como uma *operação* capaz de construir seu

---

38 Cf. ibidem, p. 54-66.

39 OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013, p. 38.

40 EF III, p. 164.

41 OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013, p. 41.

42 Ibidem, p. 41.

próprio objeto e de estabelecer uma relação de semelhança entre o sujeito e o mundo de objetos. Com isso,

> desaparece a intenção da contemplação do ser, que é a intenção primordial da qual nasceu a metafísica antiga. O objeto não se contempla, mas se utiliza. Eis a enorme novidade que caracteriza o *éthos* da cultura da modernidade. Dessa nova atitude em face da realidade procede, sem dúvida, a espetacular transformação da cultura material do Ocidente nos últimos quatro séculos.[43]

Com a mudança do foco da contemplação para a construção do mundo, a ciência moderna se torna predominantemente operacional e está intimamente ligada ao poder sobre as coisas e sobre o próprio homem, tornando-se indistinguível da tecnologia. A inteligibilidade do mundo passa a ser revelada a partir de uma dimensão operacional, onde o mundo é visto através da mediação de um *fazer* que obedece às regras imanentes ao funcionamento de um modelo. Isso faz com que a vertente operacional da razão se torne um instrumento privilegiado na construção da ciência e na produção de objetos. A primazia conferida à racionalidade operacional conduz à formação da sociedade industrial, substituindo a racionalidade orientada para os fins pela racionalidade dos meios. A razão científica passa a ser afirmada como capaz de edificar o mundo humano e de orientar a intervenção do homem nesse mesmo mundo, sem a necessidade de referência a um transcendente que confira inteligibilidade e normatividade ao existir e às ações humanas. O sujeito passa a reivindicar para si as prerrogativas da inteligência, tornando-se o demiurgo de toda inteligibilidade.[44]

Esse processo de conferir a primazia à racionalidade operacional, que dá origem ao entendimento de que o conhecimento tem sempre uma finalidade prática e fabricadora, é algo que foi deixando de lado a capacidade contemplativa do homem. Essa inversão também foi verificada por Hannah Arendt em seu livro *A condição humana*.

A inversão na ordem hierárquica entre a *vita contemplativa* e a *vita activa* foi uma consequência espiritual grave das descobertas da era moderna:

> A história mostra claramente que a moderna tecnologia resultou não da evolução daquelas ferramentas que o homem sempre havia inventado para o duplo fim de atenuar o labor e de erigir o artifício humano, mas exclusivamente da busca de conhecimento inútil, inteiramente desprovido de senso prático. Assim, o relógio, um dos primeiros instrumentos modernos, não foi inventado para os fins da vida prática,

---

43 EF VII, p. 217.

44 OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013, p. 42-43.

> mas exclusivamente para a finalidade altamente "teórica" de realizar certos experimentos com a natureza.[45]

Se os humanos dependessem apenas de instintos práticos, a tecnologia atual não existiria, pois o ser humano não é puramente prático. Houve uma inversão entre *contemplação* e *ação* quando a humanidade começou a confiar no engenho das próprias mãos para satisfazer sua busca por conhecimento. Isso resultou na separação entre a verdade científica e a filosófica, separação esta em que a verdade científica não precisa ser eterna, compreensível ou adequada ao raciocínio humano. Para alcançar a certeza no conhecimento, tornou-se necessário verificar através da ação. A certeza só pode ser alcançada sob duas condições: o conhecimento deve referir-se apenas ao que o homem fez e deve ser tal que só possa ser verificado através de uma ação adicional.[46]

A partir de todas essas reflexões sobre o processo de mudança da racionalidade na modernidade, como também da inversão da vida contemplativa para vida ativa, ficou evidente que são essas mudanças que tornaram possíveis, na atualidade, a enorme ênfase na produção através da técnica e esquecimento cada vez maior da dimensão da vida contemplativa que era tão característica do modelo antigo-medieval. Esse tipo de racionalidade tecnocientífico voltada à produção econômica se tornou hegemônico no sistema educacional, como já se verificou no capítulo 2 sobre a ênfase em uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Esse modo de pensar a educação e o próprio conhecimento tornou a sociedade doente porque a técnica tende a tornar-se um tirano na vida da sociedade, pois a essência da técnica não é ser finalidade, mas um meio e, por isso, tem esgotado os membros da sociedade nas suas dimensões corporais, psíquicas, espirituais e nas relações objetiva e intersubjetiva. A doença civilizacional se percebe através do niilismo, que é gerado justamente porque a racionalidade do fazer e do produzir, caracterizada por ser um meio, tornou-se fim e, por isso, não possui capacidade geradora de valores e de orientação ética para o discernimento existencial dos seres humanos na sociedade.

A melhor opção diante dessa atualidade é, como Marcelo Perine afirma no seu artigo "Esperando Godot ou um novo São Bento", aceitar o desafio de recriar a comunidade como alicerce da sociedade; implica refletir sobre a convivência humana guiada pela lógica dos objetivos e não apenas dos meios; implica também restaurar a lógica de reciprocidade sobre a lógica da eficácia e, finalmente, entender que, no contexto das relações humanas orientadas pela

---

45 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 302.

46 Ibidem, p. 303.

igualdade na diversidade, é possível estabelecer relações genuinamente humanas, governadas pela lógica da generosidade, a expressão mais elevada de uma liberdade consciente,[47] da que se falará no próximo subtópico.

A resposta de Lima Vaz para o problema do trabalho na sociedade moderna se encontra no artigo "Trabalho e contemplação". Ao final do artigo, Lima Vaz procura dar pistas de que houve uma influência do modelo grego em que havia uma superioridade da vida contemplativa sobre a ativa, mas que pensava de modo teocêntrico e não tinha como a visão intelectual da divindade ser alcançada através de um desejo humano ou uma iniciação esotérica, mas sim a união com Deus por meio da caridade (*ágape*), que vem de Deus mesmo, por Jesus Cristo, e é expressa por um conhecimento de fé.

Lima Vaz também salientou que havia uma ambiguidade na utilização do esquema conceitual clássico, em que o trabalho e a vida ativa em geral eram considerados externos ou "acidentais" à "essência" do homem, concebida apenas como residindo no pensamento ou no "espírito" (*nous*). No entanto, se houvesse uma ampliação da compreensão do conceito de trabalho de modo que pudesse ser entendido como uma estrutura fundamental do ser humano no mundo, seria possível articular organicamente, como duas faces de uma mesma realidade profunda ou duas formas de atividade de uma mesma vida, a ação e a contemplação, o trabalho e a oração.[48] Esse seria o modo, segundo Lima Vaz, mais próximo da perspectiva bíblica. Dessa forma, ao afirmar a importância fundamental da relação do trabalho para a compreensão da essência do ser humano no mundo, pode-se mostrar que ela não é voltada apenas para a transformação da natureza (*finis operis*), mas sim para a autorrealização do ser humano que trabalha, na expressão de sua capacidade criadora, na sua integração na comunidade humana por meio do reconhecimento do outro através da humanização da natureza, e finalmente, na busca e no encontro com Deus no próprio contexto do mundo histórico moldado pelo trabalho (*finis operantis*).[49]

O verdadeiro significado da primazia da contemplação sobre ação na concepção cristã não é uma separação do mundo impuro, mas sim o reconhecimento na presença inclusiva de Deus em todas as coisas, na manifestação de Deus no Verbo Encarnado. A contemplação não exclui a ação, mas a integra como parte vital da vida de fé. A ação, quando iluminada pela contemplação teologal da fé, se torna sobrenaturalizada, revelando a presença de Deus no

---

47 Ibidem, p. 197.

48 *Ora et labora* foi o grande lema da ordem beneditina fundado por São Bento de Núrsia, que teve um papel fundamental na construção da Europa.

49 Cf. EF I, p. 137.

próximo e ajudando a construir uma "comunidade de salvação". Isso está em conformidade com a lei fundamental da encarnação e segue uma profunda analogia com a estrutura da natureza e a mediação do mundo pelo trabalho humano. Assim, o trabalho expressa a essência do ser humano no mundo. A contemplação da presença divina em todas as coisas passa pela mediação do mundo e da história, onde o encontro com Deus ocorre no encontro com o Verbo Encarnado.[50]

4.4 A categoria de realização, a educação, a comunidade ética e as virtudes

O objetivo deste subtópico é apresentar a tese de que a categoria de realização, sendo uma categoria educacional, é um modelo educacional que tem como finalidade pensar a realização a partir da virtude. A virtude que deve ser uma das principais preocupações educacionais tem na comunidade ética o seu pressuposto de factibilidade. Sendo assim, procurar-se-á explicitar a articulação entre a categoria de realização, a comunidade ética, a formação das virtudes como realização plena, a metafísica e a educação.

Conforme foi dito no capítulo 3 sobre a *inteligência espiritual*, Lima Vaz afirma que é na categoria de espírito, especificamente na inteligência espiritual, que acontece a intersecção entre a metafísica, a ética e a antropologia. A inteligência espiritual é compreendida por Lima Vaz como inteligência e vontade articuladas dialeticamente. A inteligência é a capacidade de compreendemos a *verdade* e o *ser*. Portanto, a sua característica é uma abertura metafísica ao absoluto, de forma que na inteligência há a conexão entre a inteligência do ser humano com o ser, união entre antropologia e metafísica. Já na dimensão da vontade a abertura se dá na direção do *bem*. Portanto, trata-se da união entre a antropologia e a ética. O ser humano não sendo somente um ser-em-si, mas um ser-com-os-outros, tem, justamente, na categoria de intersubjetividade a abertura ao outro como outro-eu. Nessa abertura surge a comunidade do nós, pelo fato de cada ser humano se expressar como um nós: "O eu é um nós".[51]

A dialética que se conjuga nessa dimensão do nós é entre a *ipseidade* e a *alteridade*. Nela surge a dimensão do *reconhecimento* e do *consenso* comunitário. É aqui que surge a articulação entre a antropologia e a ética, dando origem à *comunidade ética*. Com efeito, "a comunidade ética se estrutura segundo as formas originais da relação de intersubjetividade. A mediação entre o agir ético subjetivo, determinado pela consciência moral, e o universo ético objetivo, constituído por valores, normas e fins".[52]

---

50 Cf. EF I, p. 138.
51 Cf. AF II, p. 75.
52 AF II, p. 77.

A categoria de intersubjetividade é intrinsecamente ética, portanto, a comunidade humana é ética na sua gênese, o que significa a submissão de todos os sujeitos na relação intersubjetiva à primazia do *ser* e do *bem*. "Seja na sua infinidade formal como conceito de verdade e bem, seja na sua infinidade real como existente absoluto, o ser rege tanto o agir individual como o agir social".[53]

Assim sendo, o agir dos sujeitos não pode ser pensado adequadamente na perspectiva de uma perfeição de virtude (*areté*) com diferentes níveis. O agir do sujeito ético através da virtude acontece no seio de uma comunidade ética. Esse agir conforme as virtudes é o modo pelo qual o ser humano se aperfeiçoa e, portanto, se realiza. Essa realização, como se verá mais adiante, acontece através de atos que têm em vista o todo do ser humano. Para que alguém possa agir desse modo, é necessária uma educação para as virtudes:

> Na sua orientação profunda e essencial, o movimento de autorrealização do homem está voltado pois para a excelência e perfeição do seu ato – ou para o bem que lhe advém da perfeição do ato – e que Platão e Aristóteles designaram com o nome de *areté*, impropriamente traduzido por "virtude". É esse um fundamental ponto de junção entre a antropologia e a ética.[54]

Em outros termos, para se educar de modo pleno é preciso uma diversidade de fatores. O primeiro fator é a mínima satisfação das necessidades,[55] depois é necessário um ambiente com confiança, de lealdade, de laços afetivos, de laços fraternos e paternos. Somente desse modo é possível educar o ser humano para a virtude, que é o fundamento de uma sociedade saudável. Trata-se de um círculo dialético, de modo que a virtude só se aprende em uma comunidade ética, e essa comunidade ética deve fundamentar a sociedade, a política e a educação. Ao mesmo tempo, a própria comunidade ética surge da virtude; por isso a importância de uma educação para as virtudes que se inicie no primeiro núcleo ético da sociedade: a família.

Assim sendo, a comunidade ética é uma categoria ética, mas também é uma categoria antropológica, já que ela está dentro da categoria de intersubjetividade. Para Lima Vaz não existe ética sem metafísica e toda a antropologia deve também se elevar a uma metafísica. Há, como foi dito acima, uma intersecção entre antropologia, metafísica e ética no conceito de comunidade ética. Como a presente tese trabalha o tema da educação na antropologia, torna-se necessário articular antropologia, metafísica, ética e educação. A única categoria que faz essa

---

53 Ibidem.
54 AF II, p. 146.
55 Cf. EF V, p. 91.

articulação é a categoria de realização. Nesse sentido, irá se concluir esse tópico articulando a temática da comunidade ética e a formação para as virtudes como meio de realização pessoal que deve ser a finalidade de toda educação.

4.4.1 A categoria de realização e a educação

Para Lima Vaz, existe um aspecto inseparável entre formação humana e realização. A formação humana plena só é pensável e possível dentro de uma comunidade ética que, por sua natureza, é uma *comunidade em permanente processo realização* e, também, uma *comunidade que busca realizar ações virtuosas*. É uma comunidade em que o sentido da vida humana, ou da busca permanente de efetivação existencial do que se é, não pode estar ausente; portanto, não se pode prescindir dessa categoria em vista de outras categorias nem se pode reduzir a vida humana a categorias menos decisivas, como, por exemplo, colocar a formação humana só no plano dos valores de uma sociedade tecnocientífica utilitarista.

A educação, nessa perspectiva vaziana explicitada na categoria de realização, é voltada para um horizonte de sentido. Esse sentido só se efetiva na ação e por meio da ação. Essa ação pode ou não ser compatível como a realização. Portanto, para Lima Vaz, há um *télos* fundamental que atrai a vida humana, e esse *télos* não se efetiva senão em uma ação que é propriamente uma ação plena, que na linguagem filosófica se consagrou com o termo *areté*. Na educação atual, quase não se desenvolve a concepção de educação para o sentido. Mesmo quando há uma ideia de sentido, esse geralmente é marcado por um reducionismo antropológico. Por isso, a categoria de realização, pelo modo como ela impulsiona a realização humana, é muito importante para a reflexão pedagógica e para a formação humana.

Uma verdadeira formação humana deve pôr em prioridade a realização, no sentido vaziano, como horizonte de efetivação. A categoria de realização é a categoria por excelência vinculada ao processo educacional da pessoa, na intersecção entre antropologia e ética. Toda filosofia da educação possui, conforme já se explicitou no primeiro capítulo da tese, dois aspectos principais. O primeiro aspecto é que ela sempre está baseada em uma antropologia filosófica. O segundo aspecto, que está na dependência do primeiro, é que esse ser humano no processo formativo possui um modo de se aperfeiçoar por intermédio do seu agir. Trata-se, portanto, de uma característica da razão prática, porque articula a formação da pessoa humana voltada principalmente para a sua ação.

Além dessas duas áreas de conhecimento, antropologia filosófica e ética, há, para Lima Vaz, um terceiro campo, que lhes é inseparável: a metafísica. Não existe, para Lima Vaz, uma

antropologia filosófica e uma ética sem metafísica, porque ambas estão fundamentadas no horizonte do ser.

As perguntas básicas de uma filosofia da educação orbitam em torno de "qual o tipo de ser humano que se quer formar?". Na sequência a essa resposta, que já foi explicitada no primeiro capítulo, vêm outras que se procurará responder neste ponto da tese. São estas: deve-se formar o ser humano para quê? Quais são os aspectos imprescindíveis para que o ser humano possua sentido na vida ou alcance a realização dentro de um projeto educacional? Essas perguntas estão relacionadas ao *télos*, ou seja, à finalidade ou sentido da vida. Esse sentido precisa ser, necessariamente, algo que realize o ser humano na proporção das características de cada pessoa. A obra humana por excelência é a realização plena da própria vida, que deve ser orientada pela razão prática.[56]

O problema que surge é: não é qualquer sentido que torna uma vida humana realizada, e uma verdadeira educação deve ter como inspiração o modelo de realização amplo tal como Lima Vaz o concebe. A realização, para Lima Vaz, não é construída de qualquer forma. Nesse sentido, irá se ampliar a reflexão sobre a categoria de realização além dos aspectos já contemplados no capítulo 1 da tese.

Uma das categorias mais densas da antropologia filosófica de Lima Vaz é a de *realização*. A categoria se justifica a partir da argumentação da percepção fenomenológica de que a vida humana é *situada* e *finita*, no sentido de que somos um ser que é no mundo e, ao mesmo tempo, um ser-com-os-outros seres nesse mundo. Isso significa a junção entre *ipseidade* e *alteridade*. O processo de *realização* é a tarefa, nunca acabada, de unidade entre aquilo que se é (*essência*) e aquilo que se deve tornar (*existência*).

