

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ MARÍLIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

**NEOTOMISMO E EDUCAÇÃO EM LEONARDO VAN**  
**ACKER: uma aproximação entre católicos e escolanovistas nos**  
**anos 30**

**MARCOS ROBERTO LEITE DA SILVA**

**Marília, S.P., Setembro de 2004**

**MARCOS ROBERTO LEITE DA SILVA**

**NEOTOMISMO E EDUCAÇÃO EM LEONARDO VAN  
ACKER: uma aproximação entre católicos e escolanovistas nos  
anos 30**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Marília – como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

**Orientador: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni**

**Marília, São Paulo, Setembro de 2004**

Silva, Marcos Roberto Leite da.

S586n Neotomismo e educação em Leonardo Van Acker: uma aproximação entre católicos e escolanovistas nos anos 30./ Marcos Roberto Leite da Silva. – Marília, 2004. 95 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

Bibliografia: f 92-95

Orientador: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni

1.Filosofia da Educação no Brasil. 2.Pragmatismo e Educação.3. Pensamento Educacional Brasileiro. I. Autor.

II. Título.

CDD 370.1

**MARCOS ROBERTO LEITE DA SILVA**

**NEOTOMISMO E EDUCAÇÃO EM LEONARDO VAN  
ACKER: uma aproximação entre católicos e escolanovistas nos  
anos 30**

**Banca Examinadora**

---

Dr. Pedro Angelo Pagni (orientador)

---

Dr. Hugues Armand Odile Emeric D'Ans

---

Dr. Divino José da Silva

Marília, 28 de Setembro de 2004

A minha esposa Isabel, fonte de fortaleza nas horas de dificuldades e motivo de maior empenho em minhas realizações.

## **Agradecimentos**

Serei sempre grato a todos aqueles que de uma forma ou de outra me ajudaram a lograr este trabalho. A meu orientador, que pacientemente ousou ajudar-se a tentar sair um pouco mais da caverna da ignorância; a meus companheiros de estudos, com quem pude compartilhar conhecimentos; à Faculdade de Ciências Contábeis e Administração de Tupã, solícita para com meu trabalho de pesquisa. E a todos aqueles que ajudaram-me com seu pensamento positivo. A Deus, fonte de toda sabedoria.

## **Epígrafe**

Ou devemos filosofar, ou não devemos. Logo, sempre devemos filosofar; pois, mesmo se não devemos, é por um motivo que já encerra toda uma filosofia.(...) É possível sairmos de uma filosofia, mas não da filosofia... (LEONARDO VAN ACKER)

**Resumo:**

O presente trabalho problematiza o papel atribuído pela tendência marxista em Filosofia da Educação no Brasil ao pensamento educacional neotomista. Utilizando-se da hermenêutica de Gadamer, realiza-se movimento de aproximação e distanciamento das principais idéias educacionais católicas disseminadas por periódicos nos anos trinta. Procura-se distinguir um pensador, Leonardo Van Acker, como um teórico que tenta dialogar criticamente com o mundo e o pensamento modernos; demonstra-se como, neste diálogo, aproxima-se do pensamento pragmático de Dewey. Ao final, discute-se o elemento de criticidade presente no pensamento de Van Acker, para tanto, realiza-se um contraponto com o pensamento crítico de Horkheimer.

**Palavras- chave:** Filosofia da Educação no Brasil; Neotomismo e Educação; Leonardo Van Acker; Pragmatismo e Educação; Pensamento Educacional Brasileiro.



**Abstract:**

This essay inquires about how the marxist tendency in Philosophy of Education in Brazil understand de neotomist educational thinking. With the Gadamer's hermeneutic, it realizes a movement of aproximation and distancing of mean catolic educational thinking published in papers and magazines on the therties. Leonardo Van Acker is detached as a thinker who tries to dialogue criticaly about the modern world and modern thinking. At this dialogue, his ideas is next to the Dewey pragmatic thinking. As conclusion, it inquires about the critical elements presentes in Van Acker and compares him with the Horkheimer critical thinking.

**Key- words:** Educacional Philosophy in Brazil; Neotomism and Education; Leonardo Van Acker; Pragmatism and Education; Brazilian Educational Thinking.

# SUMARIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O CATOLICISMO SOCIAL E SUAS SINGULARIDADES NO BRASIL: CONSEQUÊNCIAS FILOSÓFICO-EDUCACIONAIS EM ALCEU E VAN ACKER</b>	<b>17</b>
1.1 A ação católica	23
1.2 A fundamentação teórica	25
<b>CAPÍTULO 2 - TEORIA E PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O VIÉS CATÓLICO</b>	<b>35</b>
2.1 Posicionamento dos católicos	41
<b>CAPÍTULO 3 - APROXIMAÇÕES ENTRE PRAGMATISMO E NEOTOMISMO NO PENSAMENTO DE ACKER</b>	<b>43</b>
3.1 Mudança na sociedade	51
3.2 Implicações da postura <i>metablética</i> para a educação	55
3.3 O <i>De Magistro</i> comentado por Van Acker	58
<b>CAPÍTULO 4 - O NEOTOMISMO DE LEONARDO VAN ACKER</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO 5 – ENSAIANDO UMA DISCUSSÃO ENTRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NEOTOMISTA DE VAN ACKER E O PENSAMENTO CRÍTICO DE HORKHEIMER</b>	<b>75</b>
5.1 Atualizando a postura crítica de Van Acker	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura preencher uma lacuna existente nos estudos acerca do pensamento educacional brasileiro no que diz respeito à compreensão dos fundamentos e do papel histórico da vertente neotomista da filosofia da educação brasileira expressa no século XX.

Diversos autores de notória influência marxista têm tentado classificar sistematicamente as tendências pedagógicas da prática escolar, entre eles Libaneo (1985), Saviani (1985), Gadotti (1987), Trigueiro Mendes (1987) e, mais recentemente, Severino (2000). Esses autores procuram delimitar o conteúdo e a abrangência da Filosofia da Educação no Brasil recortando em blocos uniformes autores que precisam ser mais conhecidos, ao menos, pelos pesquisadores da área. Entre eles, Saviani (1985) classifica as tendências e correntes em filosofia da educação no Brasil em 'humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética'. Assim procedendo, classifica todo pensamento neotomista católico no Brasil como mera ideologia, posicionando-o dentro da tendência humanista tradicional, chegando mesmo a duvidar de seu aspecto filosófico.

Severino (2000, p. 285), por sua vez, procurando organizar os grandes círculos hermenêuticos da filosofia da educação no Brasil afirma:

Sem dúvida, parece estar superada, na reflexão filosófica mais recente sobre educação, a visão especialista da mesma, tanto sob sua versão metafísica quanto sob suas versões teológicas, que estiveram marcando, de modo subjacente, a prática educacional nos períodos colonial e imperial do Brasil (...) Ninguém mais pretende estar falando de transcendências que norteiam a história real da humanidade, todas as abordagens filosóficas da educação assumem a condição histórica e social da existência humana.

O texto supracitado já deixa entrever um distanciamento, tanto dos autores que falaram sobre o assunto quanto da compreensão do tema visto pela integridade e coerência interna do

discurso. Afirmar que ‘ninguém mais pretende estar falando de transcendências que norteiam a história real da humanidade’ não encontra correspondência na realidade, face à enormidade de autores do século XX que se debruçam sobre o tema da educação pela perspectiva da transcendência. Em nota de rodapé do mesmo artigo, Severino (2000, p. 285), cita Van Acker, sem, contudo, discutir as idéias apresentadas ao leitor:

Leonardo Van Acker, professor de Filosofia da Educação, na PUC/SP, por muitos anos, foi um dos mais representativos representantes do essencialismo neotomista. Estabeleceu um incisivo diálogo com as idéias de Dewey, o que o levou a explicar bem a sua fundamentação metafísica.

Cremos, assim como Pagni (2001, p. 155), que este trabalho possa amenizar as severas críticas desenvolvidas por uma certa tradição marxista, “e assim possibilitar a produção de análises um pouco mais distanciadas e, criticamente, mais precisas do que as até então desenvolvidas”. Assim, ele procura compreender o papel desempenhado pela tendência neotomista no âmbito da constituição da filosofia da educação no Brasil, considerando que querer tomar o pensamento tomista como um produto, sobretudo na perspectiva dos pensadores católicos não fideístas<sup>1</sup>, pode conduzir a uma leitura parcial do tema. Afinal, a filosofia da educação concebida por esses autores procura ser uma mediação ponderada aos exageros materialistas assumidos pelas correntes filosóficas em voga naquela época, especialmente o pragmatismo e, ao mesmo tempo, as posições extremadas de alguns neotomistas católicos, que não davam crédito às correntes do pensamento educacional que enfatizavam as questões seculares.

Assumimos um caminho hermenêutico diferente dos autores de tradição marxista. Recorremos às contribuições de Gadamer para realizar o trabalho de interpretação dos textos.

---

<sup>1</sup> Este termo refere-se àqueles pensadores católicos que, nas pegadas da encíclica *Divini illius magistri*, estiveram sempre aptos a afirmar o mo delo católico de moralidade mais pelos aspectos magisteriais e dogmáticos, que pelo diálogo com outros modelos.

Por isso, realizamos movimentos de aproximação e distanciamento; aproximação, quando tentamos entender o texto em sua alteridade histórica e significativa; distanciamento, tentando entender as implicações e influências no texto naquele momento pretérito, bem como, possíveis atualizações das mesmas para o momento presente. Além de que, inspirados em Gadamer, cremos que o trabalho sério em historiografia e história da filosofia da educação exige que os textos referenciais da pesquisa sejam ouvidos desde sua alteridade e faça valer seu conteúdo de verdade em relação às pressuposições do autor; um compreender metodológico que realize seu trabalho sem antecipações de sua própria visão. Note-se o empenho em aproximar a hermenêutica de Gadamer da pesquisa em Filosofia da Educação, tendo em conta que esta não é sua especificidade, procura-se realizar esta passagem de modo a contribuir para as pesquisas em Filosofia da Educação.