Trata-se de uma relação entre *potência* e *ato*, que Lima Vaz retira da linguagem aristotélica contida na metafísica do Estagirita:

> O ato é o existir de algo […]. E o ato está para a potência como, por exemplo, quem constrói está para quem pode construir, quem está desperto para quem está dormindo, quem vê para quem está de olhos fechados, mas tem visão, e o que é extraído da matéria para a matéria e o que é elaborado para o que não é elaborado. Ao primeiro membro dessas diferentes relações atribui-se a qualificação de ato e ao segundo a de potência.[57]

Esse processo de passar da *potência* ao *ato* transposto em um movimento de autorrealização humana compreende que há uma excelência e perfeição do agir humano – ato

---

56 Cf. EF V, p. 33.

57 ARISTÓTELES. *Metafísica.* Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002, v. II, p. 392 (*theta* c. 5-6 l. 32-5; 1045b-1046a).

(*enérgeia*) –, que Aristóteles não explicita de forma clara, mas utiliza-se de uma analogia para expressar a ideia. Santo Tomás de Aquino, a quem Lima Vaz também faz referência quando procura justificar teoricamente a categoria de *realização*, entende que

> o que se evidencia considerando que cada inclinação resulta de uma forma; assim, o fogo, pela sua forma, se inclina para o lugar superior e para gerar um semelhante a si. Ora, a forma, nos entes que participam do conhecimento, se encontra de modo mais alto do que nos privados dele.[58]

Assim como o fogo possui uma inclinação própria e essa inclinação tem por causa a forma que o fogo possui, o ser humano também tem uma inclinação própria que o move principalmente pela característica de ser um ser de razão e liberdade, ou seja, é um ser que se inclina na direção de um sentido racional da própria vida, que tem por objeto algo que o unifica, certo porto seguro que efetiva na história existencial a própria unidade essencial.

Essa efetivação não se realiza somente no plano das ideias, mas na perfeição do *ato*, melhor dizendo, em um ato que é totalmente feito, que na tradição de Platão e Aristóteles ficou designado como *areté*. Essa categoria une a antropologia e a ética. Isso significa dizer que a unidade existencial do homem é uma síntese entre a unidade estrutural e dos seus atos, caminhando do fundamento ontológico para o coroamento ético.[59]

A dimensão metafísica também se abre nessa categoria, já que se parte do princípio de que o ser humano deve passar da potência ontológica para um ato existencial. Assim, passando do ser que *é* para um que se *manifesta*, caracteriza-se com *o tornar-se* o que *é*. Portanto, é uma manifestação em movimento, uma passagem da *natureza à forma* ou do *dado à significação*.

Para caracterizar de forma mais concreta o que significaria essa unificação do que se *é* com o que se *deve-ser*, é importante compreender "qual é o tipo ideal que o ser humano tende enquanto ser de realização".

O ponto de partida para essa resposta está primeiramente na verificação fenomenológica da possibilidade de uma vida não realizada. É facilmente verificável que a vida possui um risco de não ser realizada. O que é uma vida não realizada segundo Lima Vaz?

Uma vida não realizada é uma vida que não consegue crescer em uma plenitude. Plenitude envolve tudo aquilo que o ser humano é. Por isso, uma vida que se reduz à categoria de corporalidade ou da psique e não avança para a dimensão do espírito é reduzida e, portanto, não chega à plenitude. Mesmo se houver uma busca por autorrealização nessas esferas, para

---

58 AQUINO, Santo. Tomás de. *Suma teológica.* I, q. 80, a. 1. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/2394. Acesso em: 24 jan. 2023.

59 Cf. AF II, p. 146.

Lima Vaz ainda são necessárias as categorias relacionais. Só se realiza plenamente como pessoa quando há uma excelência em uma dimensão total do ser. Essa excelência é marcada por atos.

Por exemplo, devido às crescentes pressões econômicas que já se tornaram hegemônicas em quase todo o globo, muitos alunos e jovens no geral, tanto de países desenvolvidos como de países menos desenvolvidos, vivem na obsessão de fazer carreira e autorrealizar-se, rejeitando o próprio desenvolvimento humano mais amplo. Esse tipo de autorrealização pautado na carreira economicamente rentável traz prejuízos para a interpretação mais profunda sobre o sentido da vida e sobre os valores que devem nortear uma realização verdadeiramente humana. As questões verdadeiramente profundas da vida, o "por quê" e o "para quê", acabam sendo substituídas pela lógica do mercado. Por isso a necessidade de uma visão unificadora de realização que estimule na educação um diálogo sobre os atos que realmente realizam a vida.

Os atos que irão realizar o ser humano são aqueles atos que unificam o que ele *é* com aquilo que *deve-ser*. São, portanto, atos que estão de acordo com o ser total do homem, ou seja, atos virtuosos.

Para que o ser humano possa chegar a essa dimensão de realização, torna-se necessária uma educação. Para Lima Vaz, essa educação é um tipo de *paidéia* que contemple o ser total do homem, que significa uma realização no sentido mais genuíno e perfeito da própria natureza humana.

4.4.2 A categoria de realização: uma proposta de *paidéia*

A categoria de *realização* é uma categoria que interconecta antropologia filosófica, metafísica, ética e educação.

A categoria de *realização* é parte da antropologia filosófica enquanto pensada a partir da estrutura fundamental (corpo, psique, espírito) e das relações fundamentais (objetividade, intersubjetividade e transcendência). É constituída de uma *metafísica* porque compreende a realização no horizonte do ser espiritual do homem e voltado para a transcendência do ser, enquanto ser-para-o-bem e ser-para-a-verdade. É parte da *ética* porque pensa os atos humanos. É parte da *educação* porque possui uma intenção educativa, ou seja, uma *paidéia* que propõe modelos e caminhos para que o ser humano possa realizar a sua essência na existência.

Lima Vaz expõe que a realização do homem é pensada pelos gregos como *paidéia*, termo que tem sido traduzido usualmente por "formação" ou "educação". Trata-se de um processo englobante e integrador do crescimento orientado e ordenado da vida:

> O conceito de *paidéia*, no sentido de educação, evoluiu na Grécia, como em todas as partes, em função dos seus condicionamentos históricos. O nome pode implicar, pois, um conteúdo ideológico profundamente diverso mesmo dentro das características fundamentais de todo ideal grego de vida. Entre o tipo do *kaloskagathos*, celebrado por um Píndaro, e o efebo, que frequenta a escola e o ginásio da era helenística, a distância é imensa.[60]

Etimologicamente, *paidós* significa "da criança". *Paidéia* pode ser traduzido por "formação" ou "educação". No centro da constelação semântica do termo, está a criança (*pais*) posta diante dos dois referenciais que definem o espaço do seu tomar-se um homem *pepaideuménos* ou realizado pela *paidéia*: o referencial paradigmático, ou seja, a ideia verdadeira do homem, e o referencial mimético, isto é, a realização concreta dessa ideia nas figuras tutelares da tradição.[61]

Tratava-se de um referencial paradigmático, quer dizer, a ideia verdadeira do homem e o referencial mimético com o qual as crianças gregas deveriam realizar, à medida que cresciam, o modo de vida das figuras tutelares da tradição. Segundo Werner Jaeger,[62] não se tratava de uma teoria abstrata, mas sim de uma expressão real de toda a cultura superior.[63] Essa expressão plena da *paidéia* só é possível em uma estreita conexão com a filosofia e com a vida social.[64] Compreendendo que a educação é um processo de tornar-se quem se é verdadeiramente, ou seja, pessoa, a educação em Lima Vaz assume o sentido grego de *paidéia*.[65] Isso significa que há a necessidade de bons modelos para que os educandos possam mirar e se espelhar. Esses bons modelos que expressam um ideal de perfeição materializam uma vida realizada. A vida realizada é pensada no sentido de *paidéia*: "Crescimento harmonioso em que todas as virtualidades vão sendo realizadas e a figura do ser vai completando seus traços sob a medida (*métron*) do belo (*kalón*) e do bom (*agathón*)".[66]

Essa concepção de educação com um ideal a ser concretizado exige um caminho de formação, e esse é o problema básico para a realização. O problema da realização é um problema propriamente metafísico da passagem do que se *é* para o que se *deve-ser.* O programa grego clássico foi explicitado por Platão na sua genial obra *A república*; também Aristóteles

---

60 EF VIII, p. 28.

61 Cf. AF II, p. 178, nota 32.

62 Werner Jaeger é o autor a que Lima Vaz faz referência diversas vezes na categoria de realização dentro da pré-compreensão.

63 AF II, p. 178, nota 32.

64 ABBAGNANO, Nicola. Verbete: cultura. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 225.

65 Segundo Werner Jaeger, foi com os sofistas que, pela primeira vez, a *paidéia* foi inserida no mais alto patamar de excelência/virtude e a "criação dos meninos" (*paidós*) passou a "englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*, no sentido de uma formação espiritual consciente" Cf. JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 335.

66 AF II, p. 149.

propõe um tipo de *paidéia*. Diferente de Platão, Aristóteles propõe uma *paidéia* não nos quadros de uma cidade ideal, mas sim no de uma real. Ao mesmo tempo também possui um referencial de realização humana um meta que é o homem "perfeito" (*téleios*) mediada pela *phrónesis*.[67] Para expressar como a realização é um tipo de *paidéia*, focar-se-á no modelo platônico.

A imagem ideal de ser humano realizado no contexto da filosofia clássica tem como grande paradigma Sócrates. A imagem de Sócrates na obra de Platão gerou na antiguidade grega um enorme impacto. A partir dele surgiu uma grande literatura que exaltava o valor de um indivíduo fora do comum, como a encarnação de todas as virtudes que constituem o ideal típico do cidadão e do chefe. Segundo W. Jaeger,

> o retrato literário de Sócrates é a única imagem fiel, decalcada sobre a realidade viva de uma individualidade grande e original, que a era clássica grega nos transmitiu. […] O exemplo de Sócrates provocou no conceito de *areté* uma mudança, cuja consciência se revela no interesse inesgotável dedicado à sua pessoa.[68]

Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente.[69] Sua figura tornou-se o eixo da história da formação do homem grego. Sua vida mostra todo um esforço por exortar os atenienses a uma vida de virtude como ideal de perfeição.

Sócrates tornou-se uma figura profundamente cultuada principalmente pela sua morte sofrida pelas suas convicções. A posteridade cristã deu-lhe o título de mártir pré-cristão, o humanista Erasmo de Rorterdã incluía-o entre os seus santos e orava: *Sancte Socrates, ora pro nobis!* Na época da filosofia moderna, ele tornou-se guia do Iluminismo e apóstolo da liberdade moral. Sua figura foi frequentemente relacionada com Cristo.[70]

Sócrates como ideal paradigmático educativo foi um homem exemplar e, por isso, sua vida é sinônimo de uma vida realizada. Sócrates combateu mais de uma vez e distinguiu-se no campo de batalha. Era considerado amigo do povo, como membro do senado e presidente da assembleia popular só se manifestou uma vez e foi justamente contra uma condenação à morte em bloco. Quando a lei pedia que o julgamento fosse individual, ele foi o único que votou contra.[71]

Xenofonte diz-nos que em casa, na companhia dos seus jovens amigos, Sócrates revia as obras dos "antigos sábios", isto é, dos poetas e pensadores, para delas tirar algumas teses

---

67 Cf. AF II, p. 158.
68 JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. Trad. Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 500.
69 Cf. ibidem, p. 512.
70 Cf. ibidem, p. 493-495.
71 Cf. ibidem, p. 514.

importantes.[72] Para entender a posição que Sócrates mantinha na filosofia antiga e sua abordagem centrada no homem, é crucial considerar sua conexão com as principais correntes intelectuais de sua época. Curiosamente, Sócrates faz inúmeras referências à medicina. Essas referências não são acidentais, mas se conectam intimamente à estrutura de seu pensamento, à percepção de si mesmo e à ética que norteava toda a sua ação. Sócrates é um verdadeiro médico, tanto que, de acordo com Xenofonte, ele se preocupava tanto com a saúde física de seus amigos quanto com o bem-estar deles no plano espiritual. Mas seu foco principal era a cura do homem interior. A maneira como Sócrates percebia a natureza física do homem, e o fato de que ele via o cosmo como adequado para um propósito específico, sugerem que sua abordagem empírica e médica estava intimamente ligada ao seu pensamento teleológico.[73]

Sócrates se estabelece no meio da escola de atletismo de Atenas, o ginásio, onde rapidamente se torna uma presença indispensável ao lado do atleta e do médico. Isso não significa que os participantes dos famosos diálogos na cidade estivessem em um estado de nudez espartana, comum durante os exercícios atléticos (mesmo que isso ocorresse com frequência). Contudo, o ginásio não era o único local onde aconteciam essas dramáticas disputas intelectuais que preenchiam a vida de Sócrates. Existe certa analogia entre o diálogo socrático e o ato de se despir para ser examinado pelo médico ou pelo atleta antes de entrar em combate na arena. Platão usa essa comparação nas palavras do próprio Sócrates. O ateniense da época sentia-se mais confortável no ginásio do que entre as paredes de sua própria casa, onde ele apenas dormia e comia. Era ali, sob o céu claro da Grécia, que jovens e velhos se reuniam diariamente para cuidar de seus corpos. Nos intervalos, eles se dedicavam à conversa. Não se sabe se o nível médio dessas conversas era trivial ou elevado; o que sabemos, no entanto, é que as mais famosas escolas filosóficas do mundo, a Academia e o Liceu, têm os nomes de dois renomados ginásios de Atenas.[74]

Os banquetes eram o outro lugar comparado aos ginásios em importância e que Sócrates frequentava. A partir desses ambientes, "surgiu uma ginástica do pensamento que logo teve certos partidários e admiradores, como a do corpo, e não tardou a ser reconhecida como o que esta já vinha sendo havia muito: como uma nova forma da *paidéia*".[75] A partir desse amplo espectro de vida, Sócrates se torna a figura de vida realizada. Homem que possui diversas

---

72 Cf. ibidem, p. 516.
73 Cf. ibidem, p. 522.
74 Cf. ibidem, p. 521.
75 Cf. ibidem, p. 523.

virtudes, dedicado tanto ao cuidado do corpo como da alma. Por esse modo de vida exemplar de Sócrates que Platão propõe um modelo antropológico dentro da *paidéia*.[76]

O pensamento de Sócrates, exposto por Platão no livro *Apologia*, não é puramente teórico, mas ao mesmo tempo uma exortação e uma educação. Ele mostra que uma vida deve ser examinada e, para isso, não se deve preocupar-se com os ganhos, mas sim se preocupar com a alma,[77] sendo esta mais importante que os bens materiais,[78] e, portanto, o ideal de realização deve se focar na alma que tem o bem como objeto:

> E, de meu lado, atenienses, que pena me imporei? Evidentemente, a que mereço. E qual poderá ser? Que mereço sofrer ou dar em paga por não esconder a vida inteira o que sabia e me ter descurado do que a maioria dos homens tanto preza: riquezas, interesses de família, postos militares, atividades demagógicas, empregos de toda a sorte e as conjurações políticas e os partidos que surgem na cidade, por julgar-me honesto em demasia para conseguir a salvação por esse meio? Não me permiti ingressar num caminho de que não adviria bem nenhum nem para mim nem para vós; ao invés disso, empenhei-me apenas em proporcionar a cada um de vós o que a meu ver constitui o maior dos benefícios, procurando convencer cada um a não se ocupar com seus negócios sem primeiro ocupar-se de si mesmo para tornar-se cada vez melhor e prudente, nem dos interesses da cidade em detrimento dela própria, e em tudo o mais seguir a mesma orientação. Que penalidade, então, mereço, por ser como vos disse? [79]

Para Sócrates, "o bom" é, sem dúvida, também aquilo que se faz ou se quer fazer por causa de si próprio, mas ao mesmo tempo Sócrates reconhece nele o verdadeiramente útil, o salutar, e, portanto, o que dá prazer e felicidade, uma vez que é ele que leva a natureza do homem à realização do seu ser.[80]

Na base dessa convicção de que a ética é a expressão da natureza humana bem entendida e, partir disso, torna-se possível a formação da alma neste *éthos* que é o caminho natural do homem para a *eudaimonía*.

O novo elemento que Platão traz, através de Sócrates, é ultrapassar o paradigma puramente físico e material para um suprafísico e imaterial. Como na passagem supracitada, ele exorta que não é através da expansão e satisfação da natureza física, por mais restrita que esteja

---

76 Segundo Lima Vaz, "a linha que une o ser empírico do homem ao seu ser inteligível, segundo a gradação dos estágios que a formação dos guardiães e dos governantes na república ideal deve seguir, e que compreende a música, a ginástica e a educação intelectual". AF II, p. 156. Esses aspectos são justamente a ideia de *paidéia* como formação do homem. Essa formação tem a pretensão de ser completa e procura abarcar todos os aspectos da vida. Seja a educação do corpo, pelo exercício, seja a educação da alma pela música, matemática e dialética.