Por isso problematizamos os textos, criticados anteriormente, perguntando-nos: não seria possível encontrar diferenças substanciais no bojo das elencadas tendências? Pois, “a estreita relação entre perguntar e compreender é a única que dá à experiência hermenêutica sua verdadeira dimensão” (GADAMER, 1997, p. 551). Desejamos pôr em suspenso posturas teóricas e permitir que o trabalho de aproximação ao texto e contexto responda nossa indagação. Pois...

(...) compreender é sempre algo mais que um simples reproduzir uma opinião alheia. Quando se pergunta deixam-se abertas possibilidades de sentido, de maneira que aquilo que tenha sentido possa ser introduzido na própria opinião. (GADAMER, 1997, p. 553)

Notamos nos principais estudiosos sobre o tema da educação nacional a pouca preocupação em distinguir as variantes neotomistas manifestas na primeira metade do século XX, exceção feita aos próprios neotomistas. Enquanto autores como Alceu de Amoroso Lima demonstra inquieta preocupação e engajamento na Ação Católica, a ponto de não perceber qualidades no pensamento dos autores pragmáticos, outros, como Van Acker, propõe-se a

uma reinterpretação do pragmatismo afirmando muitos de seus postulados já estarem presentes no pensamento de Tomás de Aquino. Ao mesmo tempo posicionando-se criticamente e construtivamente diante de correntes modernas, Van Acker parece ensejar o espírito de empenho e abertura intelectual que deveria marcar especialmente o espírito intelectual da recém criada USP e da Faculdade de Filosofia do Mosteiro de São Bento, com as quais ele terá assíduos contatos, além de sua contribuição ao Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e à Revista Brasileira de Filosofia.

Para analisar o pensamento filosófico educacional de Van Acker tomou-se como objeto desta pesquisa a obra de Mary Helen Mayer e Edw. A. Fitzpatrick, traduzida para o português por Maria Ignez de Moraes Cardim no ano de 1935 e acrescida da tradução, desde os originais latinos, do *De Magistro* de Tomás de Aquino, feita pelo filósofo Leonardo Van Acker, assim como artigos, selecionados pelo critério de ligação com o tema filosofia da educação, notoriamente, aqueles em que o autor toma como objeto de reflexão questões explicitamente educacionais, desejando aproximar o leitor das diferenças internas da corrente neotomista fazemos um paralelo entre Alceu Amoroso Lima e Van Acker. Os meios onde os embates ocorrem são as diversas revistas importantes no debate intelectual da época: *A Ordem*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Revista Brasileira de Filosofia*; também foram consultadas atas fundacionais da Faculdade de Filosofia do Mosteiro de São Bento, da Faculdade de Filosofia e Ciências "*Sedes Sapientiae*" e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Cronologicamente esta pesquisa partiu dos albores da década de 30 do século XX e se estendeu até os anos 50, período de posicionamento do Brasil frente aos seus interesses de desenvolvimento, quando correntes são subsumidas por um projeto político, e a produção intelectual toma corpo mais em autores que correntes. Dada a diversidade de posições em jogo na corrente neotomista, exposta anteriormente, delimitou-se o objeto desta pesquisa às

obras do filósofo belga radicado no Brasil Leonardo Van Acker, tentando visualizar a sua influência filosófica sobre o pensamento educacional brasileiro. Com isso, objetivamos observar as relações entre o pensamento tomista com as correntes modernas do pensamento educacional, sobretudo o seu confronto com os escolanovistas; deseja-se, assim, contribuir para a afirmação e desenvolvimento de uma história do pensamento educacional brasileiro.

Para tanto, seguimos a indicação de Gadamer (1998, p. 57), quando afirma que

o conhecimento histórico não pode ser descrito segundo o modelo de um conhecimento objetivista, já que ele mesmo é um processo que possui todas as características de um acontecimento histórico. A compreensão deve ser entendida como um ato da existência e é portanto um 'pro-jeto lançado'.

Como Gadamer , queremos interpelar o passado como fruto de cadeias ininterruptas de acontecimentos constantemente interpretados dentro de círculos hermenêuticos. Assim, não me aproximo ao objeto com pretensão de absoluta neutralidade, já que minha formação religiosa repercute na maneira de ver o mundo, mas

(...) se quisermos apreender o texto na autenticidade de seu sentido original, devemos percebê-lo como a manifestação de um certo momento num processo de criação e inseri-lo na totalidade do contexto espiritual do seu autor (...) O sentido da investigação é revelar o milagre da compreensão, e não a misteriosa compreensão entre as almas. Compreender é participar de uma perspectiva comum. (1998, p. 58 – 59)

Desta perspectiva, este trabalho interpela o pensamento neotomista no Brasil e, principalmente, o de Van Acker no interior desse círculo, recorrendo aos problemas despertados pela leitura da obra *Eclipse da Razão* de Max Horkheimer, especialmente, quando crítica ao pragmatismo e ao tomismo como filosofias que reiteram o existente ao invés de contestá-lo. Contudo, procura estabelecer entre essa crítica e o pensamento de Van Acker alguns pontos de contato e uma perspectiva em comum, tal como sugerido por Gadamer, ensaiando um diálogo entre eles, perpassando o tempo que os separam e propondo com esse ensaio pensar sobre os problemas educacionais do presente. Desse modo, pretende-se pensar com Van Acker esses problemas postos por Horkheimer (1976) e, ao mesmo tempo, indicar sobre quais aspectos a sua filosofia da educação ainda seria atual.

Este trabalho reconhece que, mesmo sendo um obstáculo, o tempo não é um abismo intransponível; reconhecemos na distância temporal uma possibilidade compreensiva na medida em que podemos conhecer melhor as conseqüências e o entrelaçamento dos acontecimentos frutos de uma determinada pré-compreensão, podendo o pesquisador descartar interpretações errôneas, ou seja, não compatíveis com a consciência histórica do autor do texto. Desejamos ouvir os textos para entender o sentido histórico de um projeto em filosofia e filosofia da educação. Mas sem deixar de interrogá-los por alguns problemas que consideramos ser aqueles que incidem sobre a consciência histórica atual e sobre o pensar filosófico na educação. Assim, procuramos desenvolver um duplo movimento que envolve o retorno ao contexto em que Van Acker produziu o seu pensamento filosófico e a sua filosofia da educação e a sua interpelação por meio de problemas do presente, tentando desenvolver uma interpretação viva desse mesmo pensamento e pensar com a tradição fundada por ele os desafios atuais da educação.

Por intermédio dessa perspectiva de reconstituição histórica e racional da filosofia e da filosofia da Educação de Van Acker, desenvolvido nesta pesquisa, expomos aqui os seus resultados, seguindo a seguinte organização dos capítulos.

No primeiro capítulo, procura-se reconstruir o caminho trilhado pelo catolicismo social, procurando entender suas influências teóricas em dois neotomistas, Alceu e Van Acker. No segundo, já nos aproximamos do embate entre tomistas e renovadores na constituição da educação Brasileira, tentamos observar como Van Acker participa deste embate, distinguindo-o de outros tomistas. No terceiro capítulo, atemo-nos à tentativa de Van Acker de dialogar com o pragmatismo educacional. No capítulo quatro, *O neotomismo de Leonardo Van Acker*, queremos dar uma visão global do pensamento do autor, sobretudo, como, sem abandonar o neotomismo, ele lida com a modernidade. No quinto capítulo, procuramos dialogar com uma crítica ao neotomismo, a de Horkheimer, contida no seu livro *Eclipse da razão*, aqui, mesmo percebendo os limites do pensamento de Van Acker, desejamos recuperar sua dimensão de criticidade, ao mesmo tempo, atualizar esta crítica para o presente da educação brasileira.



## **CAPÍTULO 1 - O CATOLICISMO SOCIAL E SUAS SINGULARIDADES NO BRASIL: conseqüências filosófico-educacionais em Alceu e Van Acker**

Assumido pela maioria dos autores que seguiram a linha hermenêutica marxista, Cury (1986), diz ser o catolicismo parte integrante do desenvolvimento da história brasileira, uma herança legada pela colonização ibérica. Mesmo com a chegada da República, a laicização do Estado e o advento de novas relações sociais a Igreja não foi legada ao segundo plano, entretanto, teve que se confrontar com outras forças que buscavam firmar-se no cenário nacional. Uma frente fundamental de seu combate passou a ser manter sua influência junto às elites e ao Estado.

Manter-se à frente da sociedade significava tomar para si a responsabilidade de guia moral das elites e do povo; assim, a educação ocupa um lugar deveras estratégico para o logro de sua meta. Este ambiente revelaria uma luta entre católicos e liberais, ensejada por diversos fatores internos e externos, cuja dinâmica cobrava uma reestruturação da sociedade brasileira. No cenário externo a ascensão do modelo capitalista norte-americano como protagonista, bem como, a tensão gerada pela implantação do modelo socialista soviético, desencadeia uma corrida entre os grupos em tensão pelo lugar hegemônico neste cenário; à Igreja cabia singular responsabilidade, pois seu modelo organizacional bem como sua capacidade de mobilização moral, dava-lhe um forte trunfo de barganha, necessário às forças emergentes (CURY, 1986, p. 17).

Seguindo a argumentação de Cury, era necessário reformular o modelo educacional tradicional, ligado aos interesses oligárquicos, urgia um modelo educacional que suprisse uma nova demanda: educação para um mundo em mudança. Assim, os pensadores católicos saem em defesa de seus interesses educacionais utilizando-se dos meios de comunicação da época, os periódicos especializados, tentando proliferar suas idéias, especialmente, entre a elite ilustrada.

Procuramos contestar as interpretações desenvolvidas pelos principais autores que pesquisaram as correntes do pensamento educacional brasileiro, citados anteriormente. Partimos da constatação de que, seja por pouca preocupação com o tema ou pouco esclarecimento na área da filosofia tomista, eles não conseguiram perceber as nuances desta vertente no Brasil, bem como suas expressões e seu significado histórico. Sendo assim, ponderamos que a questão neotomista não pode ser reduzida à Ação Católica, que tanto empenho exigiu de Alceu de Amoroso Lima, do lado dos conservadores ou fideístas.

Afinal, a fundação da Faculdade de Filosofia do Mosteiro de São Bento por Miguel Kruse (1908), para a qual muito contribuiu Leonardo Van Acker foi um marco na disseminação do neotomismo o Brasil. Esses homens, um bom número de licenciados em filosofia e teologia, muitos deles, que, assumindo as paróquias por todo o Brasil ou a docência em colégios por todo o mesmo território, levavam como proposta intelectual uma posição conciliadora que, sem dúvida, apresenta grande compromisso com um modelo de pensamento aberto ao debate de idéias, certo dos limites de toda previsão e da insegurança de um projeto. Isso não teria sido possível se, nas bases da formação filosófica destes homens, não estivesse os fundamentos de um conhecimento integral que só pode ser conquistado por uma filosofia que compreende que toda expectativa e todo projeto filosófico são finitos e limitados.

Ao argumentar por essas ponderações e ao propor uma outra interpretação sobre o papel desempenhado pelo neotomismo no pensamento educacional brasileiro, este trabalho não apenas se justifica pela sua contribuição a uma compreensão dessa corrente na constituição da filosofia da educação no Brasil, como também, a nosso ver, aborda um tema relevante para a sua reconstituição histórica, analisando um dos autores que dela fizeram parte e retomando o seu pensamento, completamente ignorado e esquecido no momento atual. O trabalho procura, assim, ser um contributo para uma adequada compreensão das correntes pedagógicas que, de uma forma ou de outra, marcaram as atividades ou o pensamento educacional brasileiro, evidenciando o papel do neotomismo no que se refere à educação

enquanto processo contínuo de aperfeiçoamento de seus fundamentos, métodos e conteúdos e enquanto produto, ao modelar cursos e currículos de acordo com uma determinada compreensão do mundo.

Para entender a experiência histórica<sup>2</sup> na qual se insere o discurso neotomista realizamos uma aproximação ao contexto histórico no qual se produzem os textos. Recorremos tanto a documentos da Igreja Católica como a intérpretes de sua doutrina social. Nestes, além de preocupações como a situação dos operários; o crescimento do marxismo; a depressão do capitalismo; a dignidade do trabalho assalariado... vem à tona uma importantíssima discussão no que se refere ao nosso tema: o que fazer para mudar o comunismo ateu marxista, mais criticado pelo ateu que pelo comunismo, em comunismo cristão; e a segunda, o que fazer para transformar a mentalidade materialista do capitalismo, neste ponto tão materialista quanto a mentalidade marxista, numa sã relação com as coisas.

Dado o medo evidente frente ao ateísmo marxista, Pio XI (1946) manifesta o explícito interesse em moldar o capitalismo naquilo que seria possível consumir de virtuoso; supondo por direito natural e divino o gozo moderado dos bens em consequência da própria liberdade humana, é necessário formar a consciência das gerações novas, sobretudo, das elites políticas, afim de que o capitalismo possa tornar-se mais cristão e menos materialista. Termina o documento *'Divini illius Magistri'* afirmando não ser a Igreja a mais capacitada para definir o melhor regime político, porém como todo regime político envolve o humano, nesta dimensão ela poderia manifestar-se, não quanto aos meios, mas somente quanto aos fins da sociedade.

Como concretizar esta proposta? Pio XI, no mesmo documento, enfatiza todos os meios para lograr este propósito, de modo especial àqueles que se refiram à educação das novas gerações, menos corrompidas pelos vícios do capitalismo e mais conscientes dos

---

<sup>2</sup> Esse conceito de experiência ligado à hermenêutica quer "(...) deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas na forma em que ela tenha algo a me dizer" (GADAMER, 1997, p. 533)

malogros do comunismo. Realiza-se uma verdadeira corrida para a implantação destes meios, notadamente a formação secundária e superior. Muitos religiosos contemplativos são delegados à nova realidade emergente: a educação, sobretudo das regiões onde a consciência fragilizada, segundo estes, e a atração exercida pelos ideais marxistas pudessem requerer rápido remédio. Neste contexto inserem-se os textos de Van Acker como mediador de uma tradição.

Se no período Pombalino, sobretudo a partir de 1759, manifesta-se o notório interesse em solidificar a educação numa perspectiva reformista e pedagógica; agora, teremos a retomada, em muitos círculos de intelectuais católicos, do velho humanismo. Evidente que este humanismo terá diferentes vias. As duas principais se referem aos fideístas, aqueles sempre aptos a acentuar a diferença entre o pensamento católico e outras teorias; e uma outra menos radical e mais interessada em estabelecer um diálogo construtivo com diferentes vertentes do pensamento educacional em voga. Dentre os primeiros teríamos homens como Alceu Amoroso de Lima, Lúcio José dos Santos, Farias Brito e Leonel Franca; quanto aos não fideístas, ressalta o nome de Leonardo Van Acker, e o grupo de intelectuais católicos da recém criada USP e alguns nomes da adolescente Faculdade de Filosofia do Mosteiro de São Bento. Um dado interessante é que os fideístas tiveram mais importância política que intelectual, fazendo valer sua função política como meio de valorizar os interesses católicos. Basta lembrar que Alceu Amoroso Lima foi Membro do Conselho Nacional de Educação (1935), bem como reitor da Universidade do Distrito Federal (1937); ao passo que Lúcio José dos Santos foi reitor da Universidade de Minas Gerais.

Sabemos da importância que teve Alceu de Amoroso Lima para o fortalecimento do pensamento nacional, todavia não nos parece menor uma apreciação crítica daquilo que cremos ser o diferencial entre este autor e Van Acker. Encontramos no Alceu dos anos 30 uma postura distinta do autor dos anos 50.

Dentre os vários mitos modernos levantados por Alceu como o mito da riqueza, da classe, do sexo, etc., encontramos o mito da técnica. Uma crítica que faz à tecnocracia imperante nas sociedades ocidentais. Segundo o autor, este mito decorre do pensamento homocêntrico de Descartes e Kant, reduzindo a verdade à adequação do real com o espírito humano por meio da ciência, mais tekiné que epistémé. Um excesso de orgulho torna o homem gregário; do mesmo modo, o libertarismo o conduz à servidão dos instintos. Notemos, implicitamente, uma crítica radical ao progressivismo deweyano.

Diferentemente de Alceu, observamos na obra de Mayer e Fitzpatrick (1935), diferentes e significativas nuances. Cada qual a seu modo, os três intelectuais com os quais nos deparamos desenvolvendo uma bem elaborada retomada do pensamento de Tomás de Aquino, naquilo que ele tem de sempre novo, fazem-nos refletir sobre a atualidade do pensamento tomista. Assim, nos aproximamos desses autores, tendo como mediador Van Acker, crendo,

(...) portanto, que a exigência, que é própria da hermenêutica, de pensar a realidade histórica propriamente dita nos advém daquilo que eu chamo de **princípio da produtividade histórica** (...) Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós. Nesse sentido radical e universal, a tomada de consciência histórica não é o abandono da eterna tarefa da filosofia, mas a via que nos foi dada para chegarmos à verdade sempre buscada. E vejo na relação de toda compreensão com a linguagem a maneira pela qual se revela a consciência da produtividade histórica. (GADAMER, 1998, 71- grifo no original)

Por catolicismo social entendemos as práticas e teorias nascidas no interior da Igreja Católica Apostólica Romana visando adequar-se às novas exigências e desafios que lhe são impostos pela sociedade moderna. Pretendem estabelecer e definir novas formas de relação com o mundo uma vez que se revela a “impossibilidade de realizar uma restauração capaz realmente de reconduzir as coisas aos limites do **ancien régime**” (GRAMSCI, 1989, p. 284). Têm suas fontes nos protestos veementes de autores como De Maistre contra o modernismo.

Desejando compreender melhor desde a postura do discurso Católico frente à modernidade e os limites da dicotomia entre católicos e liberais, recorreremos àquele momento de primeiro embate explícito entre o modernismo e a tradição católica que se deu no Primeiro Concílio do Vaticano. Latourelle comentando tal Concílio, afirma que

O primeiro Concílio do Vaticano vê no racionalismo os frutos amargos do protestantismo (...) Se é verdade que o racionalismo deriva do protestantismo, é igualmente certo que ele foi favorecido em seu desenvolvimento por fatores importantes: pela filosofia cartesiana que rompeu com a autoridade e com a tradição, pelo filosofismo moral e pelo panteísmo de Spinoza que excluem a priori toda a religião revelada, pelo kantismo alemão que confundiu a teologia com a filosofia, e a moral de Cristo com a ética natural, pela filosofia experimental inglesa, enfim, que pretendeu ater-se unicamente às leis da observação da razão e da natureza. (LATOURELLE, 1985, p.296-297)

Deve-se manter a atenção voltada para este fato, que coloca na raiz da crise moderna, segundo a visão do catolicismo, o protestantismo; a Constituição dogmática *Dei Filius*, comenta o autor, insiste em localizar na Reforma o acontecimento propulsor do racionalismo e acontecimentos vindouros. Poderíamos conceber desde então três posturas filosóficas além da postura católica.

A primeira postura é aquela que recusa a hipótese da revelação e da ação transcendente de Deus na história humana, como seria o caso do deísmo e do progressismo, que dão à razão toda a suficiência e autonomia necessária; a segunda postura, segundo a mesma tradição, nega o caráter transcendente da revelação, faz dela uma realidade puramente imanente, uma forma particular do sentimento religioso como é o caso do protestantismo

liberal; a terceira, mais radical, suprime Deus, como é o caso do evolucionismo. Neste último caso, a evolução natural da razão assume o papel de conduzir o homem ao seu devir total.

A Igreja vê a humanidade acometida por posturas contrárias à sua doutrina; no interior da Igreja acredita-se firmemente ser o modernismo o ponto de encontro de todas as heresias. Urge a tomada de uma postura que afaste este perigo eminente e iminente do Ocidente Cristão. As medidas principais foram: a). as sentenças do Index, recortando as possíveis fontes das heresias; b). as decisões da Comissão Bíblica, evitando o desgaste hermenêutico provocado pela postura protestante de leitura e interpretação da Bíblia; c). o decreto *Lamentabili* do Santo Ofício condenando as idéias modernistas.