77 Cf. PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. 29E-30D. Trad. Carlos Alberto Nunesp. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980, p. 58-59

78 JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 527.

79 PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. 36 b-d. Trad. Carlos Alberto Nunesp. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980, p. 66-67

80 Cf. JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 535.

por vínculos e exigências sociais, que o homem pode alcançar esta harmonia com o ser, mas sim pelo domínio de si próprio, de acordo com a lei que ele descobriu no exame da sua própria alma.[81]

Existe, portanto, para Platão, um estreito vínculo entre a *paidéia*, o aparecimento da realidade suprassensível, do inteligível puro, que é o plano metafísico,[82] com a antropologia e a ética. Trata-se de compreender que a realização humana, enquanto *paidéia*, só pode ser possível no horizonte de uma antropologia que se eleva à metafísica.[83]

Esse processo educacional proposto por Platão é um tipo de *paidéia* diferente daquela proposta, por exemplo, por Isócrates,[84] que procurava ensinar aos seus discípulos, "antes de tudo, a arte de bem falar. Se a educação platônica se funda, em última análise, na noção de verdade, a educação isocrática repousa na exaltação da palavra, ou melhor, do *lógos*, entendendo que, nele, a palavra é já verbo".[85] Isócrates se propõe ser verdadeiramente filósofo à sua maneira, ou seja,

> verdadeiramente sábio, e essa sua sabedoria se apresenta como método de educação, com *paideia*. Uma *paideia* que se coroa na retórica, na arte de persuasão pelo discurso. Mas aqui é que se desenha a oposição com Platão. A retórica de Isócrates se contenta com o bom-senso (*phronesis*) como instrumento do saber e não quer passar além da opinião (*doxa*).[86]

O plano educacional de Platão se fundamenta sobre a noção de verdade e sobre a conquista da verdade pela ciência racional com um alcance universal que, por excelência, é uma tarefa filosófica. "Platão havia fundado a Academia justamente para proporcionar uma *paidéia* que culminasse na dialética na qual a expressão do *lógos* fosse à ciência rigorosa (*epistéme*) e o *éros* se sublimasse na ascensão para o fundo das formas".[87]

---

81 Cf. ibidem, p. 535.

82 Segundo Giovanni Reale, "é depois da 'segunda navegação' platônica (e só depois dela) que se pode falar de corpóreo e incorpóreo, sensível e suprassensível, empírico e metaempírico, físico e suprafísico. E é à luz dessas categorias (e só à luz delas) que os físicos anteriores aparecem como materialistas, e a natureza e o cosmo físico não se mostram mais como a totalidade das coisas que são, mas como a totalidade das coisas que aparecem. A filosofia conquistou o mundo inteligível, a esfera das realidades que não são sensíveis, mas somente pensáveis. Contra todos os predecessores e contra muitos contemporâneos, por toda a vida, Platão não se cansou de reafirmar essa sua descoberta fundamental e verdadeiramente revolucionária: existem muito mais coisas do que a vossa filosofia limitada à dimensão física conhece!". REALE, Giovanni. *Para uma nova interpretação de Platão*. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1997, p. 113.

83 Cf. AF II, p. 149.

84 Isócrates (436-338 a.C.) foi contemporâneo de Platão. Ele também abriu uma escola, mas, diferente de Platão que seguia a filosofia, Isócrates tinha uma escola do tipo oratória. Cf. MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. Trad. Mário Casano. São Paulo: EPU, 1973, p. 103.

85 Ibidem, p. 134.

86 EF VIII, p. 19.

87 Ibidem.

Essa tarefa é profundamente ambiciosa em Platão porque propõe para a sociedade ateniense uma formação educacional que tem a filosofia como o ideal mais alto, tanto para o governante quanto para os seus membros:

> A não ser, prossegui, que os filósofos chegarem a reinar nas cidades ou que os denominados reis e potentados se ponham a filosofar seriamente e em profundidade, vindo a unir-se, por conseguinte, o poder político e a filosofia […] não poderão cessar, meu caro Glauco, os males das cidades, nem, ainda, segundo penso, os do gênero humano.[88]

Desse modo, a *paidéia* platônica, coroada pelo conhecimento do bem transcendente que só os filósofos podem alcançar, mostra a vida filosófica como paradigma da realização humana. Esse ideal é bem ilustrado pela Alegoria da Caverna, que revela que a vida filosófica eleva a pessoa das trevas até a luminosidade da ideia do bem, representado pelo sol no lado de fora da caverna.

Werner Jaeger, no seu livro *Paidéia, a formação do homem grego*, usou a Alegoria da Caverna como um meio para explicar o processo da educação como *paidéia*.

No livro VII da *República*, Platão inicia a alegoria dizendo o seguinte: "Depois disso, continuei, compara nossa natureza, conforme seja ou não *educada*, com a seguinte situação: imagina homens em uma morada subterrânea em forma de caverna".[89] O termo que em grego explicita educação é *paidéia* – παιδεία – e não educada, apaideusías – απαιδευσίας. Esta alegoria trata, portanto, segundo W. Jaeger, do caminho que a educação deve realizar na pessoa.

Platão, por meio da Alegoria da Caverna, procura destacar a estrutura da natureza humana. Esse foco é examinado a partir da perspectiva do homem: por meio da educação, ele tem a capacidade de refinar e purificar sua alma, com o propósito de contemplar o Bem Supremo. A visão do bem é a condição que permite ao homem distinguir o certo do errado no presente, seja em uma escala individual, seja no contexto do Estado: "O objetivo do mito é tratar a respeito da possibilidade de o homem conhecer as coisas na sua transparência e, portanto, da possibilidade de chegar à verdade".[90]

Ao fim da alegoria, o próprio Platão se encarrega de interpretá-la. A caverna corresponde ao mundo visível, e o sol é o fogo cuja luz se projeta dentro dela. A ascensão para o alto e a contemplação do mundo superior são o símbolo do caminho da alma em direção ao mundo inteligível. Segundo W. Jaeger,

---

88 PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000, 473 d.
89 Ibidem, 514 a (grifo nosso).
90 TEIXEIRA, Evilázio. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999, p. 62.

> o conhecimento do verdadeiro ser representa ainda a passagem do temporal ao eterno. A última coisa que na região do conhecimento puro a alma aprende a ver, "com esforço", é a ideia do bem. Mas, uma vez que aprende a vê-la, tem necessariamente de chegar à conclusão de que essa ideia é a causa de tudo o que no mundo existe de belo e de justo, e de que forçosamente deve tê-la contemplado quem quiser agir racionalmente tanto na vida privada como na pública.[91]

Não é só a Alegoria da Caverna que se refere à *paidéia*, mas também a Analogia do Sol, que simboliza o bem. A meta da *paidéia*, em Platão, é o conhecimento da ideia do bem, medida das medidas. Essa *paidéia* é uma transformação e uma purificação da alma para poder contemplar[92] o Ser Supremo:[93]

> A Alegoria da Caverna marcava o sentido da ascensão que o sábio deve continuar sempre: o esforço para a transcendência, para as ideias. Na plena possessão dessa intuição de base, a *skepsis* platônica repousa, em um momento de plenitude. Em um momento de sol alto, o sol do bem no mundo interior reflete-se em uma hora de graça, no seu paradigma visível, na pura luz de um dia de verão mediterrâneo.[94]

A característica educacional presente na Alegoria da Caverna é certo repúdio à ideia que existia na época de Platão de que o saber é derramado em uma alma até então ignorante. A verdadeira educação consiste em despertar os dotes ou as potências que dormitam na alma, conforme se explicitou no capítulo 1 da presente tese sobre as causalidades na educação, especificamente sobre a causa eficiente principal e a causa eficiente auxiliar (o papel do mestre). Em outras palavras, a educação só acontece quando o educando se abre voluntariamente pela inteligência ao conhecimento do bem que, por sua natureza, convida a vontade a aderir à verdade. Trata-se de uma verdadeira conversão. Porque se trata de volver "toda a alma" para a luz da ideia do bem.

Na alegoria, o prisioneiro na caverna estava acorrentado e olhando somente para a parede, porque as cadeias estavam também no seu pescoço. Conservando a metáfora, o prisioneiro não recebeu a capacidade de ver, mas a orientação da visão que aumentou pela educação.

A Alegoria da Caverna é uma metáfora de toda a filosofia e do próprio caminho da formação humana. Trata-se de um processo de educação que tem como meta a contemplação do bem, mas que não para nessa dimensão. Há um retorno à caverna para anunciar aos prisioneiros o que há de verdadeiro, portanto o último estágio é a doação. Na última parte da

---

91 JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 893.

92 Essa concepção de contemplação do bem influenciou Lima Vaz de tal forma que ele também concebe, como foi visto no capítulo anterior sobre a inteligência espiritual, essa dimensão da contemplação como própria da inteligência e a da doação como própria da vontade.

93 Cf. JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 895.

94 EF VIII, p. 9.

narrativa da Alegoria da Caverna, Platão diz assim: “E, se porventura ele procurasse libertá-los e conduzi-los para cima, caso fosse possível aos outros fazer uso das mãos e matá-lo, não lhe tirariam a vida?”.[95]

Platão, quando menciona a volta à caverna, diz que os prisioneiros poderiam não gostar e até matar o ex-prisioneiro, fazendo uma clara alusão a Sócrates, que foi condenado à morte. “Sócrates com a sua morte, confirma definitivamente a primazia dos valores interiores, e Platão descobre o mundo das ideias”.[96] Este último momento hipotético, ou seja, a ação de ir ao encontro dos prisioneiros na caverna, está em uma estreita relação com a contemplação do bem.

Platão, explicando a alegoria, diz claramente que

> no limite extremo da região cognoscível está a ideia do bem, dificilmente perceptível, mas que, uma vez apreendida, impõe-nos de pronto que é causa de tudo o que é belo e direito […], fonte imediata da verdade e da inteligência, que precisará ser contemplada por quem quiser agir com sabedoria.[97]

A contemplação do bem pela sua característica impulsiona a uma ação. Essa ação sábia seria uma tentativa de libertar ou conduzir os prisioneiros para cima, que foi o modo como Sócrates agiu na cidade de Atenas. Ele viveu uma vida procurando ensinar aquilo que havia aprendido, e esse é justamente o aspecto fundamental de uma verdadeira educação, ou seja, quando o educando se torna educador. O conhecimento, a experiência e principalmente a excelência de vida se tornam não propriedade particular, mas algo voltado para os outros. Trata-se de uma doação, elemento mais nobre da vontade relacionada ao bem. “Esta experiência fundamental do platonismo é também o estádio supremo da *paidéia*. Só a partir dela a alma pode voltar de novo ao inferior – descer de novo à caverna – para agir sapientemente entre as coisas deste mundo”.[98]

O entendimento de Platão sobre alguém que é educado tem uma relação profunda com o *éthos*. Alguém que passa pelo processo de educação dentro de um *éthos* sente-se impelido a transmitir aos outros a experiência de libertação da ignorância que viveu. Há uma sensibilidade de quem saiu da caverna para com aqueles que ainda permanecem na caverna. Essa sensibilidade é uma das causas que movem o ex-prisioneiro. Trata-se de uma sensibilidade humanista que se compadece com a ignorância do seu semelhante e gera também uma

---

95 PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000, 517a.
96 EF VIII, p. 16.
97 PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000, 517c.
98 EF VIII, p. 38.

generosidade que se concretiza em um serviço ao outro. Outra causa importante que move o ex-prisioneiro é o conhecimento do bem e da verdade que o impulsiona para o ensino delas.

A verdadeira educação é sempre um impulso para que os outros façam aquela experiência maravilhosa de libertação da ignorância. Alguém que fez a experiência entende a sua importância e quer dar aos outros a melhor experiência que já realizou. O ciclo completo da educação, conforme já foi dito no capítulo 1 sobre *éthos* e educação, é o da passagem do *éthos* costume, enquanto externo ao indivíduo, para o *éthos* hábito, quando o indivíduo introjeta o melhor daquele *éthos*. Após essa experiência, ele entra nessa dialética, tornando-se um contínuo transmissor da experiência educacional, ética e antropológica daquele *éthos*.

É possível aqui evocar novamente aquilo que foi dito ao final do capítulo 3 sobre a inteligência espiritual. A metáfora utilizada por Lima Vaz é a de que o movimento próprio do espírito enquanto inteligência espiritual é respiração, ou seja, enquanto inspirar se relaciona com a contemplação, expirar está relacionada à doação. Essa união entre contemplação e ação, teoria e *práxis*, será um tema percorrido por toda a história do pensamento e da espiritualidade ocidental. É um problema que está no centro da ética platônica e terá o seu ápice em Aristóteles. A solução platônica é audaciosa, inaugurando a tradição de uma teoria da *práxis*.[99] Essa união da teoria com *práxis*, contemplação e doação, ou contemplar para depois transmitir aos outros os frutos da contemplação, tornou-se depois na tradição clássica o lema de Santo Tomás de Aquino *Contemplata aliis tradere*.[100]

Enquanto metáfora educacional, a Alegoria da Caverna consegue exprimir um ideal metafísico muito elevado para a vida humana. Trata-se de uma *paidéia* voltada para a transcendência[101] que impulsiona a transmitir aos outros o caminho para chegar à transcendência. Comparando a conclusão da Alegoria da Caverna com a *inteligência espiritual* tematizada por Lima Vaz, entende-se que se deve desenvolver a *inteligência* para a *contemplação*, alcançando a *sabedoria* e, a partir disso, conduzir a *vontade* para uma *doação*, seja no ensino, seja no doar-se ao outros como forma de *amor*.

---

99 Cf. EF II, p. 88.

100 "Assim como é melhor iluminar do que apenas brilhar, também é melhor dar aos outros os frutos da contemplação de alguém (*contemplata aliis tradere*) do que apenas contemplar (*contemplari*)." AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*, II-II, q. 188, art. 6. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/8. Acesso em: 30 jul. 2022.

101 Cf. EF VIII, p. 17.

4.4.3 A comunidade ética como lugar da realização através da educação das virtudes

A categoria de realização manifesta o processo de unificar a própria vida, mas o modo pelo qual Lima Vaz compreende isso é muito importante para a tese que se quer confirmar. Percebe-se que a ação humana que tem lugar na categoria de realização opera a suprassunção dos âmbitos estruturais e relacionais do ser humano. Sendo a categoria de realização uma categoria que é também educacional, procurar-se-á, na argumentação a seguir, explicitar que no pensamento de Lima Vaz a antropologia e a ética (comunidade ética), realização como educação para as virtudes, estão unidas e que, para uma verdadeira educação que realize o ser humano como pessoa, é preciso ter como pressuposto político-social uma comunidade ética que eduque para as virtudes.

Não se trata aqui de desenvolver o conceito de "comunidade ética", pois isso estaria fora dos limites do presente trabalho, mas trata-se de compreendê-lo em vista de uma necessidade educacional.

O ser humano, para Lima Vaz, é intrinsecamente um ser estruturado e relacional, isto é, ele é um ser por si mesmo (*esse in se*) e para os outros (*esse ad alium vel aliud*).[102] A estrutura possibilita reconhecer o indivíduo como um ser subsistente, ou seja, a partir de uma identidade fundamental. A categoria relacional permite conceber o homem como um ser finito e situado. Como um ser-no-mundo, o ser humano é, invariavelmente, um ser com outros e um ser para a transcendência. Logo, para Lima Vaz, o ser humano é ontologicamente constituído da dialética entre *ipseidade* e *alteridade*.

A categoria de realização procura explicitar que a realização do ser humano é algo que o constitui essencialmente. Ela é um *processo* de unificação no humano das "formas de sua autoexpressão como ipseidade (*ad seipsum*) e como alteridade (*ad alterum*)".[103] Esse *processo* de unificação é uma tarefa propriamente educacional imprescindível dentro de um projeto educacional. A tarefa que a categoria de realização cumpre é inspirar os processos pedagógicos pelos quais a unidade estrutural do homem se concretiza nas formas de relação nas quais ele se abre às grandes regiões do ser que delimitam o lugar ontológico de sua situação e de sua finitude.

Como é possível trilhar esses caminhos pedagógicos de realização da unificação da própria vida? Este caminho ou processo educacional no qual o sujeito estabelece

---

102 Cf. OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de; ROCHA, Marcelo Antônio (org.). *O que torna uma vida realizada*: homenagem aos 100 anos de Henrique Cláudio de Lima Vaz [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 100.

103 AF II, p. 144.

progressivamente a unidade entre o que ele "é estruturalmente" e o que ele "é relacionalmente" acontece ao longo de toda a vida e ocorre por meio da mediação de ações propriamente humanas, que Lima Vaz denomina como "atos da pessoa" ou "atos pessoais". A tarefa que a educação deve realizar é, em primeiro lugar, educar o sujeito para que ele possa estar consciente dos atos que lhe possibilitam aperfeiçoar a própria vida. Esses atos da pessoa têm um caráter muito importante na visão de Lima Vaz. O primeiro aspecto desses atos pessoais é que eles mostram que a vida não se realiza no plano das ideias, mas no plano da ação. O segundo aspecto é que a vida não se realiza de maneira solipsista nem em uma anulação do eu em vista do outro ou da comunidade, mas na dialética entre *ipseidade* e *alteridade*. O terceiro aspecto é que não é qualquer ação que unifica a vida e a realiza. Por isso, Lima Vaz compreende que a ação que realiza é um agir da pessoa, um agir como "perfeição", que é síntese de tudo o que o ser humano é enquanto *estrutura* e *relação*. Desse modo, surge a necessidade de educar para a realização, que é a compreensão do agir como perfeição. A perfeição deve ser entendida de modo metafísico e não fenomenológico, enquanto ideal de perfeição que o sujeito, enquanto ser imperfeito, procura alcançar pela virtude ao longo da vida na imperfeição de seus atos, em busca de aperfeiçoamento contínuo.