Na base de sua filosofia religiosa, os modernistas colocam a doutrina chamada comumente agnosticismo. Em virtude desta doutrina, é incognoscível tudo que ultrapassa o âmbito dos fenômenos. Por isso Deus não poderia ser objeto de ciência, nem ser reconhecido como o autor de certas intervenções históricas; por conseguinte, também a teologia natural, os motivos de credibilidade, a revelação exterior pertencem ao sistema fora de moda e caduco do intelectualismo. (LATOURELLE, 1985, p. 337)

A Igreja Católica mobiliza-se para fazer frente a estas posturas contrárias ou, no mínimo, perigosas à manutenção de sua preponderância ideológica. Instaura-se uma verdadeira cruzada. De um lado vemos a mobilização de organizações voltadas para a formação e condução social do rebanho católico; dentre estas ações incentivadas pela Santa Sé temos a Ação Católica. Sob a batuta de homens como Alceu de Amoroso Lima esta veio, ao longo do século XX, significar uma tentativa de aproximar o discurso católico à práxis cotidiana do povo. De outro lado, incentivados pela mesma Santa Sé, deseja-se revitalizar o *autêntico discurso católico*, único a fazer frente a qualquer postura modernista: o tomismo, chamado neste momento específico de neotomismo.

### **1.1 A ação católica**

O catolicismo social encontra manifestação num conjunto de práticas, instituições e convenções que centram a sua atenção nas questões sociais. O discurso e a ação modernista, segundo o interior desta tradição, não logrou levar a sociedade àquele nível de bem-estar presente no interior de seu discurso. Há pestes, fome, miséria, guerras, os trabalhadores são tolidos das condições mínimas para sobreviver. Desenvolve-se então, a partir de 1870, e alcança seu ápice em 1891, com a publicação da *Rerum Novarum*, a questão social. Alguns homens são ferrenhos defensores, em seus respectivos países, desta postura católica: La Tour du Pin; Alberto de Mun; Léon Harmel; Leão Dehon, entre outros. (MANZONI, 1984).

É no contexto das práticas e do pensamento desses católicos que surge a *Rerum Novarum*, a primeira encíclica social que define a postura da Igreja frente às questões sociais daquele período. Os católicos sociais serão os divulgadores desta encíclica. Denunciam o terrível conflito social que resulta da destruição das antigas corporações do século XVIII, e dos desvios da doutrina liberal e da moral. Propõem a harmonia entre as classes. Privilegiam os sindicatos mistos como instrumento para estabelecer a convivência harmônica na sociedade. Condenam o socialismo por seu ateísmo, materialismo, luta de classes e pelo coletivismo do Estado (ANTONCICH; MUNARRIZ, 1992).

A questão social compreende esse conjunto de problemas, aos quais os católicos sociais pretendem responder por dois meios: 1. a organização do povo; e 2. a volta à religião. Desejando estar à frente da sociedade, a Igreja coloca-se no desafio de recriar as condições da sociedade moderna segundo os princípios de sua doutrina social. Os sindicatos são mistos e as empresas pensadas como em relação de filiação, opondo-se notoriamente ao modelo ford-taylorista de organização da produção. A proposta de organização do povo está submetida à idéia da hierarquia e do patronato responsável, onde se reforça o princípio da autoridade em função da harmonia. A ética que deve reger a empresa é aquela que se funda sobre o duplo



jogo da família, como modelo de todas as instituições, e da harmonia social, como fim a ser alcançado pela mediação da autoridade (ANTONCICH ; MUNARRIZ, 1992).

Os católicos sociais propõem uma reação contra a apostasia seguida pelas grandes massas. Reafirmam o caráter fundante do religioso para o social, em oposição ao processo crescente de secularização que substituía a integração pela fé, pela integração por acordo mútuo. A questão da religião coloca-se não apenas em relação à influência da Igreja sobre a consciência do povo, mas especialmente à possibilidade que lhe resta de influenciar na organização da sociedade. Esta possibilidade se restringe cada vez mais, na medida em que a sociedade moderna se institui autonomamente, de tal forma que a esfera do visível se desenvolve segundo as suas necessidades e sua dinâmica própria. Perdida sua função estruturante da vida material e social, a religião emigra para o campo da experiência pessoal, carregada de subjetividade e emoção (MANZONI, 1984).

Podemos observar, então, que o avanço crescente da sociedade industrial gera um progresso material que altera as tradicionais formas de convivência social; à Igreja restava recriar as condições hegemônicas, orientando os cristãos, segundo suas concepções, frente à crise moral gerada pelas mudanças materiais, seus valores entram em crise.

## **1.2 A fundamentação teórica**

Quer-se aqui entender o contra-ponto do pensamento católico frente ao modernismo. Para tanto tomamos como partida algumas considerações sobre o pensamento kantiano, outrora citado pela tradição católica como fundamento filosófico do abalo do sentimento e da experiência religiosa. Assim, “para Kant, o exercício da razão pura nos interdita qualquer conhecimento de uma realidade supra sensível, de um absoluto situado fora dos fenômenos” (LATOURELLE, 1985, p.315)

Retomando Kant, em sua *Crítica da Razão Pura*, Latourelle cita:

Eu não saberia... admitir Deus, a liberdade e a imortalidade como uma necessidade que deles tem minha razão no seu uso prático necessário, sem repudiar ao mesmo tempo as pretensões da razão pura a contemplações transcendentais, pois, para atender à essas contemplações, é-lhe necessário servir-se de princípios que não se estendem, na realidade, senão a objetos da experiência possível e que, se a gente os aplica a uma coisa que não pode ser objeto duma experiência, a transformam realmente e sempre em fenômeno, e declaram assim impossível toda a extensão prática da razão pura. Eu suprimi, por isso, o saber para lhe substituir a fé. (KANT Apud LATOURELLE, 1985, p. 316)

Latourelle, autorizado intérprete da tradição católica, assim compreende o papel de Kant para o pensamento ocidental:

Mas a fé que interessa a Kant é muito diferente da fé de Lutero. É a **vernunftglaube** (grifo no original), simples fé racional, exercício da razão prática. Uma vez expurgada de todos os elementos estranhos à sua natureza – ritos e crenças - a religião se reduz ao querer moral, fundado ele próprio sobre o imperativo categórico, **o tu debes** (sic, grifo no original), impondo-se de maneira universal e absoluta. Uma revelação transcendente, fornecendo um suplemento de conhecimento à humanidade, não tem evidentemente lugar no universo kantiano agnóstico. (LATOURELLE, 1985, p.315 – grifos no original).

O texto acima evidencia a oposição teórico-filosófica entre a tradição do *Iluminismo* (*Aufklärung*) notadamente o alemão e a tradição do pensamento católico tomista. Segundo esta, a gnosiologia kantiana segue o exemplo das transformações ocorridas com a ciência moderna. Parodiando o método da física clássica, Kant limita todo o nosso conhecimento aos entes dos quais se tenha a experiência, embora o conhecimento também fosse dependente dos aspectos próprios da nossa razão: as categorias *a priori*. Seguindo o exemplo da química no que diz respeito aos processos de separação da substância, Kant, comentado por Latourelle (1985) divide o mundo filosófico em *fenômeno e nûmeno*, respectivamente, o mundo como é percebido pelo sujeito e o em si do objeto conhecido, imperscrutável pelo sujeito cognoscente, senão enquanto manifestação fenomênica.

Kant, influenciado pela mudança de paradigmas ocorrida na astronomia, realiza a chamada *Revolução Copernicana* na filosofia. Propõe uma filosofia não voltada para o conhecimento das coisas, mas para o nosso modo de conhecê-las. Deixar de lado a

experiência conduz a razão à pretensão orgulhosa de obter uma unidade absoluta dos fenômenos, o que para Kant é impossível. A metafísica clássica, aristotélico-tomista, que partia do princípio de que era possível conhecer entes dos quais não se tinha experiência, encontra, em Kant, a impossibilidade de demonstrar, através da razão, os seus pressupostos de natureza puramente intelectual.

No sistema crítico kantiano vemos reconhecido o valor da intuição sensível e o intelecto, como dois alvos da epistemologia. O conhecimento é síntese *a priori*, aqui convergem empirismo e racionalismo. Esta síntese fundamenta o conhecimento, unifica sensibilidade e entendimento, negando a possibilidade da metafísica como ciência puramente conceitual, já que, segundo Kant, não possuímos intuição intelectual, a metafísica não passaria de uma ilusão natural e inevitável da razão.

Segundo Latourelle (1985), em sua magna obra, *Crítica da Razão Pura*, Kant demonstra os paralogismos e as antinomias acerca das idéias da razão. Nela procura entender as possibilidades e os limites do intelecto. Nota-se também que em momento algum vemos ali negada a possibilidade da metafísica em geral; nos domínios da Ética possui uma importância singular. É no universo do conhecimento que Kant condiciona sua crítica às pretensões absolutas da metafísica.

Como entender Kant? Seria ele o demolidor das metafísicas tradicionais? Ou um dogmático que separou a consciência da realidade? Poderíamos pensar uma terceira via, a do idealismo crítico edificado na estrutura formal da consciência transcendental. Assim, o alemão refutaria todas as provas da existência de um ser originário. Focando sua atenção em elucidar a estrutura do intelecto humano. O objeto é fenômeno, a forma que determina, ordena e conceitua o fenômeno pertence ao intelecto. Eis a dicotomia, combatida pela tradição escolástica: a separação entre o intelecto e o real: pois para Kant a inteligência não pode conhecer ontologicamente a realidade.

Dentro da tradição tomista não é viável a aceitação desta dicotomia; não é plausível a simples assimilação de que não é o intelecto que gravita em torno do objeto e sim o objeto

fenomenal que gravita em torno das formas do intelecto. No fundamento do tomismo encontramos uma premissa que embala todo o seu desenvolvimento: a existência de um ser absoluto. Eis o motivo de seu empenho em reconsiderar as provas da existência de um princípio primeiro na ordem das causalidades. Esta causa primeira determinaria a estrutura do pensamento que fundamenta uma metafísica como ciência dos princípios. O elemento regulador deste realismo é o objeto com fundamento ontológico; as formas são propriedades da estrutura da realidade, cabendo ao intelecto abstrair a forma das coisas que encontra na realidade. Antes da estrutura lógica do intelecto está a estrutura ontológica do real.

No tomismo o problema substancial é demonstrar a existência de um pressuposto metafísico, o ser originário. No intelecto finito o alcance não atinge sua plenitude, esta só é plena no intelecto superior. Mas o intelecto não se contenta com o superficial, busca o fundamento das coisas. O mundo é real, não é um devaneio da consciência humana e a inteligência pode conhecê-lo. Assim, seria possível uma metafísica no plano teórico, pois o conhecimento é adequação do intelecto ao real.

Esta aproximação à teoria do conhecimento kantiana deve-se ao fato de a tradição tomista contemporânea confrontar-se constantemente com ela. A possibilidade da construção do conhecimento, especialmente dos conhecimentos morais, diferentemente de Kant, dá-se, para Tomás, como demonstra no *De Magistro* (1935), por uma relação causal objetiva orientada pelo mestre.

Parece-nos lícito acrescentar à discussão anterior a contribuição de DEWEY (1978), com a qual Van Acker teve assíduos contatos. Introduzindo os textos de *Vida e Educação* Teixeira afirma:

Para Dewey o fim da educação não é vida completa, mas vida progressiva em constante ampliação, em constante ascensão.  
Como cresce, então, a vida?... Cresce à medida que aumentamos o conteúdo de nossa experiência, alargando-lhe o sentido, enriquecendo-a com idéias novas, novas distinções e

novas percepções; e à medida que aumentamos o nosso controle dessa experiência. (TEIXEIRA In. DEWEY , 1978, p. 41)

A renovação educacional, para Dewey, exige um modelo e fundamento educacional que sublinhe sua identidade laboratorial, ou seja, de descoberta, e uma ação igualitária e emancipativa. Aqui, o aluno precisa aprender a reorientar sua experiência numa clara dimensão política, a democrática, e cognitiva, afirmando a necessidade de a assimilação dos conhecimentos estar relacionada com a ação. Os problemas educacionais são vistos aqui, à luz de uma racionalidade orgânica que mantém estreito vínculo entre o ideal, o conteúdo e o real, a importância daquilo para o sujeito.

Em artigo chamado *A constituição da Filosofia da Educação de Anísio Teixeira (1930 – 1934)*, Pagni ( 2001) afirma que

Anísio Teixeira esboçou, nessa tentativa, superar esses limites da moral transcendental e da psicologia, que denominava uma ‘nova’ teoria moral que, inspirada em Dewey, negou todo e qualquer destino preconcebido e teleologia, para afirmar a vida, entendida como um jogo, cheio de acidentes e incertezas, cabendo ao homem dar sentido a ela e dirigi-la. (p. 189)

Do anterior já podemos prever como um diálogo entre as tendências exigiria a elaboração de uma nova psicologia e de uma profunda discussão moral, bem como, de políticas que definam estes elementos na atividade escolar.

A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum, modificando de acordo com ele seu estímulo interno, e sentimento, como próprio, o fracasso da atividade. (TEIXEIRA, 1930, p. 21 – 22)

Note-se como Tomás, Kant e Dewey propõem modelos de teoria do conhecimento a partir dos quais constroem sua respectiva filosofia da educação; encontramos-nos diante de tradições filosóficas diferentes: respectivamente, o tomismo católico, o iluminismo alemão e o pragmatismo norte-americano. Assumir um ou outro modelo significaria assumir suas

consequências para a prática educacional. Discuti-los, especialmente Dewey, significaria entender as novas formas de ser da sociedade industrial. Parece ser este o caminho tomado por Van Acker, diferentemente de outros autores neotomistas, permitir com que tradições diferentes dialoguem tendo por imperativo não a dogmática da reflexão filosófica, mas a eminência de profundas mudanças históricas.

Este embate, nem sempre reduzido à dicotomia ‘conservadores versus liberais’, exigia dos intelectuais da época empenho para compreenderem e assimilarem as novidades; assim como uma educação, entenda-se escola formal, capaz de garantir a construção de um novo modelo de sociedade onde os pais perdiam espaço na tarefa de educar os filhos e a escola aparecia como ambiente apropriado para preparar um homem novo.

Neste ambiente, a presença de Van Acker notabiliza-se pela tentativa de considerar as idéias emergentes, especialmente as oriundas do pragmatismo, sem desconsiderar sua importância e papel histórico. Distingue-se, desta maneira, de outros intelectuais da época como Amoroso Lima, que

(...) Após abandonar o exercício da crítica literária, realizado sob o pseudônimo de Tristão de Athayde e afinado com o espírito do movimento modernista de 22, converteu-se ao catolicismo e, rapidamente, passou a ocupar a posição de líder do laicato católico nacional, renegando os princípios políticos liberais anteriormente confessados. Essa posição de liderança foi alcançada dentro do processo de mudanças na estrutura de relações da Igreja com a sociedade, promovido por Dom Sebastião Leme, então arcebispo do Rio de Janeiro, e incentivado pelo Papa Pio XI. Tal processo ficaria conhecido como o modelo da neocristandade. (BUSETTO, 2002, p. 47)

De grande importância para a Democracia Cristã no Brasil, como demonstra Busetto (2002), estabelece um itinerário intelectual, especialmente nos anos 30, mais teórico-político e menos de hermenêutica filosófica das novas tendências no período; por isso, no caso do pragmatismo, encontramos incompreensões que o levaram a distanciar-se de uma postura teórica convergente.

A medida que por meio de métodos os mais avançados se pretende individualizar a educação, vai-se sacrificando tudo o que se ganha pedagogicamente com o que se perde pela falsa concepção da vida, que o naturalismo dissemina.

O naturalismo pedagógico esbarra na moral, desemboca num simples solidarismo sem solidez, que não consegue dar às consciências o fundamento ético necessário às crises das paixões humanas. O naturalismo pedagógico deforma a consciência infantil, estreita-lhe os horizontes, não prepara o adolescente para nenhum dos embates das idades de transição. E o resultado é que, quanto mais se fala em escola nova, em escola funcional, como vindo revolucionar toda a pedagogia moderna – vemos crescerem a desorientação educativa na mocidade, a multiplicidade de idéias contraditórias, a proliferação da mais estranha flora de paixões requintadas, o que em geral assinala as eras de decadência das civilizações. (LIMA, 1939, pp. 20 – 21)

Se para Lima (BUSETTO, 2002, p. 36 – 44) a influência estava para a Doutrina Social da Igreja e a Filosofia Política de Jacques Maritain, para Van Acker (1981), a postura filosófica deriva da influência de Mercier, para quem a filosofia não se confunde com sistemas, mesmo que mutável, apresenta-se em movimento contínuo, fruto crescente de gerações precedentes.

Estas (...) palavras logo nos revelam o sentido da obra filosófica de Mercier: revalorização do aristotelismo tomista em função dos resultados da ciência biológica e psicológica. Tal programa comportava, além do estudo e interpretação direta dos fatos, o exame histórico-crítico das doutrinas filosóficas de que se originou a psicologia contemporânea, tanto no aspecto metafísico como experimental. É o assunto de *'Les origines de la psychologie contemporaine'* (...) livro original e denso, centro de convergência e de irradiação de todo o pensamento filosófico de Mercier (VAN ACKER, 1981, p. 159)

Para tanto, três pilares passam a ser importantes para a ciência e a filosofia contemporânea: 1. Estudar os fatos conscientes, garantindo uma antropologia completa; 2. Abandonar aquela metafísica idealista que nega a possibilidade de conhecimento exterior, atendo-se mais à cognoscibilidade dos estados da consciência; 3. Assimilar a valorização crescente atribuída à experimentação.

Vindo de Louvaina, Van Acker carrega consigo a pretensão de produzir filosofia e filosofia da educação como lhe ensinaram os seus mestres, especialmente Mercier.

A filosofia é tudo, menos um tecido de contradições, tal é a lição constante e objetiva da história. Quanta harmonia e convergência nas filosofias contemporâneas diversas e divergentes! O pensamento contemporâneo submete à prova crítica a filosofia moderna como esta, a sabedoria antiga. E assim, a filosofia progride, à semelhança da ciência experimental, na estrada árdua mas gloriosa da verdade! (VAN ACKER, 1981, p. 193)

Teremos a oportunidade de observar, ao longo de seus escritos, como esta postura intelectual torna-lo-á singular dentro do conjunto dos chamados pensadores neotomistas. No estudo da obra *'Filosofia da Educação de Sto. Tomás de Aquino'* de Helen Mayer e Ed. Fitzpatrick (1935), notamos sua contribuição incisiva, cedendo sua tradução desde os originais latinos da obra e comentários, no sentido de restaurar o tomismo mediante um permanente diálogo com modernos; o tomismo é visto como um ponto de partida a partir do qual novas idéias se coadunam. Assim, a Filosofia da Educação de Dewey é vista não como contrária ao pensamento católico, como no caso de Lima, mas possuidora de premissas compatíveis com o pensamento do Aquinatense.

As idéias trazidas para o Brasil no início dos anos 30 pelos renovadores, expressas nas traduções de textos de Dewey, como *'Interesse e esforço'* e *'Crítica ao programa escolar'* e sintetizadas no *'Manifesto dos pioneiros da escola nova'*(1932), são dialetizadas com as idéias do *'De Magistro'* de Tomás de Aquino na tentativa de se provar que as idéias desenvolvidas pelo autor norte-americano foram todas ventiladas no texto do doutor angélico (MAYER; FITZPATRICK, 1935). A centralidade do aluno no processo de ensino aprendizagem, não seria novidade deweyana, mas constatação tomista, já que para este aprender é desenvolver por atividade própria, passar de potência a ato e o professor, como na metáfora tomista, atua como um médico, ou seja, "(...) como a natureza por si mesma é



curada, embora com o auxílio do médico, assim também o aluno aprende por si, mas dirigido pelo mestre” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 15).

Aquela filosofia da educação católica, como expressa no documento pontifício *‘Divini illius magistri’*, que centra a responsabilidade do ato educativo no professor, encontra em Van Acker uma nova interpretação; os processos atuais em educação, naquele momento histórico (anos 30), representariam uma reação aos abusos cometidos pelas pedagogias modernas, e sua supervalorização da palavra em detrimento da experiência. Então, para a eficácia de uma ação educativa compatível com as exigências do mundo moderno, como demonstrou KILPATRICK (1964), seria imprescindível um currículo flexível, atividades educacionais que permitissem a valorização da experiência do aluno e capacitar o aluno para ordenar as coisas aprendidas.