Ao entender o ato como "perfeição", Lima Vaz vê a realização como um processo no qual o ser humano deve "torna-se o que ele é". Aquilo que se é ontologicamente precisa ser materializado existencialmente. Portanto, através de ações propriamente humanas, pode-se realizar paulatinamente o que se é.

A realização da vida é apresentada, portanto, como um processo contínuo caracterizado como "desafio constante" e "tarefa inacabada". Diante dessa tarefa, sempre há o risco de se perder e de não conseguir realizar-se. Sobre isso, Lima Vaz afirma que não há "nenhuma frustração maior e mais penosa para o homem do que aquela que nasce da sensação de uma vida não realizada, da dispersão e da perda do tempo da vida que não foi recuperado pela linha harmoniosa de um crescimento sempre mais unificante".[104]

Diante da "grande aventura de viver", o desafio da autorrealização pode se manifestar de várias maneiras, mas todas estão ligadas à exigência de uma unificação progressiva da própria vida através de atos pessoais. Assim, ser ou não ser é um desafio que se coloca diante de cada um. O processo de unificação da própria vida é aquele no qual o humano, ao escolher ser mais, atribui sentido à própria existência através de atos pessoais.

---

104 AF II, p. 146.

Aqui entra uma dialética importante da categoria de realização. Um dos atos pessoais por excelência é o ato ético. Sendo o ato ético sempre situado em um *éthos*, a realização tem um lugar preferencial dentro de uma *comunidade ética*.

Numa comunidade, que é sempre de algum modo imbuída de um senso ético mais ou menos elevado, a pessoa humana tem acesso à experiência moral e adquire a capacidade de estabelecer por si mesma os princípios que devem guiar suas ações. Esse acesso ocorre à medida que ela está inserida em uma teia de relações humanas desde o nascimento, começando pela família, o que lhe permite gradualmente tomar consciência de si mesma e da realidade ao seu redor. Isso ocorre especialmente por meio da aprendizagem da língua materna, que é palavra e é "o *medium* primigênio do existir-com-o-outro"[105] que lhe permite dar nomes às coisas e se tornar um sujeito consciente. Ao adquirir uma língua, a criança absorve um conjunto de regras embutidas na própria estrutura da linguagem e também as conotações normativas ocultas no uso de palavras e expressões. Assim, ela inevitavelmente se eleva à universalidade de um *éthos* que é compartilhado entre os membros da comunidade através da mediação da linguagem.[106]

Influenciada pelos outros que a cercam e imersa na cultura em que está inserida, a pessoa percebe certos comportamentos e pensamentos como valores a serem buscados, leis a serem observadas, exemplos a serem seguidos e visões de mundo a serem acolhidas. Assim, o contexto social e cultural desempenha um papel crucial na formação dos valores morais. No entanto, essas influências não devem ser vistas como opostas à liberdade humana. Pelo contrário, elas a tornam possível, uma vez que é por meio delas que a pessoa pode adquirir a experiência moral necessária para revisar eventualmente certas convicções internalizadas durante seu processo de aprendizado moral.

Nesse sentido, valores, ética e comunidade estão profundamente imbricados. Na categoria de intersubjetividade, Lima Vaz elabora uma argumentação para afirmar que a relação intersubjetiva é parte essencial de cada sujeito. Apesar de parecer uma obviedade, o problema que ele procura resolver com essa resposta é o da tendência contemporânea de considerar a possibilidade do *solipsismo*, como também a tendência de afirmar a existência de uma *alteridade* absoluta. Para Lima Vaz, não é possível o *solipsismo*, assim como é impossível uma *alteridade* absoluta na qual cada indivíduo é absorvido pelo "nós" da sociedade. A dimensão de *ipseidade* e a de *alteridade* no viver em comum estão em constante tensão. Diante desse

---

105 AF II, p. 60.

106 OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha; MELO, Edvaldo Antônio de. Ética e educação em Lima Vaz. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 23, número especial, dossiê Educação, Ética e Religião, p. 216, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v23nspe2/2178-4612-conjectura-23-spe2-207.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

problema, a questão que Lima Vaz levanta é de como preservar a unidade compreensível do "eu" – sua essencial singularidade – no contexto da comunidade do "nós".[107]

A primeira parte da resposta a esse problema Lima Vaz expressa no conceito de *analogia entis*. Ou seja, o fato de os seres humanos serem espírito, inteligência e vontade comporta a referência última ao espírito absoluto que possibilita a *unidade* na *pluralidade*. Assim, o sujeito é um ser-com-o-outro. A ontologia do ser social é "circunscrita, portanto, ao espaço conceptual delimitado pela pluralidade dos sujeitos e pela relação que estabelece entre eles a forma de uma *unidade na pluralidade*".[108]

Para compreender como acontece a dialética, é preciso compreender dois aspectos do espírito na dialética. O *para-si* é o momento da reflexividade do espírito ou da sua *identidade* ativa consigo mesmo na afirmação da sua *identidade* (intencional) na *diferença* (real) com o objeto. O *em-si* é o momento da realidade do objeto – da sua verdade –, que é normativa com relação à sua expressão pelo sujeito.[109]

Para haver a unidade na pluralidade, é preciso, segundo Lima Vaz, acontecer uma dupla negação. A negação do *para-si* do sujeito e a negação do *em-si* da relação, que gera o existir-em-comum. Ou seja, nega-se a primazia do sujeito dentro da relação como também se nega a prioridade da relação sob o sujeito. Nessa negação, a primazia não está no sujeito que se nega nem na relação que é negada, mas ambas são postas no horizonte do *ser*, que tem, portanto, a primazia.

Esse modo de compreender a relação intersubjetiva gera necessariamente a articulação da antropologia filosófica com a ética. Essa articulação é entendida por Lima Vaz como comunidade ética, que é

> a *mediação* entre o agir ético *subjetivo*, determinado formalmente pela consciência moral, e o universo ético *objetivo*, constituído por valores, normas e fins. Dessa forma, a relação de intersubjetividade, categoria *antropológica* fundamental, transpõe-se em categoria *ética*, na medida em que o ser-com-o-outro apresenta-se originariamente como uma estrutura normativa que se configura como um dever-ser no sentido ético e à qual Kant, como é sabido, deu uma forma rigorosamente universal no imperativo categórico.[110]

Portanto, é necessário desenvolver uma ética que abarque a totalidade da experiência humana, levando em consideração tanto a subjetividade quanto a intersubjetividade como domínios inseparáveis, encontrando sua verdadeira unificação no agir ético. A concretização de

---

107 Cf. AF II, p. 72.
108 Cf. AF II, p. 74.
109 AF II, p. 66.
110 AF II, p. 77.

uma ética intersubjetiva é essencial para o processo de autorrealização do indivíduo. Assim, o momento intersubjetivo nas categorias de relação estabelece as condições para uma convivência genuinamente ética. Essa convivência será alcançada pelo indivíduo que esteja consciente de sua existência no mundo e que esteja em busca de sua realização. A compreensão filosófica da relação intersubjetiva é, portanto, um passo significativo no caminho para a realização plena do ser humano.[111]

A comunidade humana é essencialmente ética porque exige de cada um dos seus membros uma submissão racional e livre à primazia do *ser*. "Seja na sua infinidade formal como conceito de verdade e bem, seja na sua infinidade real como existente absoluto, o *ser* rege tanto o agir individual como o agir social".[112]

A partir dessa articulação entre antropologia e ética, Lima Vaz considera um desdobramento muito importante para aquilo que se procura demonstrar neste subtópico: a realização se dá pela educação para as virtudes dentro da comunidade ética. Na categoria de intersubjetividade se compreende que,

> à luz dessa articulação entre antropologia e ética, podemos considerar o desdobramento dos níveis da relação de intersubjetividade, pois, em cada um deles, deverá manifestar-se uma forma própria de relação do homem com a transcendência. Se a constituição desses níveis é *antropológica*, sua efetivação existencial é sempre *ética*, de tal sorte que o agir dos sujeitos em cada um deles não pode ser pensado adequadamente senão na perspectiva de uma perfeição ou virtude (*areté*), a ser praticada como forma ética da relação de intersubjetividade.[113]

A tarefa da educação integral é conduzir a pessoa humana para a sua perfeição ou plenitude em todos as dimensões antropológicas. Essa perfeição só se alcança no plano do agir. Portanto, é sempre ética. Para Lima Vaz, além de antropológica e ética, a perfeição se dá na relação do homem com a transcendência. A perfeição deve ser compreendida como um ato realizado de modo pleno, isto é, virtude (*areté*) que só pode acontecer em uma relação intersubjetiva, que, por excelência, é a comunidade ética. Portanto, essa educação é sempre um processo inserido em uma determinada comunidade.

O ser humano é essencialmente um ser social inserido em uma comunidade ética e depende das relações que estabelece com os outros para se realizar como pessoa. Essas relações formam uma teia de círculos concêntricos, que incluem a família, o ambiente de vida e trabalho,

---

111 Cf. OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de; ROCHA, Marcelo Antônio (Org.). *O que torna uma vida realizada*: homenagem aos 100 anos de Henrique Cláudio de Lima Vaz [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 138.

112 AF II, p. 77.

113 Ibidem.

a comunidade local, a nação e, por fim, a humanidade. A pessoa precisa encontrar nos diferentes círculos os elementos necessários para seu crescimento, ao mesmo tempo em que contribui para o aperfeiçoamento deles.[114]

Devido à característica dos seres humanos de viverem em sociedade, eles compartilham um conjunto de bens a buscar e valores a defender, conhecidos como "bem comum". Enquanto a pessoa humana é um fim em si mesma, a sociedade tem como objetivo promover, consolidar e desenvolver o bem comum que tem no centro a pessoa humana.[115] A busca pelo bem comum mobiliza as energias de todos os membros da sociedade. Em um primeiro nível, o bem comum pode ser entendido como as condições que permitem que a pessoa se torne cada vez mais humana. Embora englobe aspectos externos, como economia, segurança, justiça social, educação, trabalho e busca espiritual, o bem comum é sempre um bem humano. Em um segundo nível, o bem comum abrange tudo o que promove a ordem política e a própria sociedade política. É um bem para todos e para cada indivíduo em particular, expressando a dimensão comunitária do bem humano.[116]

A finalidade da *comunidade ética* é possibilitar que cada um dos seus membros se realize pelas *virtudes*, as quais são o modo mais excelente e perfeito de agir. Por isso, a comunidade ética é essencialmente uma comunidade em um caminho permanente de agir *virtuoso*, ou seja, uma comunidade em processo de *realização*.

A comunidade humana possui uma dialética estrutural. Há um primeiro nível que está na direção da categoria de corpo e de objetividade, que é o da sobrevivência. As pessoas se unem em comunidade para a própria sobrevivência utilizando-se, inclusive, da mediação do trabalho. Há nesse nível a dimensão da segurança, pela qual as pessoas também se unem em comunidade. Há níveis mais elevados que estão relacionados às categorias da psique e da intersubjetividade; as pessoas se unem em comunidade e partilham anseios comuns de sentimentos e emoções, disso nascendo o reconhecimento de cada sujeito enquanto tal. Há, porém, um outro nível de viver em comunidade, que nessa dialética é o mais elevado. Esse é o nível do espírito na direção da transcendência. É nesse nível que cada pessoa dentro da comunidade quer se realizar enquanto pessoa. A comunidade deve ser esse local que possibilita

---

114 COMISSÃO TEOLÓGICA INTERNACIONAL. *Em busca de uma ética universal*: uma reflexão sobre a lei natural, n. 84. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20090520_legge-naturale_po.html. Acesso em: 26 maio 2023.

115 JOÃO XXIII. *Encíclica Mater et Magistra*, n. 65. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Acesso em: 25 maio 2023.

116 Cf. COMISSÃO TEOLÓGICA INTERNACIONAL. *Em busca de uma ética universal*: uma reflexão sobre a lei natural, n. 85. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20090520_legge-naturale_po.html. Acesso em: 26 maio 2023.

a cada um dos seus membros, através da educação, chegar a essa realização que se dá pelas virtudes. Esse nível é mais elevado, mas para ser alcançado necessita-se minimamente da satisfação dos outros níveis, corporal-objetivo, psíquico-intersubjetivo. A *comunidade ética* é o lugar apropriado para que cada pessoa *se torne* o que ela *é*.

Sendo assim, não é possível a existência de uma comunidade ética que não tenha na sua constituição as virtudes necessárias para o bem-viver. Essas virtudes são elementos constitutivos da comunidade ética e geram a própria comunidade. Dito de outro modo, uma comunidade só é ética se possui virtudes. Essas virtudes são gestadas no seio dessa comunidade pela educação. A própria comunidade se forma e se perpetua através da educação. O objetivo da educação é formar cada indivíduo para que ele possa se tornar uma pessoa virtuosa e, uma vez educado, possa continuar perpetuando a própria comunidade que o educou. O educando torna-se um educador, fazendo da comunidade um lugar em que cada membro possa se desenvolver cada vez mais através do aprendizado e da prática das virtudes. Para este aprendizado e para a relação com o passado que isso implica, as virtudes da justiça, coragem e sinceridade são pré-requisitos, exatamente da mesma maneira e pelos mesmos motivos que são necessárias para manter as relações atuais dentro das práticas.[117]

Só se adquirem as virtudes através das relações comunitárias. É na comunidade que se aprimoram as habilidades de amar, comunicar, interagir e julgar. Comunidades com valores fortes são berços potenciais de indivíduos virtuosos, que tomam decisões com sabedoria, com critério, com a busca pelo bem coletivo e com a edificação de valores. Isso leva a questionar: como estão as comunidades atualmente? São comunidades onde as virtudes são cultivadas e transmitidas?[118] Essas comunidades educam os seus membros à virtude para que possam desenvolver o seu máximo potencial e para que se tornem realizados enquanto pessoas? Esta última pergunta é a mais importante e é aquela que não poderia estar ausente de um projeto educacional. Por isso, é importante compreender o que é a virtude e qual a sua importância para realização e para a educação.

Para Lima Vaz, a categoria de virtude se situa a partir da "*universalidade* da razão prática operando na *vida ética* do sujeito individual ou da comunidade".[119] Trata-se de um discurso que se situa dentro da ética filosófica. A ética filosófica é compreendida por Lima Vaz

---

117 Cf. ibidem, p. 326.

118 Cf. OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de; ROCHA, Marcelo Antônio (org.). *O que torna uma vida realizada*: homenagem aos 100 anos de Henrique Cláudio de Lima Vaz [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, 2020, p. 148.

119 EF V, p. 147.

como a ciência do *éthos* e ela procura dar uma estrutura inteligível da vida ética, que é a vida do indivíduo e da comunidade enquanto sujeitos do *éthos*.

A ação racional é uma ação que, ao se elevar acima das necessidades e dos instintos, procura se guiar por um sentido que o agente considera como o melhor. Buscando agir por si mesmo, ou seja, sendo o indivíduo que distingue e escolhe a melhor maneira de agir em um momento específico, a ação racional também é uma ação livre. Assim, a razão prática será a razão humana quando direciona a ação de forma consciente e livre, visando ao melhor.

Nessa jornada, a razão prática envolve a *inteligência* e a *vontade*. A *inteligência* ao procurar conhecer o melhor, a *vontade* ao aderir ao melhor conhecido. Essa ação, de acordo com Lima Vaz, deve evitar dois riscos: ser dirigida pelo determinismo natural ou ser dirigida pelas ideologias. Esses dois riscos tentam eliminar a racionalidade e a liberdade das ações éticas, elementos que tornam a ação ética uma ação propriamente humana.[120]

Sob essa perspectiva, a ação ética será a ação em vista de um objetivo. O objetivo que é o primeiro na intenção é o último na ação. Daí vem a herança aristotélica de Lima Vaz, isto é, a natureza teleológica da ação humana, que é sempre direcionada para um fim.[121] Lima Vaz chega a afirmar que, se não reconhecermos essa teleologia inerente à razão em seu uso prático, torna-se impossível explicar o surgimento histórico do *éthos* e a ligação da ação do indivíduo com sua tradição ética.[122] Assim, a partir dessa concepção da ação do indivíduo em conexão com o *éthos*, é possível compreender o entendimento de Lima Vaz sobre a virtude:

> A categoria de *virtude* é a expressão lógico-dialética do *universal* da vida ética: toda prática ética se traduz, na sua continuidade e progresso, como exercício de uma *virtude*, vem a ser, como ordenação permanente e progressiva do *agir ético* ao horizonte universal do Bem que é o Fim último, visualizado segundo a *diferença* qualitativa dos múltiplos *fins* que se oferecem ao indivíduo no curso da sua vida.[123]

A vida ética, especialmente a virtude, é expressão da "vida segundo o espírito", ou seja, expressão da inteligência e vontade humana que demonstra uma característica propriamente humana. Consequentemente, se trata de um ato que torna possível a realização humana. A virtude é o entendimento de que o bem é possuído como forma permanente da vida, logo, é uma identidade do vivente ético e, ao mesmo tempo, horizonte *universal* para o qual se orienta em direção ao qual deve avançar o seu agir. Isso significa que a categoria de virtude é constituída

---

120 RIBEIRO, Elton Vitoriano. *Reconhecimento ético e virtudes*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 173.
121 Cf. ibidem, p. 173.
122 Cf. EF V, p. 143.
123 EF V, p. 151.

entre a dialética do *estático* e do *dinâmico*, é um movimento do sujeito bom para o crescimento contínuo ao bem.