Evidenciamos, então, como determinada filosofia da educação implicaria uma atividade educacional, preocupação necessária a todos aqueles de algum modo ligados à educação formal emergente no Brasil. Muitos dos intelectuais católicos se negaram a aceitar estas implicações pragmáticas, na pesquisa, especialmente Alceu Amoroso Lima; todavia, isto não acontece com aqueles neotomistas que, seguindo os passos de renascimento intelectual da Igreja expresso na Encíclica *Aeterni patris*, negaram-se a produzir filosofia e filosofia da educação somente sob o prisma da eternidade, negando a possibilidade de validade do temporal e do valor histórico do pensamento. Portanto, encontramos-nos diante de um neotomismo avançado, até certo ponto discrepante do Magistério da Igreja, ainda que nunca contrário a ele.

Citando textualmente a Dewey (apud MAYER; FITZPATRICK, 1935) Helen Mayer, ao escrever a introdução da obra traduzida para o português, recorre ao autor norte-americano para afirmar o professor como mediador:

Em sentido analogo escreve Dewey, na sua famosa brochura “The child and the curriculum”, publicada desde 1902: “Do lado da criança, cumpre vejamos que a sua experiência já contem elementos – factos e verdades – da mesmissima natureza daqueles que entram na matéria; e, cousa mais importante, que a sua experiencia já implica as disposições, os motivos e interesses que levaram a matéria do programa ao nível de organização e desenvolvimento que hoje ocupa. Da parte dos estudantes, cumpre interpretemo-lo como excrescencias das forças que operam na vida da criança e descubramos os passos intermediarios entre a presente experiencia infantil e a sua madureza mais rica” (...) E conclue: “As capacidades e disposições actuais da criança devem ser confirmadas, exercitadas e demonstradas. Mas, a não ser que o mestre conheça perfeita e acabadamente as experiencias da humanidade, consubstanciadas no que se chama programa, não saberá ele, nem quais sejam as capacidades, habilidades e disposições presentes, nem como confirmal-as, exercital-as ou tornal-as conscientes. (p. 30 – 31)

A aproximação a dois interlocutores do pensamento católico no Brasil, Alceu e Van Acker, faz-nos perceber distinções evidentes tanto de seus suportes teóricos quanto ao fim desejado à educação. Enquanto o primeiro mostra-se, nesta fase de seu pensamento, fechado à discussão com tendências modernas do pensamento, o segundo, procura discuti-las à luz da filosofia tomista.

## **CAPÍTULO 2 - TEORIA E PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O VIÊS CATÓLICO**

Um acontecimento é-nos de grande valia para a apreciação da discussão teórica anteriormente levantada: a primeira experiência de formação de professores em nível superior no Brasil datada de 1933. Experiência levada a cabo por Fernando de Azevedo que tinha como nome *Instituto de Educação* (SÃO PAULO, 1933). Posteriormente, tal instituto fora unificado à Universidade de São Paulo, quando de sua criação em 1934. Naquele momento de criação do Instituto de Educação institucionaliza-se no Brasil o processo de formação docente em nível superior, vindo ao encontro da demanda requerida no Brasil desde o início do século.

O nome de Fernando de Azevedo reluz à frente do Instituto de Educação, o que levou a considerá-lo, por muitos intelectuais da época, um centro propulsor de iniciativas renovadoras visto pelos católicos como desprovido do devido fundamento teórico necessário à construção da sociedade (VAN ACKER, 1936). Sobre ele, então, incidiram críticas de corromper as novas gerações tanto do governo populista de Getúlio Vargas quanto dos intelectuais da Igreja Católica. A idéia de implantação de um centro de formação que concretizasse o ideário escolanovista não agrada àqueles que tentavam lograr sua hegemonia no interior da sociedade, pois propunha uma formação centrada na autonomia do aluno. Tanto a Igreja quanto o governo viam nesta iniciativa um risco aos seus propósitos, na medida em que idéias compreendidas como contrárias aos seus projetos sociais, como o de maior participação social, educação centrada nas necessidades do aluno, poderiam ser disseminadas na sociedade em formação, principalmente por ser o sistema de ensino um caminho curto para a viabilização da mesma.

Assim, depois de esbarrar em ações contrárias à sua existência, em 1938, graças ao governo interventor de Ademar de Barros, apoiado pela Igreja Católica, chega ao fim daquela experiência pioneira do Instituto de Educação. Interessa-nos, do anterior, ressaltar o papel de

alguns intelectuais católicos sempre ávidos em acentuar as diferenças entre a postura católica e as modernizantes. Trava-se um combativo jogo de forças; tanto pela disseminação dos ideais católicos ou renovadores por meio dos periódicos da época, quanto pela troca de influência nos bastidores da política nacional. Ademais, no Brasil, ganha peso a Ação Católica, liderada por homens como Alceu de Amoroso Lima. Não diferente atuam os escolanovistas, vejamos o parecer de Azzi, amigo de Azevedo e defensor do projeto escolanovista:

E, assim, teremos a dita de nos desviar de dois perigosos caminhos divergentes e, por igual, apartados da verdade e do bom senso, que nos conduziram, porventura, atraídos pelos engodos de negociastas ou hipnotizados pela retórica vazia e vesânica de demagogos, irresponsáveis, a reproduzir, em terras de América, sem originalidade nem grandeza, uma outra Cartago utilitária, desagregada pela putrefação invasora do próprio egoísmo cúpido, ou uma nova Rússia Vermelha cujo nobre anseio de fraternidade humana acabasse no suicídio. (AZZI, 1929, p. 209)

Evidente que entre Azzi e Azevedo havia discordância. O primeiro rejeitava todo mimetismo, ocupando um lugar político distinto do de Azevedo, já que este era aberto a debates internacionais. Azevedo (1957) deseja expor as fraquezas da postura católica, demonstrando-as ao público para que este a abandonasse, desejava que as posições atrasadas dos conservadores viessem à tona. Azevedo dualiza a disputa dividindo as concepções educacionais entre **tradicionais** e **conservadores**. Azzi, entretanto, evidenciou, em seu discurso, um terceiro sujeito – representado pela Rússia Vermelha –, identificado com o grupo de Azevedo e Teixeira. Identificação partilhada pelos intelectuais católicos como Alceu de Amoroso Lima e Leonardo Van Acker.

Segundo Carvalho (1988), as divergências políticas que redundaram na extinção do Instituto de Educação e da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio em 1935, foram construídas ao longo dos anos. Na década de vinte havia uma convivência entre as forças. Progressivamente foram se estranhando e desferindo os mais violentos ataques. Os

Renovadores, segundo o mesmo autor, ganham predominância sobre os Católicos no início dos anos 30, quando se retiram da ABE e fundam, em 1933, a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE), cujos mentores foram Everaldo Backheuser e Tristão de Athayde, sendo o primeiro também diretor da *Revista Brasileira de Pedagogia*, 1934.

Imbuídos desse espírito, Backheuser procurou tecer a atualização do pensamento católico á demonstração de que as verdades da ciência originavam-se da sabedoria católica, mostrando o quanto era necessário combater não só o monstro do comunismo, mas todo projeto de mundo que ensejasse a primazia da racionalidade ao sobrenatural com referência de verdade e que pretendesse legitimar o Estado antes da Igreja na condução do processo educativo. (ERRERIAS, 2000, p. 83)

Os católicos encontram na revista *A Ordem* um meio de propagação e apologia de seu pensamento, especialmente depois da morte de Jackson de Figueiredo, quando assume a sua direção Tristão de Athayde. Se de início a Revista se propunha a ser uma revista católica de cultura geral, mais para a inteligência que para os acontecimentos, acabou por não corresponder a este propósito. Quando começa a reação católica ela se torna uma ferramenta importantíssima para viabilizar acontecimentos por meio da divulgação das idéias católicas como nos caso do Instituto de Educação supra citado.

Entre as frentes eleitas para o combate, tanto na revista *A Ordem*, quanto em outros periódicos, um tema recorrente é a educação, até por constituir-se um tema historicamente preferencial da atuação proselitista católica, sendo suficiente recordar os escritos de Agostinho de Hipona que já acenavam para tanto: *De cathequizandis rudibus* e o seu *De magistro*. Assim, a proposta dos escritos católicos nas revistas e demais periódicos da época assume, a partir dos anos 30, o explícito propósito de completar a educação religiosa e a instrução do povo brasileiro, especialmente a elite ilustrada que tinha acesso a estes meios, bem como, formar católicos militantes para a vida pública. O projeto católico, seguindo os passos da doutrina social da Igreja Católica expressa na Encíclica *Rerum Novarum*, tenta agora, assumir definitivamente contorno apologético. Como os escolanovistas, que ganhavam

terreno por meio de ações organizadas como as reformas, publicações e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, fundado por Anísio Teixeira, os católicos se empenham na disputa entre a ciência e a metafísica, fazendo juz ao encalço. Especialmente, a metafísica tomista deseja sobrepor-se à pura ciência, propondo uma escola que respeitasse os ideais divinos, que conseguisse estabelecer com a ciência pedagógica um vínculo teórico que garantisse manter a finalidade e essência da educação segundo a ortodoxia católica, além de rever os caminhos da subversão política aplicando-lhe o remédio do cristianismo social.

A preservação e a expansão do cristianismo católico passava necessariamente pelo resgate do lugar de guia oficial da espiritualidade das elites e, conseqüentemente, do povo. Tal movimento teve na educação uma instância estratégica indispensável para não restringir às igrejas e às suas celebrações o espaço da palavra de Deus. Os homens precisavam ser formados dentro dos preceitos do catolicismo, e a educação escolar era instrumento fundamental para o êxito deste empreendimento. (ERRERIAS, 2000, p. 6)

Em ambas propostas, escolanovismo e intelectuais católicos, pulsava o desejo de configuração da alma nacional, desde o início do século um desafio ingente à intelectualidade nacional. Entretanto, os católicos não aceitavam, como difundido no *Manifesto*, as idéias de laicidade no ensino, da co-educação dos sexos e do monopólio da educação pelo Estado. Conseguem algumas vantagens no governo getulista, quando, em 1931, este facultava o ensino religioso, garantindo assim a liberdade dos crentes. Entretanto o governo tentava açambarcar as linhas divergentes sob a sua tutela, garantindo a uns e outros vantagens que não pusessem em risco sua própria hegemonia.

Uma luta se instala na cena pública brasileira: católicos, Estado e pioneiros, desejando as vantagens da hegemonia política no âmbito das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, com o intuito de concretizar desse modo as suas. Assim, as críticas aos pioneiros eram rigorosas por parte dos católicos, principalmente a Teixeira e Azevedo, acusados de “...pedagogos burgueses e reformistas (...) contaminados pela pedagogia naturalista, se não

francamente comunistas, são precursores e preparadores da pedagogia de Lunatcharsky” (A ORDEM, 1932, Centro Dom Vidal); quanto ao governo, realizava movimento de aproximação silenciosa de cargos ou pressão ideológica para obtenção de vantagens como a concessão do ensino religioso, o que implica uma relação ambígua, na medida em que a Igreja travestia proposições políticas em argumentos de aparente natureza religiosa.

Assim, embora a questão religiosa estivesse presente no litígio, não era a mais importante, tratava-se de um embate de projetos próprios para o espírito nacional, ainda que no plano da cultura. Tratava-se de ganhar a contenda com as mais variadas armas, especialmente a educação formal. Vejamos como as palavras de Athayde<sup>3</sup> (apud MORAIS, 1985, p.88 – 89) são incisivas contra o projeto social escolanovista, segundo o autor contrário à nacionalidade:

E mais ainda, vimos aquele monstruoso ‘manifesto dos pioneiros da educação nova’(...) Esse manifesto (...) consigna o atentado mais mortífero que se poderia perpetrar contra os direitos naturais do homem, a ser educado segundo a sua consciência e a de sua família, a dar a seus filhos a educação segundo a missão que recebeu da natureza do seu criador. (...) é preciso que todos se unam contra o absolutismo pedagógico desses pseudo-inovadores, que nada mais fazem, aliás, do que repetir velhas teorias estatísticas que vêm do paganismo pré-cristão, e, modernamente, da Revolução Francesa, tendo sempre constituído um dos meios principais de luta da maçonaria contra a Igreja.

Vejamos a resposta exaltada de Azevedo (1934) a estas afirmações:

Esse documento já teve a dupla consagração dos ataques de reacionários energúmenos e da solidariedade dos educadores livres de preconceitos. A opinião aqui lhe foi francamente favorável. Não sofreu um ataque sério. A ofensiva dirigida contra ele pelo Tristão de Athayde, (...) esbarrou e quebrou-se nesse corpo sólido de doutrinas, cuja crítica interna não se atreveram a fazer os dois corifeus leigos do sectarismo religioso. Esses dois liberais que se revoltam contra o ‘socialismo de estado e o absolutismo pedagógico’ do manifesto que transfere para o Estado a função educacional, como uma ‘função eminentemente pública’, são os defensores e pregadores do ‘fascismo’, no Brasil, fascismo católico, está claro.

Continua o autor sua crítica mordaz:

Mas é curioso que, nessa campanha clerical, a turma de sapadores seja constituída de leigos com vocação decidida para a função policial, desde o Jackson de Figueiredo, que foi censor de imprensa, no tempo do Arthur Bernardes, até o Tristão de Athayde que é todo ele ‘uma repartição de polícia’ contra o comunismo. (AZEVEDO apud PENNA:1982, 151-2)

O autor central de nossa pesquisa, também incisivo crítico do Manifesto, ressalta a pretensão de os escolanovistas fazerem a revolução pela educação:

Desde a reforma do ensino de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro (1927 – 1930), sobretudo a partir do célebre manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932, sem falar na famigerada V Conferência Nacional de Educação que provocou repulsa em todo o país, tornou-se o tal movimento empresa cada vez mais ‘intencional’ e ‘sistemática’ – (são palavras de Fernando de Azevedo) – de descristianização e bolchevização da infância e mocidade nacional (...) Mas a colaboração do elemento católico só foi possível até que foram publicadas as ‘diretrizes definidas’ do movimento, formuladas por Fernando de Azevedo em ‘Novos caminhos e Novos fins’ (1931) e sobretudo no já citado Manifesto. Desde, então, dividiram-se as hostes: cindiu-se a ABE; fundou-se a CCBE com diretrizes sociais e educacionais nitidamente distintas do ‘socialismo educador, cujo pai foi o liberalismo e cujo herdeiro legítimo será o bolchevismo’. (VAN ACKER, 1936, p. 13)

O autor parece decido a defender a postura católica com o maior empenho de suas capacidades intelectuais:

Compreenderá afinal o professorado católico por que, desde o começo, desconfiamos da orientação nacional da escola nova? (...) Renunciemos às conciliações impossíveis. A escola nova há de ser uma escola integral de ação católica, ou, então, católica não será! (VAN ACKER, 1936, p. 16)

As divergências elencadas acima demonstram que as dissidências entre católicos e renovadores adquirem o contorno de um projeto, uma cosmovisão, a ser implantada no Brasil tanto política como pedagogicamente. Frente o perigo iminente do modelo comunista, temido pelos católicos por seu ateísmo, vê-se como possível, para alguns, uma aproximação às tendências liberais, pois urgia encontrar novas armas para, permitindo o advento da modernidade, manter sua hegemonia histórica na condução moral do povo brasileiro. Assim, os principais expoentes católicos se propõem a resguardar a fé pelo ensino e propagação do tomismo como preconizava a encíclica de Pio XI *Divini Illius Magistri* de 1929.

---

<sup>3</sup> Usamos Athayde ou Alceu conforme o texto a ser comentado. Se o autor denomina Alceu, referimo-nos ao



O início dos anos 30 revela grande quantidade de publicações por parte dos escolanovistas. O trabalho de divulgação das idéias progressivistas é intenso por parte de muitos intelectuais. Recentemente este período tem sido objeto de estudos de autores como Errerias (2000), bem como Pagni(2000); ambos procuram desentranhar as idéias filosófico-educacionais desenvolvidas, respectivamente, pelos pensamento católico e pelo pensamento escolanovista.

## 2.1 Posicionamento dos católicos

A fundamentação teórica de ambas as posturas, renovadores e católicos, reforça o embate teórico da própria modernidade, que para ser melhor entendida no Brasil precisa ser revisada desde as singularidades dos autores. Desejamos, depois de perpassarmos em linhas gerais o contexto e os textos das discussões, estabelecer os caminhos assumidos por este embate no ambiente filosófico educacional brasileiro, discutindo um autor de eminente formação intelectual e notório renome filosófico na época, tanto no Brasil como na Europa, o belga com doutorado em Louvaina Leonardo Van Acker.

Segundo Van Acker, retomado em estudo realizado por Campo (1998), o pensamento neotomista<sup>4</sup> passou por três etapas: a tradicionalista, a restauradora e a reformuladora (CAMPOS, 1998, 19-20). O primeiro grupo, os tradicionalistas, pretendeu manter um tomismo puro sem associar-se a elementos modernos e contemporâneos; dentre os participantes da vertente tradicionalista no Brasil encontra-se o nome de Leonel Franca. O segundo grupo, os restauradores, percebeu a necessidade de restaurar o tomismo através de um permanente diálogo com os modernos e com os contemporâneos; nessa visão, o tomismo

---

autor da mesma maneira.

<sup>4</sup> Os estudiosos do tomismo costumam designar como **neotomismo** o período que segue à encíclica *Aeterni Patris*, 1879. Caracterizado pela busca de aproximação do pensamento tomista com os autores modernos. Neste documento, Leão XIII insiste em que sejam criados centros de propagação do tomismo, segundo o autor, única fonte segura de pensamento capaz de lidar com as tendências da modernidade (CAMPOS, 1998).

aparece como um ponto de partida. No exterior o grande nome deste tomismo é J. Maritain e, no Brasil, o próprio Van Acker. O terceiro grupo, os reformuladores, procurou renovar a filosofia moderna e contemporânea sem colocar num segundo plano a visão tomista; no caso dos reformuladores o ponto de partida é a modernidade e o ponto de chegada é a reelaboração do problema crítico numa visão autenticamente tomista; no exterior o grande expoente é Joseph Maréchal e, no Brasil, Arthur Versiani Vellôso. Antonio Paim (1984), acrescenta à segunda tradição, os restauradores, a dimensão culturalista da restauração espiritual, destacando o nome de Alceu Amoroso Lima.

Assim, faz-se necessário aproximar-se aos escritos de Leonardo Van Acker pertinentes ao tema educacional. Somente assim poderíamos distingui-lo como neo-tomista, contra a afirmação de seu conservadorismo teórico, na medida em que assumindo o saber que examina seu objeto sob o prisma da eternidade, como propunha Santo Tomás, procura pensar na possibilidade de construir uma escolástica avançada incorporando e debatendo temas e correntes da filosofia contemporânea ao realismo metafísico. Assim, é possível demonstrar que, embora inserido dentro de uma tradição do pensamento Ocidental, com ânsia de hegemonia, tradição que ainda hoje, desperta a atenção das inteligências, sua metafísica está em sintonia com o modo de pensar contemporâneo não adepto dos dogmatismos. Desejamos estabelecer um diálogo com o autor para entender as circunstâncias e as condições teóricas que definiram o devir do pensamento educacional brasileiro.

### **CAPÍTULO 3 - APROXIMAÇÕES ENTRE PRAGMATISMO E NEO-TOMISMO NO PENSAMENTO DE VAN ACKER**

Pretendemos aqui argumentar sobre alguns aspectos que envolvem a discussão da formação do pensamento educacional brasileiro dentro de sua inserção histórico-filosófica, onde encontramos as raízes das idéias vigentes e os princípios convergentes que delineiam posterior discussão. Focamos os fundamentos da discussão entre os pensadores da educação católica e os renovadores da educação brasileira. Para tanto, procuramos estudar como Van Acker participa deste debate por meio de artigos extraídos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Brasileira de Filosofia*, *Revista A Ordem* e *Revista Convivium*. Cronologicamente os textos pesquisados encontram-se entre o segundo e terceiro quarto do século XX, ensejam o momento definidor das políticas educacionais no Brasil, bem como do próprio pensamento educacional com desenvolvimento posterior.