Os termos que designam essa categoria procedem do grego e do latim, sendo *areté* uma qualidade física de excelência, enquanto *virtus* é uma qualidade física de força. Essas duas significações foram transpostas para designar a qualidade permanente do *agir ético* na plenitude da sua perfeição (*enérgeia*). Nesses dois termos é possível perceber tanto o aspecto grego quanto o romano. "Para o grego, na *areté* esplende a ideia (*eidos*) do bem realizado (face estática da virtude); para o romano, manifesta-se na *virtus* a força (*dýnamis*) de realização do bem (face dinâmica da virtude)".[124]

Uma ação (*enérgeia*) é direcionada corretamente para alcançar a realização *existencial* da perfeição de sua *essência*. Essa realização é cumprida pela ação do indivíduo, de forma que pode ser estabelecida uma correspondência precisa entre existir e agir (*einai* e *práttein* ou *esse* e *agere*), que se expressa na ação ou perfeição imanente que coroa o agir da *dýnamis*, a qual é apropriadamente chamada de *enteléquia*, a ação que contém seu próprio objetivo.[125] Trata-se da confluência entre virtude e realização. Virtude como categoria ética e realização como categoria antropológica. A virtude para Lima Vaz é o meio mais adequado para chegar à realização.

Para Lima Vaz, a relação entre a *dýnamis* como perfeição qualitativa (*enérgeia*) e sua ação como perfeição realizada (*enteléquia*) é observada principalmente, ou, se se preferir, em seu "primeiro analogado", nas ações espirituais e, entre estas, naquelas nas quais sua perfeição imanente se manifesta de forma mais pura: na contemplação intelectual (*theoría*) e na ação virtuosa (*areté*). A *dýnamis* se refere à potencialidade, a *enérgeia* à ação ou atividade, e a *enteléquia* à realização plena ou perfeição de um ser. Para Lima Vaz, a relação entre a potencialidade (*dýnamis*) como perfeição qualitativa (*enérgeia*) e sua ação como perfeição realizada (*enteléquia*) é mais notada nas ações espirituais, principalmente aquelas onde a perfeição imanente é mais puramente manifesta: na contemplação intelectual (*theoría*) e na ação virtuosa (*areté*). Em outras palavras, a *dýnamis* (potencialidade) se refere a uma qualidade ativa, ontologicamente uma ação (*enérgeia*) que busca atingir a perfeição da vida espiritual. Esse modelo de vida se realiza através de um processo de crescimento ou autodiferenciação. No caso da *theoría* (contemplação intelectual), o crescimento é guiado pela teleologia (a finalidade ou

---

124 EF V, p. 149.
125 Cf. EF V, p. 157.

o propósito) da verdade e, no caso da *areté* (ação virtuosa), é guiado pela teleologia do bem (ou do melhor).[126]

A *dýnamis* que dá origem à ação ética é orientada pela razão prática, que tem a capacidade de operar a sinergia entre *razão* a *vontade*. Portanto, a razão prática pode ser definida como a *dýnamis*, uma qualidade ativa contínua, em um processo sem fim e diferenciado qualitativamente – que descarta a repetição puramente acumulativa – da realização *existencial* da *essência* do indivíduo como um ser *racional* e *livre* em relação aos seus objetivos e valores, ou seja, como um sujeito ético. Isso é exatamente o processo que se deve trilhar na educação. Não se trata de mostrar possíveis modos de agir, mas de educar para o uso da razão prática para o exercício da liberdade. "Ora, que é ensinar a virtude senão educar para a liberdade? A liberdade é, pois, homóloga à *epistéme*, que é a forma da virtude, constituindo, pois, o seu *lógos* ou a definição da sua essência (*eidos*)".[127] Isso significa que a educação deve comportar a educação para a virtude, tornando livre o educando, de modo que, no uso plena da sua consciência, tenha o discernimento dos atos que possam trazer a realização. A virtude (*areté*) não é um ato isolado, tangencial ou acidental, e sim, habitual.

O conceito de *héxis* ou hábito possui dois aspectos, um *estático* e outro *dinâmico*, ou de identidade na diferença com que a vida ética é vivida como obra da razão prática. A *héxis* é simplesmente a *enérgeia* da razão prática contínua e progressiva que, na sucessão e na intensidade qualitativa sempre maior de suas ações, permanece a mesma em sua orientação fundamental para o horizonte do bem.[128]

A virtude é, portanto, uma posse constante do sujeito ético, operando de tal forma que o torna sempre diferente na diferença com que se esforça para realizar sempre melhor a *enteléquia* ou a perfeição de sua orientação para o bem. Assim, a natureza da virtude (*areté*) se apresenta como a categoria fundamental da vida ética. Quando a alma, ao concluir a jornada de aprendizado da virtude, se torna apta para aquele ato essencialmente ontológico que Platão usa metaforicamente para expressar o significado da *noésis*, ou intuição do inteligível puro, ela finalmente revela sua liberdade intrínseca: a liberdade para o bem.[129]

A virtude (*areté*) "resume-se, em suma, transportada do esplendor da *areté* física manifestada na competição lúdica para o esplendor da vida segundo o bem, que é a forma mais elevada da vida humana, a essência da resposta socrática à exortação de Píndaro: torna-te o que

---

126 Cf. AF II, p. 157-158.
127 EF VIII, p. 122.
128 Cf. ibidem, p. 158.
129 Cf. EF VIII, p. 123.

és (Píticas, 11, 71)".[130] Esse é o mesmo modo como Lima Vaz compreende a categoria de realização. É importante concluir que a categoria de realização é o processo de efetivação existencial do que se é. Essa efetivação é um processo educacional que, por isso, contém o pressuposto antropológico, em vista de uma ação ética, no qual tanto a dimensão antropológica quanto aquela ética estão direcionadas no horizonte último do ser, sendo, portanto, fundamentadas em uma metafísica.

Toda essa efetivação, para ocorrer de modo pleno, tem a necessidade de uma comunidade ética que tenha no seu bojo a possiblidade de seus membros chegarem à excelência para serem realizados. Assim, como se queria demonstrar no início deste subtópico, para Lima Vaz a categoria de realização é uma categoria que expressa um modelo de educação. Esse constitui a ideia de que, para se realizar, deve-se agir com atos pessoais, que são atos virtuosos. Esses atos são mais bem aprendidos no seio de uma comunidade ética, que é o pressuposto para uma educação integral. O exercício de educar a pessoa para praticar o bem, para meditar sobre as virtudes e para ter a sua formação calcada no respeito ao outro é o que possibilita a transformação do homem, enriquecendo-o com princípios que são capazes de torná-lo justo e feliz, ou seja, realizado. A comunidade ética é o local apropriado para a educação para as virtudes e, por isso, é, ao mesmo tempo, a comunidade em uma busca permanente de realização *realizados* e, também, um comunidade que procura se realizar pela *virtude* em um processo constante de efetivação no horizonte do bem.[131]

4.5 A educação personalista

Pensar um modelo de educação a partir da antropologia filosófica de Lima Vaz é pensar a educação em uma perspectiva personalista. O autor compreende que o ser humano é um todo harmônico. Isso significa que o modelo de educação presente na sua obra não será apenas de uma educação corporal, psíquica ou profissional, mas englobando o todo da pessoa.

A categoria de pessoa tem uma grande importância na atualidade pelo fato de o próprio termo "pessoa" ser um conceito da linguagem corrente, mas que para Lima Vaz possui uma amplitude analógica.

Conforme foi explicitado no capítulo 2 da aporética histórica, na Constituição Federal do Brasil o termo "pessoa" aparece na perspectiva educacional da seguinte forma:

---

130 EF V, p. 159.

131 "Comunidade ética" é a expressão utilizada por Lima Vaz. Dizer que a comunidade ética é, ao mesmo tempo, comunidade dos virtuosos e comunidade dos realizados é uma extensão da compreensão do que é comunidade ética que o autor desta tese está defendendo.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[132]

Os constituintes utilizaram o conceito "pessoa" dentro de um parágrafo que tem como contexto o tema da educação. Esse termo é profundamente importante para antropologia de Lima Vaz. Nesse sentido, refletir sobre o termo pessoa, no final desta tese é profundamente elucidante. Apesar do termo aparecer no parágrafo constitucional sem um amplitude metafísica como a de Lima Vaz, procurar-se-á refletir de modo mais amplo e reforçar a importância do termo pessoa para educação e assim trazer uma proposta de modelo educacional para o próprio contexto brasileiro.

A educação tem seu maior valor na sua ligação direta com o indivíduo, elevando-se pela dignidade única que é exclusiva do ser humano. O mérito da educação não se baseia em seu estímulo à produtividade, mas sim no seu foco principal: a pessoa. Ao contrário de outras atividades humanas que se focam nos resultados, a educação é destinada a abrir os horizontes e possibilitar que cada pessoa seja a sua melhor versão de si. Assim, em educação, o resultado esperado está implícito desde o início: o desenvolvimento da condição pessoal do educando.

Na verdade, a educação não "produz" pessoas, mas sim colabora com a formação do indivíduo para que esse aperfeiçoe plenamente suas potências. A tarefa educativa é guiada por essa atenção à dignidade pessoal. O educador não é o formador no sentido de impor a *forma*, conforme foi dito no primeiro capítulo da tese sobre as quatro causas aplicadas ao ser humano no processo de educação, mas sim um coparticipante na formação do aluno, auxiliando o aluno a extrair de si a *causalidade final*, que é ser pessoa. O que será tratado na sequência é justamente o elemento mais importante das causalidades aristotélicas, que é a causa final: ser pessoa. Antes de qualquer preocupação na educação, essa deve ser a prioritária. Ou seja, a excelência da educação não se encontra no sucesso ou fracasso medido pela obtenção de resultados, mas na própria qualidade da ação educativa. É uma atividade com um propósito, cuja realização é independente de quaisquer resultados, embora almeje com os educandos os melhores resultados possíveis e imagináveis. Em vez disso, concentra-se na ação pessoal, na ação interpessoal.[133]

---

132 BRASIL. *Constituição (1988)*: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988 (grifo nosso). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

133 Cf. MASOTA, Francisco Altarejos; DURÁN, Concepción Naval. *Filosofía de la Educación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), 2011, p. 157.

4.5.1 Pessoa: o conceito mais adequado para a educação

Antes de explicitar o entendimento que Lima Vaz possui da categoria de pessoa, é importante salientar a sua pertinência educacional. Conforme procurou-se demonstrar no capítulo 2 da aporética histórica e neste capítulo, há na educação moderna alguns problemas a serem enfrentados. A mudança da racionalidade *clássica* para a racionalidade *moderna* modifica a referência de uma racionalidade fundada no *ser absoluto*, para uma racionalidade focada na subjetividade a partir de Descartes. A construção do conceito de individualidade na modernidade está inequivocamente vinculada à rejeição da *analogia entis*, que foi substituída pela *univocidade*, uma categoria que permite a compreensão da formação dos seres e da atividade racional, assim como de suas interações. Portanto, pode-se dizer que o indivíduo moderno é, sem ambiguidade, monádico em sua natureza, propondo-se uma total independência.[134] A consequência desse modo de pensar gerou o paradigma tecnocientífico guiado pelo positivismo e pelo cientificismo.

Conforme a análise de Lima Vaz, o crescente domínio e importância da lógica tecnocientífica nas sociedades modernas torna a modernidade uma entidade paradoxal, que ele chama de *enigma*. O *enigma* da modernidade reside nesta peculiaridade: ao mesmo tempo em que a modernidade é marcada pela aparição de uma subjetividade totalmente inovadora, a prevalência crescente da racionalidade tecnocientífica, que torna o panorama de *objetividade técnica* a principal circunstância do existir, levou ao esquecimento dessa mesma subjetividade e, por conseguinte, ao declínio da própria modernidade. Assim, a modernidade, que por um lado ressalta a supremacia do indivíduo, por outro, ao dar destaque à racionalidade tecnocientífica, acabou colocando a subjetividade que a caracteriza em segundo plano. Como resultado, a pós-modernidade é sinalizada pela presença do niilismo, que iguala o ser e o nada no exercício questionador da nossa inteligência e torna impossível a declaração de significado para a existência humana.[135]

Outro problema gerado na modernidade é antropológico, decorrente da fragmentação epistemológica dos séculos XVIII e XIX. A ideia de homem entra em crise e perde a unidade, refratando-se, assim, na educação os diversos reducionismos. O terceiro é o problema de ordem mais socioeconômico entre o individualismo e o coletivismo.

---

134 Cf. OLIVEIRA, Juliano de Almeida. *Transcendência e religião no pensamento de H. C. de Lima Vaz*. Tese de doutorado. 325p. São Paulo: PUC-SP, 2014, p. 29.

135 Cf. OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013, p. 153.

O problema da ênfase na racionalidade tecnocientífica causa um realce em uma educação voltada para a produção, e o problema epistêmico-antropológico gera uma dispersão das áreas de saber. Essas áreas tomam o seu recorte epistemológico como se fosse o todo da realidade antropológica. O terceiro problema transforma a educação ou em um processo de competição que gera um conteudismo desconexo ou reduz a educação a socialização, perdendo a importância do desenvolvimento da inteligência e a importância do conteúdo.

A educação no período moderno sofre a influência desses diversos problemas. Dependendo da corrente epistemológica da qual o teórico da educação ou o movimento pedagógico pertence, haverá tendências reducionistas nas suas concepções pedagógicas. Essas tendências possuem uma imagem do ser humano de modo fragmentado. Alguns exemplos dessas correntes educacionais foram dados no final do capítulo 2, quando se discorreu sobre os reducionismos educacionais. É nesse contexto moderno e contemporâneo que surge uma corrente que influenciou o pensamento de Lima Vaz: o personalismo de inspiração cristã.[136]

O personalismo surgiu na Europa durante a primeira metade do século XX como um movimento coletivo em resposta a um conjunto complexo de questões sociais, culturais e filosóficas, como por exemplo: o aumento do individualismo e dos coletivismos (o fascismo, o nazismo e o stalinismo); a prevalência de um materialismo científico que negava o valor de verdade a qualquer afirmação não experimental; uma crise de valores intensa percebida por alguns como uma crise global da civilização ocidental; uma crescente descristianização; a crise econômica e ideológica gerada pela quebra da bolsa de 1929 em Wall Street; a instabilidade política causada pela fragilidade das democracias parlamentares; a necessidade inescapável do mundo católico de enfrentar criticamente a modernidade e a consciência simultânea, tanto entre os católicos quanto no mundo filosófico em geral, do declínio ideológico dessa mesma modernidade; a revolta anti-hegeliana liderada por Kierkegaard; o surgimento de novos "temas"

---

136 O *personalismo cristão* se funda na "afirmação do Deus pessoal transcendente como paradigma e fim último dapessoa". AF I, p. 138. Segundo Lima Vaz, "à noção de pessoa é atribuída uma posição central no universo temático da filosofia moderna, e dela irradiam os diversos *personalismos* que, sobretudo na primeira metade do século XX, ocuparam a cena filosófica e política" (grifo nosso). Cf. AF II, p. 194. Há diversos autores personalistas que Lima Vaz cita na AF, nomes como Jacques Maritain (1882-1973) e Emmanuel Mounier (1905-1950). Na linha de inspiração fenomenológica, Max Scheler (1874-1928) é o grande precursor do personalismo contemporâneo. Marcelo Perine indica que, "na sua Biobibliografia publicada em 1982, no volume *Cristianismo e história*", Lima Vaz admite que "as obras de Mouniere de Maritain, bem como a assídua leitura da Revista *Esprit*, ocuparam lugar capital na sua formação filosófica, desempenhando o papel de primeiro instrumento de interpretação do mundo moderno nos seus aspectos políticose sociais" (PERINE, Marcelo. Uma antropologia filosófica para compreender o "nosso tempo", *Rev. IHU on-line*, 488, ano XVI, p. 5, 04 jul. 2016).

a serem criticamente elucidados: a mulher, as relações interpessoais, a comunidade, entre outros.[137]

Todo esse conjunto complexo de problemas foi convergindo lentamente e por diferentes vias no que se chamou de "despertar personalista", ou seja, na consciência de que, para enfrentá-los e, principalmente, superá-los, era necessário recorrer ao conceito de *pessoa* e construir a partir daí um novo projeto filosófico, uma nova antropologia.

O personalismo, portanto, se estabelece como uma filosofia que reage as tendências que mutilam o homem, que o reduzem a uma parte de si mesmo ou que o alienam de si mesmo. Ele se estabelece como uma filosofia que deseja reconciliar o homem consigo mesmo, com a totalidade de si mesmo em termos unitários e não apenas agregativos e somatórios, porque nesta reconciliação com o que é universal no homem estão os pressupostos da reconciliação com o outro que compartilha dessa universalidade. Isso significa que a pessoa tem uma essência, é reconhecida como ancorada em uma dignidade que lhe é própria e que não é conferida externamente. Tal dignidade intrínseca, isto é, pré-cultural, pré-social, pré-política, só pode ser uma dignidade ontológica e metafísica. A pessoa é portadora de um *status* onto-metafísico. Enquanto a ontologia considera apenas o ser, a metafísica não separa ser e valor, propondo-se a entender o ser com o valor que ele é.[138]

Provavelmente, a palavra mais adequada e decisiva para expressar o sentimento global que deu origem ao despertar personalista é a palavra "crise": a existência de uma profunda crise social, moral e intelectual que exigia uma resposta à altura. Uma crise que se tornou especialmente aguda no período entre guerras, em que a Europa mal havia se recuperado de uma terrível catástrofe e parecia caminhar inevitavelmente para outra de proporções ainda maiores.[139] É justamente nesse período que Lima Vaz vai à Europa do pós-guerra e inicia a sua formação teológica e o seu doutorado em Platão. Ali ele tem contato com essa realidade que irá causar uma influência profunda no seu pensamento.

A antropologia filosófica de Lima Vaz tem como categoria final do discurso o conceito de *pessoa*. A dialética que Lima Vaz elaborou conduz a reflexão para essa espécie de fronteira final da ontologia do ser humano. Nessa fronteira, a categoria de "pessoa" se revela, para ele, tanto em sua origem histórica quanto em suas demandas teóricas, como a mais capaz de expressar toda a riqueza inteligível acumulada nesse estágio mais avançado de autoafirmação

---

137 Cf. BURGOS, Juan Manuel. *Introducción al personalismo*. Madrid: Ediciones Palabra, 2012, p. 5.

138 Cf. PESARE, Franca. L'educazione come processo di personalizzazione e di responsabilità: una lettera di Jacques Maritain sulla riforma della scuola. *Quaderni di Intercultura*, p. 237-261, 2018; aqui 241-242.

139 Cf. ibidem, p. 6.

do sujeito.[140] Essa categoria é a expressão ontológica plena "do homem que significa a si mesmo e cumpre efetivamente o seu desígnio do seu ser no existir".[141]

A *pessoa* é caracterizada pelo momento conceptual de *singularidade* dentro da ordem de inteligibilidade do discurso *para-nós*. Ela se apresenta no final do discurso como uma *singularidade* que incorpora a *universalidade* da essência por meio da mediação da *particularidade* da existência que se desenrola na história individual. Na ordem da inteligibilidade *em-si*, a "pessoa", como *singularidade*, exerce a mediação que permite a transição da *universalidade* da *essência* para a *particularidade* histórica da *existência*, ou que estabelece essa transição de forma histórica.

Pessoa é a resposta final da pergunta que a antropologia filosófica faz: "Que é o homem?". Assim sendo, essa resposta deve ser caracterizada como o projeto final da educação.

Para Lima Vaz, ser *pessoa* significa dizer duas proposições: *subsistência* e *manifestação*:

> O ser humano, enquanto *pessoa*, subsiste em sua absoluta e inviolável *singularidade* e, a partir dessa profundidade ontológica, *manifesta-se* naquela que é a expressão propriamente humana da sua existência, a *vida* tecida pelos atos que Tomás de Aquino denominou justamente *actus humani*.[142]

Essa *automanifestação* mostra que o ser humano é um ser de *expressividade*, no sentido de que ele é o ser que diz a si mesmo quem ele é: sou pessoa. Isso significa dizer que há uma adequação plena do *sujeito* com o *ser*.[143] Ser pessoa é também a adequação plena da *vida segundo o espírito*, que é a vida em que a inteligência e a vontade possuem como referência a verdade e o bem: "Toda visão de *Unidade*, todo conhecimento da *Verdade*, todo consentimento ao *Bem* são atos da *pessoa*, e só como atos empenhativamente *pessoais* operam no homem a síntese da essência e da existência, do que ele *é* e do que *deve ser*".[144]

Enquanto *subsistência*, a noção de *pessoa* expressa inicialmente o ser humano em sua própria essência como uma *singularidade* absoluta e como *subsistência* e *independência* em relação a qualquer outra realidade à qual possa ser associada como componente, função ou ferramenta, ou seja, como um fim em si mesmo.[145] Substância não significa substrato, suposto, sujeito, base estática e imóvel de uma coisa, mas significa sobretudo possuir um ato próprio de

---

140 Cf. AF II, p. 190.
141 AF II, p. 191.
142 Cf. EF V, p. 236.
143 Cf. AF II, p. 192.
144 AF II, p. 193.
145 Cf. EF V, p. 235.

ser, um ser próprio, um ser individual, que não pode ser violado por outros nem repartido com outros.[146]

Esse aspecto da categoria de pessoa se funda na noção tomista de pessoa, que é importante para Lima Vaz porque ela recoloca a antropologia em um plano metafísico. Isso porque a referência do termo *pessoa* que se consagrou no Ocidente foi em razão do aspecto teológico. Santo Tomás compõe uma breve síntese da origem antiga e da origem teológica do termo:

> Pessoa significa o que há de mais perfeito em toda a natureza (*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*), i. é, o que subsiste na natureza racional (*Persona est rationalis naturae individua substantia*). Donde, como se devem atribuir a Deus todas as perfeições, pois a sua essência as contém todas, devemos aplicar-lhe o nome de pessoa. Não, porém, do mesmo modo pelo qual o aplicamos à criatura, mas de modo mais excelente, como se dá com os outros nomes impostos à criatura e atribuídos a Deus, conforme demonstramos quando tratamos dos nomes divinos […] Pois, de serem representados nas comédias e nas tragédias certos varões famosos, veio a usar-se o nome de pessoa para significar os homens revestidos de certa dignidade; e daí o costume de se chamarem pessoas, nas igrejas, aos que têm alguma dignidade. Por isso certos definem como pessoa a hipóstase com propriedade distinta pertencente à dignidade. E, como muito digno é o subsistir em a natureza racional, por isso se chama pessoa todo indivíduo de natureza racional, como vimos. Ora, a dignidade da natureza divina, excedendo toda dignidade, também, a esta luz, convém a Deus o nome de *pessoa*, por excelência.[147]

Segundo S. Tomás de Aquino, a escolha pela substância primeira é determinada pela noção de individualidade contida na definição de Boécio *Persona est rationalis naturae individua substantia*, pessoa é uma substancia individual de natureza racional, e é reforçada pelo acréscimo "de natureza racional", que a especifica definitivamente. A natureza racional define especificamente o ser da pessoa, distinguido, assim, das demais substâncias individuais. Cada pessoa possui individualmente a natureza racional.

Ser pessoa é, portanto, ser sujeito da natureza racional; e essa natureza, quando possuída, é o que torna seu sujeito uma pessoa. Como substância individual, a pessoa é, antes de tudo, *subsistente*, o que significa que seu ser é independente. Primeiro, de todo outro sujeito que possa ter as mesmas características que ela – de qualquer sujeito de inerência; segundo, de outro sujeito similar que opere com ela em seu ser – de qualquer coprincípio; terceiro, de outro sujeito com o qual faça parte de um todo unificado – de qualquer parte. Como sujeito subsistente de natureza racional, recebe o nome de *suppositum* (*hipóstase*, em grego). Por isso, "o *status*

---

146 Cf. MONDIN, Battista. *O homem quem ele é?* São Paulo: Paulus, 2008, p. 302.

147 AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*. I, q. 29, art. 3 (sol., resp. 2). Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/404. Acesso em: 28 maio 2023.

ontológico da pessoa não vem exclusivamente da natureza racional, mas também da suficiência ou plenitude em que se baseia a subsistência".[148]

S. Tomás de Aquino afirma que a pessoa não possui valor intermediário: não é um elemento ou valor de troca para nada, pois é "aquilo que há de mais perfeito em toda a natureza". Esta afirmação pode parecer exagerada se não for devidamente compreendida. Ao falar de "pessoa", não se fala de maneira genérica sobre o ser humano; é evidente que a mesma afirmação não pode ser feita para outros termos como "eu", "sujeito" ou "indivíduo", sendo o "eu" o sentido da percepção de si, o "sujeito" o sentido oposto ao "objeto" e "indivíduo" o oposto de "coletivo". Quando se diz que a pessoa é "a coisa mais perfeita em toda a realidade", se está englobando tudo sobre o eu, sobre o sujeito, sobre o indivíduo ou sobre qualquer outra denominação que possa ser real em relação à totalidade expressa pelo termo "pessoa". Portanto, não há uma oposição radical entre o eu, o sujeito e o indivíduo em relação à pessoa; a pessoa transcende e sintetiza esses outros conceitos.

Cada ser humano é uma realidade *única* e *irrepetível*: embora todos os seres humanos compartilhem a mesma natureza – a humanidade – que define o que são, isso não esgota sua dignidade, pois ela não se esgota no que são, mas em quem são. A dignidade humana não é considerada como pertencente à espécie humana, mas a cada indivíduo, que é, portanto, uma pessoa.

Além de todos esses aspectos explicitados, há um outro muito importante para Lima Vaz. Quando ele segue, na esteira da tradição clássica, a referência do ser humano ao termo *pessoa*, o que se realiza é uma analogia de *proporção* ou *atribuição*:

> De proporção ou atribuição (*secundum prius et posterius*): quando um termo é predicado de muitos, mas referindo-se sempre a uma realidade originária, de modo que o atributo se realiza com perfeição no analogado principal e variamente nos analogados secundários; trata-se, pois, de um atributo realmente presente em todos, ainda que em intensidade diversa (ou seja, por atribuição intrínseca; pode haver ainda analogia por atribuição extrínseca, mais débil que a anterior).[149]

Um analogado principal do termo *pessoa* é Deus. Nessa analogia, o ser humano é um analogado secundário quando é referido pelo termo *pessoa*. O atributo de ser pessoa está presente tanto em Deus, enquanto absoluto, quanto nos seres humanos, enquanto seres relativos.

---

148 Cf. MASOTA, Francisco Altarejos; DURÁN, Concepción Naval. *Filosofía de la Educación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), 2011, p. 158.

149 AQUINO, Santo Tomás. *Suma teológica*. I, q. 13, art. 3, ad primum. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/404. Acesso em: 28 maio 2023.

Lima Vaz escolhe esse termo porque justamente ele reintroduz no plano de uma metafísica do *esse* aquilo que a metafísica da subjetividade havia retirado como polo referencial.

Reconhecer na *pessoa* um *status* onto-metafísico também significa reconhecer que a pessoa tem uma natureza que a impede de se dispersar na multiplicidade de experiências e de ser reduzida a uma soma delas. Ou seja, é a única realidade viva em que a relação com o próprio ser não é apenas biológico-instintiva, e, portanto, de tipo imediatista, irrefletido, espontâneo, mas se manifesta de forma refletida, isto é, mediada pela consciência. Portanto, a pessoa é um ser original capaz de atos originais, apresentando os traços de unicidade e irrepetibilidade não como qualidades adicionais, mas como qualidades intrínsecas ao ser pessoal. Cada pessoa é sempre única, original, diferente das outras pessoas.[150]

A categoria de pessoa no sentido de significar *subsistência* individual imprime, com relação à educação, um caráter imprescindível, que é: a educação não pode ter outra finalidade senão o bem da pessoa em si mesmo. Outros fins que não sejam relacionados ao aperfeiçoamento da pessoa são contrários ao conceito de pessoa. A pessoa como única e irrepetível tem uma vocação a cumprir. Há algo que só ela pode realizar e que nenhuma outra pode realizar em seu lugar. Portanto, a educação deve ter como finalidade o bem da pessoa, procurando proporcionar que cada uma possa encontrar a sua própria vocação particular. Essa vocação vai muito além da dimensão do trabalho. Está relacionada ao sentido da vida ou ao propósito intransferível de cada pessoa. Por isso, uma educação contrária a uma educação personalista é massificante porque que não olha as particularidades da pessoa. Numa educação massificante em que a particulidade da pessoa não é contemplada torna-se muito difícil a descoberta vocacional de cada pessoa ao mesmo tempo que fere o princípio de que a pessoa é sempre um fim nunca um meio. Ser *pessoa* comporta um sentido transcendente de vida.

Esse modo de pensar a *pessoa* está em uma harmonia com a história do pensamento ocidental, em que a experiência da *transcendência*, tanto na filosofia grega quanto na cultura bíblica, gerou a síntese entre o ser e os seres.[151] Isso significa que não houve uma dissolução do indivíduo no absoluto, nem o indivíduo se tornou o absoluto, gerando, assim, a individualidade espiritual do homem nessa descoberta da pessoa.

No sentido de pessoa como *manifestação* ou *expressividade*, Lima Vaz entende que a experiência da pessoa se revela plenamente nessa dimensão do existir-com-o-outro. Isso significa que não é possível uma verdadeira plenitude do ser humano se ele vive fechado em si

---

150 Cf. PESARE, Franca. L'educazione come processo di personalizzazione e di responsabilità: una lettera di Jacques Maritain sulla riforma della scuola. *Quaderni di Intercultura*, p. 241, 2018.

151 CF. AF II, p. 203.

mesmo. Por isso, deve ser esta a tarefa da educação. A educação deve orientar para o sentido da vida. Esse sentido é caracterizado por uma ação humana. Agir como humanos é se realizar na dimensão intersubjetiva, que tem como gesto mais elevado o dom de si como generosidade. Sendo que o "existir para seres vivos é ser", é possível encontrar na palavra "existir", que vem do latim *existere*, um sentido profundo da própria existência. Essa palavra é uma combinação de *ex*-, que significa "fora", e *sistere*, que significa "ficar". Portanto, no sentido mais literal, "existir" poderia ser interpretado como "algo que está fora de si" ou "ficar para fora" ou "aparecer" ou "surgir". O sentido da vida universal é uma ultrapassagem de si mesmo, uma transcendência do próprio eu. Portanto, estar fora de si mesmo é viver uma alteridade. Sair de si, em outros termos, é doar-se, dar-se e frutificar. O contrário de existir é viver para si mesmo, um retraimento, um encruar. Isso possui eco, conforme Lima Vaz explicita, no paradoxo evangélico do "perder-se para encontrar-se": "A experiência da pessoa é, nesse gesto de dar-se, a experiência mais radical da nossa identidade ou ipseidade que só se revela definitivamente na doação de si ao universal".[152]

Portanto, é durante a vivência pessoal, ao se manifestar na área intencional da interação humana, que se revela a direção fundamental do processo de autodesenvolvimento do indivíduo e o impulso intrínseco do existir através da ação. Ao expressar completamente no contato com o próximo o chamado para a universalidade que reflete o desejo mais profundo do indivíduo, a experiência se confronta com o último aspecto que a define plenamente em toda a sua extensão: a dimensão da transcendência ou a vivência da presença do absoluto.

Assim sendo, procura-se, neste momento, fechar no quadro de uma dialética mais vasta os problemas educacionais e o conceito de pessoa como o mais adequado para dar resposta a esses problemas.

As diversas perguntas realizadas durante esta tese encontram agora em definitivo a sua resposta. A principal delas foi elaborada no início do primeiro capítulo: "Como superar o reducionismo educacional na atualidade brasileira?". Chega-se agora à resposta: como se queria demonstrar, a antropologia filosófica de Lima Vaz é uma inspiração de um modelo para a educação. A antropologia filosófica de Lima Vaz é adequada a uma filosofia da educação, porque ela pensa o ser humano em uma estrutura dialética enquanto estrutura (corpo, psique e espírito) e relações (objetividade, intersubjetividade e transcendência), possuindo a sua unidade na realização enquanto pessoa. Além disso, Lima Vaz pensa a antropologia em uma intersecção

---

152 AF II, p. 210.

com a metafísica e com a ética, o que deixa enfeixados de modo muito mais amplo os aspectos mais relevantes para uma educação integral.

Outras perguntas foram levantadas no início do capítulo 1:

Quais são os problemas de uma educação que não educa o ser humano para a vida propriamente humana, a vida segundo o espírito?

Quais desdobramentos educacionais podem se fundar a partir do conceito de inteligência espiritual?

Qual seria o pressuposto político-social para uma educação que compreende a dimensão da realização da pessoa no sentido que Lima Vaz compreende?

Conforme foi desenvolvido durante a tese, uma educação que não visa ao ser humano na vida propriamente humana acaba sendo uma educação para fins utilitários, produtivos e econômicos. Isso se verificou principalmente no capítulo 2 na aporética histórica em que a educação mudou a sua causalidade final direcionando-a para fins de aumentar o capital financeiro. Isso ocasiona diversos problemas, como colocar em risco a democracia e aumentar o niilismo metafísico e ético que ocasiona uma crise de sentido e de valores que é facilmente perceptível na atualidade.

À segunda pergunta procurou-se responder com o terceiro capítulo sobre a *inteligência espiritual*. Nesse capítulo, o objetivo foi resgatar um aspecto muito importante para uma educação integral, que é o desenvolvimento da inteligência espiritual, sendo ela a inteligência que visa à verdade pela contemplação que tem como finalidade a sabedoria, e a vontade que visa ao bem por meio do agir que tem como finalidade o amor-doação. Contemplação e amor são os dois elementos mais altos da vida humana. O capítulo 3 procurou enfatizar a importância desses dois aspectos que estão eclipsados na educação moderna, a qual é tão voltada para aspectos utilitários e pragmáticos. Esses aspectos enfatizam a racionalidade *poiética* voltada para produção, que é muito diversa da racionalidade *teorética*.

À terceira pergunta procurou-se responder nesta última parte da tese, na qual se enfatizou a categoria de realização. O pressuposto político-social para que haja uma educação com a finalidade de realizar o ser humano enquanto pessoa precisa estar fundamentada em uma comunidade ética que tenha como caráter educar para a virtude. Sem uma comunidade ética que pensa a educação como perfeição do sujeito, não é possível chegar à realização no sentido que Lima Vaz compreende.

Para concluir a presente tese, procurar-se-á dar uma resposta a partir da categoria de pessoa para o problema do reducionismo educacional brasileiro.

Ao se empenhar na compreensão filosófica da categoria de *pessoa*, é imprescindível que se volte a atenção para as escolhas teóricas e diretrizes metodológicas que foram estabelecidas por Lima Vaz como ponto de partida. A principal escolha teórica do autor foi a visão do ser humano compreendido como pessoa, isto é, *subsistência* e *expressividade*. Nessa visão, a ideia principal é a relação entre *ser* e *forma*.

Todo ser conhecido é caracterizado por sua *forma*, um conceito completamente universal, sem o qual a realidade não pode ser representada ou compreendida. A *forma* distingue, organiza e relaciona os seres entre si. A natureza é, portanto, uma profusão infinita de formas, mas não um caos; é uma ordem tanto estática quanto dinâmica. Em cada ser, a *forma* é o princípio do ser, da ação e do conhecimento. O impulso mais profundo do *ser* é adaptar-se à sua *forma*, realizá-la completamente. No entanto, esse *ser* e essa ação em função da *forma*, nos seres conhecidos não racionais, são completamente governados pela natureza e determinados por suas leis. Assim, os seres que podem ser chamados de "naturais" tendem a realizar sua *forma*, um fenômeno universal e imediatamente observável que Aristóteles conceituou como *phýsis*.[153]

O conceito de *forma*, conforme exprimido por Lima Vaz, apresenta um significado profundo quando aplicado ao contexto da educação. Considerando a *forma* como o princípio do ser, da ação e do conhecimento, podemos estender essa compreensão ao processo educacional. No campo da educação, o conceito de *forma* pode ser visto como aquilo que possibilita o desenvolvimento do educando. É a identidade do educando, ao mesmo tempo que lhe permite expressar sua unicidade. O impulso mais profundo do ser humano é realizar sua *forma*, isto é, realizar plenamente seu potencial. Na educação, esse impulso pode ser entendido como o desejo inerente de adquirir a virtude de se realizar dentro da comunidade ética.

Entretanto, ao contrário dos seres não racionais, que são completamente governados pela natureza e determinados por suas leis, os seres humanos têm a capacidade de moldar sua própria "forma". A educação, neste contexto, desempenha um papel crucial ao proporcionar as ferramentas e o ambiente necessários para que os estudantes possam descobrir e expressar sua própria "forma", sua própria identidade.

De acordo com a visão de pessoa de Lima Vaz, um modelo educacional eficaz seria aquele que se centra na pessoa do educando, permitindo-lhe realizar plenamente sua causa final. Assim, a educação se torna não apenas um processo de transmitir conhecimento, de formar para uma profissão, mas um processo de autorrealização, autodescoberta e autoexpressão. A

---

153 Cf. AF II, p. 217.

educação se alinha, portanto, com a realização da própria *forma* ou essência – que pode ser interpretada como a jornada para alcançar a autenticidade e a realização pessoal no processo de aprendizagem.

O homem também é, sob esse ponto de vista, um ser "natural". No entanto, a submissão da sua *forma* ao determinismo natural não define sua essência e seu propósito como propriamente humano. Por meio do *status* "natural" de sua *forma*, o homem se apresenta na complexidade de suas estruturas somáticas, psíquicas e espirituais, em seu estar no mundo e estar com os outros, e em sua abertura para a transcendência. Mas o que caracteriza essencialmente o homem é o movimento, que pode ser chamado de dialético, da *forma* "natural" *dada* à forma propriamente humana, que é originalmente a *forma* "natural" recriada como expressão de seu *ser*. Nesse sentido, o homem é o criador ou o "artista de si mesmo", e sua primeira e principal obra de arte "é a sua própria existência como homem".[154] Esse ser artista de si é justamente o processo que a educação deve realizar no homem. Esse processo deve tornar o homem apto, como causa eficiente principal, a tornar-se o que é.

Portanto, o homem não existe como um *dado*, mas como uma *expressão*. E é em vista dessa *expressão* que ele pode ser definido como um ser *dado* a si mesmo. A principal tarefa da educação deve ser possibilitar que cada ser humano assuma a responsabilidade, como ser de inteligência e vontade, de tornar-se a expressão mais plena de si mesmo.

Cada indivíduo possui uma maneira única de ser pessoa, o que exige que todos busquem entender o que significa ser si mesmo, ou seja encontrar a sentido da vida que é individual, irrepetível e intransferível. Essa busca não ocorre ao se referir a modelos preexistentes ou hipóteses. Em vez disso, a autorrealização só pode ser alcançada através da articulação pessoal de significados. Cada um descobre seus próprios elementos únicos expressando o que é distinto em si por meio de palavras e ações.[155] Esse pensamento de que a revelação é conseguida através da expressividade é o que Lima Vaz sugere ao elaborar a sua antropologia com esse conceito final de *expressividade*. Cada ser humano, enquanto pessoa, é um artista. A vida de cada pessoa é um processo criativo na feitura do eu enquanto *dado* para seu *significado*.

Trata-se de realizar uma ruptura da esfera do "natural" no homem. Isso só ocorre quando ele emerge como *sujeito*, isto é, no ato que transforma a *forma* de um *dado* em uma *expressão*. Este ato é, por definição, um ato de mediação de si mesmo, e é a totalidade do movimento de

---

154 AF II, p. 217.

155 Cf. FOSCHIERA, Rogério. Educar na autenticidade em Charles Taylor. *Educação*, v. 32, n. 3, p. p. 365-374, 2009; aqui, p. 367.

transformação do *dado* em *expressão* pela mediação do sujeito, simbolizada na fórmula (N) –> (S) –> (F), que define o ritmo fundamental da vida humana enquanto humana.[156]

A educação deve ter isso como meta, como causa final, que é possibilitar que cada pessoa, sendo ela criança, jovem e adulto, torne-se sujeito dessa mediação do *dado* ao *significado*. Isso significa que a educação deve aperfeiçoar as potencialidades individuais, colocando-as a serviço da comunidade em que vive. Desse modo, irá se aperfeiçoar o *éthos* vivido, tornando o mundo um mundo mais humano, capaz de acolher novos membros que nascerão. Esses novos membros poderão ter a possibilidade de, a partir dos modelos já existentes, encontrar exemplos de virtude e perfeição. As virtudes são a expressão de uma vida realizada como pessoa em que está fundamentada a ética do bem, no horizonte do ser.

Conclusão

A crise atual da relação homem-mundo é marcadamente dramática. Essa crise se intensificou a partir do paradigma antropocêntrico racionalista e cientificista que fragmentou a relação entre homem e mundo como uma relação puramente de transformação do mundo pela técnica. A visão de Lima Vaz procura equilibrar essa relação numa dialética em que o mundo não é só lugar de transformação, mas lugar de contemplação e significado do próprio homem, que é situado e, enquanto tal, só se compreende desse modo. A partir desse problema do paradigma tecnocientífico, o trabalho surge, na modernidade, de modo fragmentado. Inclusive, como se verificou nos documentos educacionais, o trabalho é compreendido só no sentido puramente econômico. A visão de Lima Vaz procurou dar um sentido integral e personalista ao trabalho, que é um modo pelo qual a pessoa, além de encontrar sustento material, procura se realizar. A realização é justamente a categoria da antropologia filosófica que é propriamente educacional. Para Lima Vaz, não é qualquer ato que realiza a pessoa, mas só aqueles atos humanos que são atos virtuosos. A virtude para ser cultivada necessita de um ambiente apropriado e esse ambiente apropriado é a comunidade ética. A comunidade ética é o lugar que forma para a virtude e ao mesmo tempo é formada pela virtude. Assim, a educação para a realização só é possível nesse tipo de comunidade que irá gerar pessoas num caminho de realização e virtude. Conclui-se, portanto, que a finalidade da educação é a atualização do ser pessoa, ou seja, passar do *dado* ao *significado*. Para isso há necessidade de uma educação que fuja de massificações ou coletivismos, porque ser pessoa é ser, ao mesmo tempo, *subsistência* individual e *expressividade*, o que necessita de um processo educacional

156 Cf. AF II, p. 218.

para a pessoa tornar-se responsável por si mesma, consciente da sua plenitude e que procura atualizar na sua existência tudo o que ela é como essência, isto é, ser pessoa.

CONCLUSÃO

Nestas considerações finais, haverá uma breve revisão panorâmica de tudo que foi estabelecido ao longo da tese, explicitando de maneira mais clara os pontos até onde a pesquisa foi conduzida.

O presente trabalho teve como finalidade refletir, de modo delimitado, sobre a antropologia filosófica do filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz e, a partir disso, teve como hipótese argumentar sobre um modelo de educação presente nessa que é uma antropologia integral, por meio de uma pergunta-chave: seria a antropologia filosófica de Lima Vaz capaz de dar pressupostos para fundamentar um modelo de educação integral? O objetivo de pensar uma educação integral se deu devido ao fato de que na atualidade a educação está voltada, principalmente, para o mercado de trabalho e esvaziada de um sentido ético e metafísico mais profundo. Dito de outro modo, na contemporaneidade há uma fragmentação da ideia de realização humana e as ideias contemporâneas são insuficientes para o anseio de realização. A educação, na atualidade, se espelha nesses mesmos ideais insuficientes e fragmentados, que não abarcam os anseios do ser humano na sua amplitude de ser pessoa. Portanto, torna-se necessário fundamentar a educação em ideais de educação que estejam de acordo com a pessoa. Por isso, pensar a educação a partir desse pressuposto antropológico integral configura a relevância da pesquisa.

Para conseguir realizar tal tarefa, foi necessário demonstrar que há uma filosofia da educação subjacente à obra de Lima Vaz que dá suporte para um modelo de educação. Essa foi a tarefa do primeiro capítulo, que procurou explicar o entendimento de Lima Vaz sobre educação e a partir disso extrair o seu objetivo educacional. A categoria antropológica que é propriamente educacional é a categoria de realização. O tema da educação passa pelo domínio da existência, no qual o homem se realiza agindo, ou seja, existindo na ação e pela ação, de modo que a autorrealização se desenvolve na efetivação, *in actu secundo*, da reflexividade essencial em que o sujeito é dotado *in actu primo*, e que se exprime na sua autoafirmação como sujeito.[1] "O homem deve realizar essa unidade como ser-para-si ou como existente para o qual existir é viver a unificação progressiva do seu ser no exercício dos atos que manifestam a 'vida segundo o espírito' como vida propriamente humana".[2]

---

1 Cf. AF II, p. 163.
2 AF II, p. 144.

A partir dessa primeira compreensão de educação no pensamento de Lima Vaz, a segunda tarefa foi praticar um método presente nas obras sistemáticas e até mesmo em artigos, que é o da rememoração histórica. O segundo capítulo procurou abordar os problemas da educação moderna como uma rememoração histórica da antropologia presente nos modelos educacionais do Brasil.

Percebeu-se que a educação deixou de ser uma ocupação refinada e passou a ser necessária para garantir habilidades básicas como ler, escrever e contar, devido à introdução da técnica e à expansão da divisão do trabalho causadas pelo desenvolvimento do capitalismo. Atualmente, a principal preocupação da educação é formar indivíduos adaptados ao mercado de trabalho e responsáveis na sociedade. O sistema de ensino é estruturado com metas claras para alcançar esse objetivo; vide as nomenclaturas utilizadas de *competências* e *habilidades*, que existem para medir o quanto a educação pode melhorar as condições econômicas. O problema é que esse modelo educacional não é personalista e integral, mas funciona como uma linha auxiliar do sistema econômico. A finalidade desse modelo educacional não é conduzir o aluno à excelência das suas próprias potencialidades, porque o fim não é o bem da pessoa, mas o fim desse modelo educacional é a manutenção e o aumento do capital financeiro.

A partir da aporética histórica, realizamos um método comparativo entre o entendimento de Lima Vaz de ser humano e educação e as ideias de educação da atualidade.

Assim, quando se realizou a comparação, verificou-se como se queria demonstrar que a antropologia filosófica de Lima Vaz é eficiente para dar uma resposta ao problema do reducionismo na educação, sendo, também, um modelo teórico para a educação.

Os objetivos alcançados são percebidos a partir entendimento dos capítulos 3 e 4. No capítulo 3 se discorreu sobre a concepção de inteligência espiritual em Lima Vaz. A inteligência espiritual tem como característica a inteligência e a vontade, que são as dimensões humanas mais altas e que têm como finalidade, respectivamente, contemplar para chegar à sabedoria e doar-se como amor-ágape. Isso já se mostra como um aspecto completamente diferente daqueles presentes nos documentos de educação que visam mais às competências e às habilidades.

No capítulo 4, ficou explícito como as categorias do discurso vaziano são aptas para ampliar os temas da ecologia, do trabalho, da educação e, principalmente, como um paradigma educacional seguro, da pessoa.

O processo metodológico trilhado na tese se baseou na pesquisa bibliográfica e no método dialético-comparativo. Isso se deu através de uma análise exegética dos textos apoiados nos autores de referência de Lima Vaz. A escolha de focar nos textos da *Introdução à ética*

filosófica e principalmente da *Antropologia filosófica* se deu porque eles se mostraram mais relevantes para enfrentar o tema da educação. Como se sabe, Lima Vaz não redigiu um escrito estritamente educacional. Desse modo, a escolha metodológica se restringiu aos trechos mais explícitos e procurou, a partir inferências, explicitar de modo mais extenso as ideias que estavam geralmente de modo concentrado em certos trechos. Procurou-se, também, um apoio em fontes do próprio autor disponibilizadas nas suas notas de rodapé ou mesmo no corpo do texto. Esse caminho metodológico percorrido aclarou diversas ideias do autor e confirmou que a intenção de Lima Vaz não era somente dar uma resposta ao problema antropológico, mas, também, às perspectivas educacionais.

A pesquisa não foi, de modo algum, exaustiva no que tange a relação entre educação e a *Antropologia filosófica*. Há diversos aspectos que podem ainda ser percorridos na pesquisa sobre educação dentro da *Antropologia filosófica*. Por exemplo, a categoria da corporalidade e do psiquismo não foram desenvolvidas numa perspectiva educacional. Assim, como a própria categoria do espírito e transcendência podem ser mais desenvolvidas enquanto temáticas educacionais. Como a presente tese é a primeira que trata do tema da educação dentro da *Antropologia filosófica* ela possui muitos aspectos que devido ao escolhas teóricas e os limites que uma pesquisa como essa comporta não foram possíveis de serem trabalhadas. Fica em aberto para aqueles que irão aprofundar daqui em diante o tema da educação dentro da *Antropologia filosófica*.

REFERÊNCIAS

Escritos de Henrique Cláudio de Lima Vaz

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *A formação do pensamento de Hegel*. Edição de Arnaldo Fortes Drummond. Apresentação e Coordenação de João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell. São Paulo: Loyola, 2014. (Obra filosófica inédita de Henrique Cláudio de Lima Vaz).

_____. *Antropologia filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Antropologia filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. *Ciência da lógica*: o ser, edição de 1812: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Edição de Manuel Moreira da Silva. Coordenação de João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell. São Paulo: Loyola, 2022. (Obra filosófica inédita de Henrique Cláudio de Lima Vaz).

_____. *Contemplação e dialética nos diálogos platônicos*. Tradução de Juvenal Savian Filho. São Paulo: Loyola, 2012. (Obra filosófica inédita de Henrique Cláudio de Lima Vaz).

_____. *Escritos de filosofia I*: problemas de fronteira. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Escritos de filosofia II*: ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. *Escritos de filosofia III*: filosofia e cultura. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Escritos de filosofia IV*: introdução à ética filosófica I. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Escritos de filosofia V*: introdução à ética filosófica II. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Escritos de filosofia VI*: ontologia e história. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Escritos de filosofia VII*: raízes da modernidade. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Escritos de filosofia VIII*: platônica. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. *Experiência mística e filosófica da tradição ocidental*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Filosofia da natureza e filosofia do mundo*. Edição de Gabriel Almeida Assumpção. Coordenação de João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell. São Paulo: Loyola, 2022. (Obra filosófica inédita de Henrique Cláudio de Lima Vaz).

_____. *Introdução ao pensamento de Hegel*. Tomo I: A Fenomenologia do Espírito e seus antecedentes. Edição de Arnaldo Fortes Drummond. Apresentação e Coordenação de João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell. São Paulo: Loyola, 2020. (Obra filosófica inédita de Henrique Cláudio de Lima Vaz).

_____. *Moralidade e felicidade*: comentário ao capítulo "O espírito certo de si mesmo. A moralidade da Fenomenologia do Espírito" (1807). Edição de Leonardo Alves Vieira. Coordenação de João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell. São Paulo: Loyola, 2022. (Obra filosófica inédita de Henrique Cláudio de Lima Vaz).

Artigos e capítulos de Lima Vaz

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. A grande mensagem de João XXIII. *Síntese, Política, Econômica e Social*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 18, p. 8-33, abr./jun. 1963a.

_____. Consciência e história. *Ontologia e História*, São Paulo: Loyola, 2001.

_____. Cristianismo e consciência histórica. *Síntese Política, Econômica e Social*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 45-69, 1960; e n. 9, p. 35-66, 1961.

_____. Cristianismo e história. *Revista Católica de Cultura*, Petrópolis: Vozes, p. 817-839, nov./1965.

_____. Cultura e filosofia. *Síntese – Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 21, n. 67, p. 479, 1994.

_____. Democracia e dignidade humana. *Síntese – Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 15, n. 44, p. 11-25, set./dez. 1988.

_____. Democracia e sociedade. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 12, n. 33, p. 5-14, jan.-abr. 1985.

_____. Ética e civilização. *Síntese – Nova Fase*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 5-14, 1990.

_____. Ética e comunidade. *Síntese – Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 18, n. 52, p. 5-11, 1991.

_____. Humanismo hoje: tradição e missão. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 28, n. 91, p. 157-168, 2001.

_____. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 8-23, 2011, publicada originalmente em *Revista Síntese*, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 677-691.

_____. Por que ler Hegel hoje? *Boletim SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas*, Belo Horizonte, n. 1, p. 61-76, 1982.

_____. Senhor e escravo: uma parábola da filosofia ocidental. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 8, n. 21, p. 7-29, 1981.

_____. Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx. In: CHASIN, J. (org.). *Marx, hoje*. São Paulo: Escrita, 1983.

_____. Sociedade civil e Estado em Hegel. *Síntese*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, 1980.

Publicações sobre o pensamento de Lima Vaz

MAC DOWELL, João A. História e transcendência no pensamento de Henrique Vaz. In: PERINE, Marcelo (org.). *Diálogos com a cultura contemporânea*: homenagem ao Pe. Henrique C. de Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 2003. p. 11-32.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de. *Metafísica e ética*: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo. São Paulo: Loyola, 2013.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha; ROCHA, Marcelo Antônio (org.). *O que torna uma vida realizada*: homenagem aos 100 anos de Henrique Cláudio de Lima Vaz. Porto Alegre: Fi, 2020.

PEPPE, Atilio Machado. *Trabalho e tecnociência na ética filosófica contemporânea*: o legado de Lima Vaz. São Leopoldo: Unisinos, 2021.

PERINE, Marcelo (org.). *Diálogos com a cultura contemporânea*: homenagem ao Pe. Henrique C. de Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 2003.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. *Reconhecimento ético e virtudes*. São Paulo: Loyola, 2012.

SAMPAIO, Rubens Godoy. *Metafísica e modernidade*: método e estrutura, temas e sistema em Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUSA, Maria Celeste. *Comunidade ética*: sobre os princípios ontológicos da vida social em Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 2014.

TEDESCO, Anderson Luiz. *Conversas sobre educação e ética*: contribuições de Lima Vaz. Curitiba: Prismas, 2015.

Teses e dissertações sobre o pensamento de Lima Vaz

OLIVEIRA, Juliano de Almeida. *Transcendência e religião no pensamento de H. C. de Lima Vaz*. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2014.

PEPPE, Atilio Machado. *Trabalho e tecnociência na ética filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. São Paulo: PUC-SP, 2021.

RODRIGUES, Valter Ferreira. *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar*: limites e possibilidades. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4772. Acesso em: 20 mar. 2023.

STEINMETZ, Daniel Luis. *A relevância da vivência espiritual no exercício da docência*. Brasília: UCB, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, 2020.

TEDESCO, Anderson Luiz. *Reflexões sobre o éthos*: da ética a uma educação humanizadora na perspectiva de Henrique C. de Lima Vaz. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Programa de Mestrado em Educação. Joaçaba, SC: UNOESC, 2012.

Artigos biográficos

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Morte e vida da filosofia. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, v. 2, n. 1, p. 19. Disponível em: http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/pensar/article/view/1052/1474. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Meu depoimento. In: LADUSÃNS, S. (dir.). *Rumos da filosofia atual no Brasil*: em auto-retratos. São Paulo: Loyola, 1976. p. 298-311.

NOBRE, Marcos; REGO, Marcio. *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: 34, 2000.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Filosofia e forma de ação: entrevista com Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Cadernos de Filosofia Alemã*, São Paulo: FFLCH-USP, n. 2, p. 93-97, jun. 1997.

Artigos sobre o pensamento de Lima Vaz

DRAWIN, Carlo Roberto. A recusa da subjetividade: ideias preliminares da recusa ao naturalismo. *Psicologia em revista*, Belo Horizonte, n. 15, p. 32, 2004.

MAC DOWELL, João A. Aspectos fundamentais do pensamento ético de Padre Vaz. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 63-79, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de. A filosofia da educação de Lima Vaz (1921-2002). In: CARVALHO, José Maurício de (org.). *Filosofias da educação na tradição luso-brasileira*. São João Del Rei: UFSJ, 2019. p. 277-284.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha; MELO, Edvaldo Antônio de. Ética e educação em Lima Vaz. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 23, número especial, dossiê Educação, Ética e Religião, p. 207-222, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v23nspe2/2178-4612-conjectura-23-spe2-207.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

PERINE, Marcelo. A ética e a crise da modernidade: uma leitura a partir da obra de Henrique C. de Lima Vaz. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo: Unisinos, p. 1-22, 2007.

_____. Ética e sociedade. Razão teórica versus razão técnica. *Síntese*, p. 46-68, 2002.

_____. Lógica da eficácia e lógica do reconhecimento. *Hypnos*, p. 112-120, 1999.

RODRIGUES, Valter Ferreira. Aportes vazianos para uma filosofia da educação: crise e conflitos éticos como princípios para uma experiência de renovação. *Annales Faje*, v. 2, n. 2, p. 45-54, 2017.

_____. Educação e cidadania: desafios para a democracia. *Annales Faje*, v. 3, n. 4, p. 9-20, 2018.

SOUSA, Maria Celeste. Rememoração dialética: influência hegeliana no pensamento de Lima Vaz. *Kairós – Revista Acadêmica da Prainha*, ano III, n. 2, p. 358, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.catolicadefortaleza.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/5.-CelesteSousa-corrigido.pdf. Acesso em: 11 abr. 2016.

TEDESCO, Anderson Luiz; STRIEDER, Roque; LAGO, Clenio. Educação para o reconhecimento do outro: um desafio a partir de Lima Vaz. *Revista Contexto & Educação*, v. 32, n. 103, 2017, p. 336-360.

Outros escritos

ABBAGNANO, Nicola. Verbete Intelecto. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ADLER, Mortimer J. *A proposta paidéia*. Campinas: Kírion, 2021.

AMENGUAL, Gabriel. *Antropología filosófica*. Madrid: BAC, 2016.

AQUINO, Santo Tomás. *A imortalidade da alma e A razão superior e inferior*. Campinas: Ecclesiae, 2017.

_____. *Compêndio de teologia*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

_____. *Os pensadores*: seleção de textos. São Paulo: Nova Cultura, 2004.

_____. *Opúsculo sobre a natureza*. Porto Alegre: Concreta, 2017.

_____. Questões disputadas sobre a verdade. Q. XI, art. 1, solução A. I. *Sobre o mestre*: Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. Campinas: Kíron, 2017.

_____. *Suma contra os gentios*. I, 1. Campinas, SP: Ecclesiae, 2017.

_____. *Suma teológica*. Tradução de Alexandre Correia. Disponível em: https://permanencia.org.br/drupal/node/8. Acesso em: 30 jul. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru, SP: Edipro, 2009.

_____. *La física*. Traducción y notas: Guillermo R. de Echandía Madrid: Planeta de Agostini, 1995.

_____. *Metafísica*: ensaio introdutório – texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002. v. II: Categorias.

_____. *Metafísica*: ensaio introdutório – texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002. v. III: Sumários e comentários.

AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

_____ et al. *Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

BASTOS FILHO, Jenner Barretto. *Reducionismo*: uma abordagem epistemológica. Maceió: EDUFAL, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2012. v. III: Século XX.

BECKER, Gary Stanley. *Human capital*: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BENTO XVI, papa. *Deus caritas est*. Disponível em: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html. Acesso em: 31 abr. 2023.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Perfil de Aristóteles*. São Paulo: Paulus, 2012.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. *Constituição (1988)*: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 17. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

_____. *Plano Nacional de Educação*, p. 6 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2022.

BURGOS, Juan Manuel. *Introduccíon al personalismo*. Madrid: Ediciones Palabra, 2012.

CÍCERO. *Disp. Tusculanas*, v. 9. Disponível em: http://www.thelatinlibrary.com/cicero/tusc5.shtml. Acesso em: 23 set. 2020.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência*: ensaio de antropologia política. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COMISSÃO TEOLÓGICA INTERNACIONAL. *Em busca de uma ética universal*: uma reflexão sobre a lei natural, n. 84. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20090520_legge-naturale_po.html. Acesso em: 26 de maio 2023.

DAVIES, Nicholas. *Legislação educacional federal básica.* São Paulo: Cortez, 2004.

DAWSON, Christopher. *A crise da educação ocidental*. São Paulo: É Realizações, 2020.

FERRY, Luc; VINCENT, Jean-Didier. *O que é o homem?* Sobre os fundamentos da biologia e da filosofia. Porto: ASA, 2003.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. *O método pedagógico dos jesuítas*: *Ratio Studiorum*. Campinas: Kírion, 2019.

FRANCISCO, papa. *Laudato Si'*: sobre o cuidado da casa comum. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 07 mar. 2022.

_____. *Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do pacto educativo global*. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html. Acesso em: 07 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Walter R. (org.). *Educação brasileira*: estrutura e funcionamento. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GILSON, Étienne. *A filosofia da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. São Paulo: Paulus, 2010.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUARDINI, Romano. *O mundo e a pessoa*. São Paulo: Duas Cidades, 1963.

HADOT, Pierre. *A filosofia como maneira de viver*: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold Davidson. São Paulo: É Realizações, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. São Paulo: Nova Cultura, 2005.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. Acesso em: 06 abr. 2023.

JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOÃO XXIII, papa. *Encíclica Mater et Magistra*, n. 65. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Acesso em: 25 maio 2023.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade*: o desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis: Vozes, 1979.

LAUAND, Luiz Jean. *O que é a universidade*: introdução à filosofia da educação de Josef Piper. São Paulo: EDUSP/Perspectiva, 1987.

LAUAND, Luiz Jean; SPROVIERO, Mario Bruno. *Verdade e conhecimento em Santo Tomás de Aquino*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, José Expedito Passos. *A estética, entre saberes antigos e modernos, na Nuova Scienza de Giambattista Vico*. Tese (doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

LONERGAN, Bernard. *Tópicos de educação*: conferências sobre filosofia da educação, Cincinnati, 1959. São Paulo: É Realizações, 2019.

LOYOLA, Inácio de. *Escritos de Santo Inácio*: exercícios espirituais (princípio e fundamento). São Paulo: Loyola, 2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 188, ago. 2006.

MARITAIN, Jacques. *A filosofia moral*: exame histórico-crítico dos grandes sistemas. Rio de Janeiro: Agir, 1964.

_____. *Rumos da educação*. Trad. Inês de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1959.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. Trad. Mário Casano. São Paulo: EPU, 1973.

MASOTA, Francisco Altarejos; DURÁN, Concepción Naval. *Filosofía de la educación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), 2011.

MONDIN, Battista. *O homem quem ele é?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1976.

OECE – Organização para a Cooperação Econômica. Disponível em: https://www.oecd.org /about/. Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Antropologia filosófica contemporânea, subjetividade e inversão teórica*. São Paulo: Paulus, 2012.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditações do Quixote*. Tradução de Gilberto de Mello Kujawski. São Paulo: Livro Ibero-americano, 1967.

_____. *Rebelião das massas*. Tradução de Felipe Denardi. Campinas: Vide Editorial, 2016.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 2006.

PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

_____. *Fédon*: os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

_____. *Teeteto*. São Paulo: Loyola, 2020.

PORTA, Mario Gonzalez. *A filosofia a partir dos seus problemas*. São Paulo: Loyola, 2003.

REALE, Giovanni. *Corpo, alma e saúde*: o conceito de homem de Homero a Platão. São Paulo: Paulus, 2002.

_____. *Para uma nova interpretação de Platão*. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1997.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia.* São Paulo: Loyola, 2006. v. 4.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*: organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano*: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

SERTILLANGES, Antonie. *As grandes teses da filosofia tomista*. Braga: Livraria Cruz, 1951.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SIQUEIRA, D. Antônio Maria Alves de. *Filosofia da educação*. Sertanópolis: Calvariae Editorial, 2021.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

SOUSA, Paulo Renato de. *A revolução gerenciada*: educação no Brasil (1995-2002). São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o Mercado*. Tradução de Ana Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista do serviço público*, Rio de Janeiro, p. 37, out./nov./dez. 1956. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4382/2532. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. Filosofia e educação: educação e o mundo moderno. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Evilázio. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TOBIAS, José Antonio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *O positivismo no Brasil*. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2018.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário Latino-Português.* Porto: Gráficos Reunidos, 1942.

UNIVERSIDADE DE YALE. *A educação superior e o resgate intelectual*: o Relatório de Yale de 1828. Trad. Giovanna Louise. Campinas: Vide Editorial, 2016.

ZANTEN, Agnès van (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Artigos diversos

BARBOSA, Vanderlei; COSTA MOREIRA, Jefferson da. *O resgate da racionalidade prática para pensar a crise antropológica moderna*. Disponível em: https://www.faje.edu.br/simposio2019/arquivos/comunicacoes/doutores/Vanderlei%20Barbosa-Jefferson%20da%20Costa%20Moreira.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Acesso em: 06 abr. 2023.

BURTON-JONES, Alan; SPENDER J.-C. *Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236624308_Oxford_Handbook_of_Human_Capital_-_Introduction. Acesso em: 29 ago. 22.

CABRAL, Antônio, SILVA; Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. *Revista Principia*, João Pessoa: IFPB, n. 23, p. 36, dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1070/575. Acesso em: 29 ago. 2022.

CASTRO, Roberto C. G. Filosofia da vida concreta: antropologia metafísica e a educação – Entrevista com Sylvio Roque Guimaraes Horta. *Educação & Linguagem*, v. 16, n. 2, p. 137-144, jul.-dez. 2013. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/4594/3824. Acesso em: 14 jun. 2022.

FOSCHIERA, Rogério. Educar na autenticidade em Charles Taylor. *Educação*, v. 32, n. 3, p. 365-374, 2009.

IBGE. *Desemprego*. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php. Acesso em: 13 out. 2022.

LAUAND, Jean. Apresentação do dossiê da Antropologia filosófica e educação. *Educação e Linguagem*, v. 16. n. 2, p. 13-16, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/4593/3817. Acesso em: 08 mar. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2022.

MASOTA, Francisco Altarejos; DURÁN, Concepción Naval. *Filosofía de la Educación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), 2011.

PERINE, Marcelo. A ética e a crise da modernidade: uma leitura da obra de Henrique C. de Lima Vaz. *Cadernos IHUIdeias*, São Leopoldo, v. 5, n. 88, 2007.

_____ (org.). *Diálogos com a cultura contemporânea*: homenagem ao Pe. Henrique C. de Lima Vaz, SJ. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Esperando Godot ou um novo São Bento? *Philósophos*, v. 4, n. 2, p. 174-175, jul./dez. 1999.

_____. Ética e política: irredutibilidade e interação de relações assimétricas, *Síntese*, São Paulo, v. 17, n. 48, 1990, p. 35-46.

_____. Ética e sociedade: razão teórica *versus* razão técnica. *Síntese*, São Paulo, v. 289, n. 93, 2002.

_____. Niilismo ético e filosofia. *Diálogos com a cultura contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Uma antropologia filosófica para compreender o "nosso tempo". *Revista IHU on-line*, 488, ano XVI, 04 jul. 2016.

PESARE, Franca. L'educazione come processo di personalizzazione e di responsabilità: una lettera di Jacques Maritain sulla riforma della scuola. *Quaderni di Intercultura*, p. 237-261, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, v. 10, p. 71-87, abr. 1996. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141996000100013. Acesso em: 24 abr. 23.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 45, p. 20, jan./mar. 1990. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjm45-Rj839AhWgq5UCHd3TAkAQFnoECAsQAQ&url=http%3A%2F%2Femaberto.inep.gov.br%2Fojs3%2Findex.php%2Femaberto%2Farticle%2Fdownload%2F2085%2F1824&usg=AOvVaw3FyhVSqzTDTgCz7ns_UBNa. Acesso em: 08 mar. 2023.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 142, p. 183-202 jan./mar. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196. Acesso em: 24 mar. 2023.