No capítulo anterior, esboçamos a vinculação do pensamento educacional católico, a partir da encíclica *Aeterni Patris*, com um projeto definidor da hegemonia católica do mundo moderno. A encíclica leonina significou o desejo e a necessidade de reação dos católicos diante do dinamismo secular, seja científico, cultural, industrial... Aqui, proíbe-se a adesão dos católicos a quaisquer correntes do pensamento moderno alheias ao núcleo de verdades reveladas compaginadas no pensamento tomista. No início do século XX, Pio X, em sua encíclica *Pascendi* de 1907, determinou-se, sem reservas, à propagação do pensamento católico de maneira concisa e fiel à tradição, segundo visão magisterial. Todo o mundo cristão sofreu conseqüências; especialmente na Bélgica, graças ao cardeal Mercier e seu empenho junto à Universidade de Louvain; teve crescimento uma rica escola de filosofia escolástica, caracterizada por seus aspectos criativos na lida com temas da modernidade. Pio XI, na

encíclica *Divini Illius Magistri*, exorta os católicos, especialmente as lideranças intelectuais e morais a tomarem especial atenção com a educação da novas gerações

Para os estudantes de Louvaina, a cultura eclesiástica fragmentária e, às vezes, caótica não era capaz de enfrentar os desdobramentos dos sistemas filosóficos modernos. Era urgente adequar o moderno com o pensamento cristão, especialmente enfrentando o idealismo kantiano e o positivismo, como discutido anteriormente. Para Mercier, o grande problema moderno era gnosiológico, investigar se o espírito humano é capaz de verdade; a identidade entre sujeito e predicado, entre um sujeito apreendido e um dado abstrato anterior. Assim, a experiência, quando verificada, permite-nos alcançar a forma inteligível das coisas, dando-nos garantia de objetividade. Contra o positivismo, por crer que este restringia o conhecimento à experiência sensível, garantindo no máximo certezas simples, mas não conceitos universais. Contra Kant, por supor a possibilidade certa do conhecimento metafísico analítico.

Dentro deste espírito da Universidade de Louvaina, Mercier e seus discípulos, como o jovem Leonardo Van Acker, estão dispostos a rever as premissas das filosofias modernas, confrontando-as com a tradição do realismo metafísico tomista, estando, pois, dispostos a sacrificar aquilo que fosse contradição notória com o observado, rejuvenescendo a filosofia escolástica com felizes conquistas. O uso do francês e não do latim em suas aulas já significava esforço considerável de empreender tal conquista.

Este espírito filosófico marcou um grande número de intelectuais que, deixando seus países, metem-se no desafio de aproximar os países mais à mercê do atraente pensamento moderno, sobretudo os jovens países americanos, da autêntica tradição tomista. Ainda que sofrendo algumas críticas do magistério, que não cria ser possível uma aproximação, começam o trabalho: traduzir textos clássicos do tomismo, como a *Summa Theologiae*, às línguas nacionais; desenvolver centros de formação intelectual não só para o clero, mas também para as elites intelectuais que estivessem à frente como liderança hegemônica. Isto

não seria possível se houvesse exagerado ranço de conservadorismo; de fato era necessário mudar as vestes do tomismo caso se quisesse lograr tais objetivos. Por isso a importância da vinda de alguns intelectuais de Louvain para o Brasil.

Algumas concretizações históricas definiram o ensejo de formação das lideranças nacionais de acordo com o pensamento social da Igreja. O abade D. Miguel Kruse cria a primeira **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras** no Mosteiro de São Bento em São Paulo em 1908 (MOSTEIRO DE SÃO BENTO: Anuário, 1908), sob a regência de Mons. Charles Sentroul, recém chegado da Bélgica. O seu primeiro programa de estudos, constituído de oito disciplinas, uma mescla de moral, filosofia e teologia, tinha como parte do currículo *Criteriologia ou tratado da certeza*, ficando aqui evidente a influência do pensamento tomista de Mercier, disciplina que discutia a teoria do conhecimento tentando demonstrar os limites do conhecimento naquelas filosofias alheias ao realismo tomista.

Poderíamos nos perguntar o porquê de a escolha preferencial ser o ensino superior. Parece-nos que a idéia era simples: era necessário estabelecer um projeto amplo de educação que fosse capaz de levar o país rumo ao progresso capitaneado pela incipiente industrialização; mas, de maneira imediata, urgia adaptar a sociedade às condições adequadas de vida e de cultura em sintonia com o novo; as elites foram as escolhidas para levar adiante as centelhas de mudança; logo, para que o fizessem dentro de determinado horizonte, era necessária imediata aproximação desta com as propostas católicas.

Leonardo Van Acker pertenceu, como docente, a tal instituição depois da Segunda Guerra Mundial. No ínterim dos acontecimentos a faculdade esteve fechada. Reabre em 1922 sob os auspícios da própria Universidade de Louvain, de onde recebe reconhecimento dos cursos, com aula inaugural de Van Acker.

A necessidade de reconhecimento civil, já que a anterior não o tinha, leva à criação da **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”** fundada pela ordem das

cônegas de Santo Agostino, assistida também pelos padres jesuítas. Sua primeira grande organizadora foi a madre Jeanne du Sacre Coeur, com doutorado em filosofia pela Universidade de Louvaina (Faculdade de Filosofia do Instituto “*SEDES SAPIENTIAE*”: Anuário, 1944)<sup>5</sup>.

Com viés unificador, surge em 1946, idealizada por D. José Gaspar Affonseca e Silva, a **Universidade Católica de São Paulo**. Inicialmente compõe-se de duas faculdades: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e a Faculdade Paulista de Direito, e outras quatro faculdades agregadas que mantinham sua autonomia econômica. Para que esta pudesse fazer frente às exigências modernas vêm da Europa intelectuais a se somarem com aqueles autóctones, muitos dos quais formados pela Faculdade São Bento e “*Sedes Spientiae*”.

Caracterizam estes centros de excelência do pensamento católico no Brasil: empenho por abrigar a pluralidade de abordagens filosóficas; mobilidade dos conteúdos programáticos; o rigor no contato com os textos originais. Características que desejamos entender melhor na aproximação que fazemos à obra de Van Acker.

Assim, a cena cultural é dominada por interesses articulados a fins evidentemente políticos: a hegemonia de um modelo de sociedade, legitimado pelo saber produzido. Para tanto, faz-se central a discussão sobre os meios que levarão à formação daqueles capazes de conduzir à hegemonia deste ou daquele modelo: os docentes. Logo, a Filosofia da Educação, tanto como disciplina pedagógica quanto concepção de educação, ganha espaço no cenário das discussões teórico-filosóficas por ser a área de discussão que mais se aproxima dos meios relacionados com a formação da inteligência nacional, *locus* de onde poderiam irradiar seus ideários.

---

<sup>5</sup> Posteriormente, nos anos 1970, tanto a Faculdade do Mosteiro de São Bento como a “*Sedes Sapientiae*” acabam vinculando-se à Universidade Católica de São Paulo.

Além do que, ganhava espaço no cenário nacional interlocutores da tradição compreendida pelos católicos como materialista: o **pragmatismo**. De raiz grega *pragma* (*pra?ma*), objeto da ação. Sua fonte principal é o pensamento de John Dewey, mediados especialmente por Anísio Teixeira. Opõem-se os católicos à base experimental dos escolanovistas, para os quais a verdade não vai além da sua eficácia cognitiva ou experimental. Desejam, os escolanovistas, a reforma da escola viciada, segundo estes, por dogmas e passividade. Em sua *Pequena introdução à filosofia da educação*<sup>6</sup>, Teixeira diz:

Toda educação até hoje foi autocrática! Os mestres sofriam a autocracia dos administradores, e as crianças dos mestres. Na reorganização democrática da escola, a uns e outros tem-se que dar independência. Educar é um arte tão alta que não se pode subordiná-la aos métodos da imposição... Mestres e alunos devem trabalhar em liberdade e à luz do que o filósofo e o cientista esclarecem sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos. (1988, p. 37)

Kilpatrick, companheiro de Dewey na Universidade de Colúmbia, eminente catedrático de Filosofia da Educação, sumaria as condições e os problemas originários dos tempos em mudanças,

Parece que chegamos até aqui à conclusão de que o fator que cria e explica o mundo moderno, dando-lhes caracteres diferenciadores, é a existência do **pensamento baseado na experimentação** e de suas aplicações às atividades do homem. Por êle (sic) tem mudado, não só as nossas condições de vida, mas também, se é possível dizer, o nosso ponto de vista mental. (KILPATRICK, 1964, p. 40. Grifo no original)

Assim, as condições diversas do mundo moderno exigem novos mecanismos para alicerçar o pensamento e a ação em constante mudança. “E o fato da mudança permanente, veloz e cada vez mais rápida, introduz um novo (sic) problema, extremamente grave. O Progresso material da civilização ameaça exceder de nossa capacidade social e moral, na compreensão de novos problemas que vão surgindo” (KILPATRICK, 1964, p. 40). Conclui afirmando que os jovens já não estão dispostos a aceitar a moral autoritária, outrora imposta por

---

<sup>6</sup>Não utilizarei o título original *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, mas o título revisto nos anos 1960.

força de paradigmas heterônomos, sendo necessário rever as bases da formação do homem para o século XX. Se outrora o trabalho era de execução de tarefas simples, enfatizando a quantidade produzida disponível para um público consumidor pouco exigente, agora, nos novos modelos de gerenciamento e produção do mundo moderno, exige-se um profissional capaz de intervir no processo produtivo para evitar custos desnecessários; da mesma forma, a qualidade vai deixando de ser um diferencial, todos os países mergulhados na modernidade exigem de suas empresas qualidade, para possibilitar a concorrência internacional. Portanto, ainda que de modos diferentes, tanto católicos como liberais concordam, conforme a designação de Cury, que a sociedade precisa de um outro tipo de sujeito, flexível às mudanças, altamente criativo, com boa formação política e condições para empreender. Assim, podemos perceber que a dicotomia proposta por Cury e assumida por muitos pesquisadores em educação, tem contundência nos aspectos políticos, mas, como tentamos demonstrar, não o tem na dimensão filosófica.

Afirmar enfaticamente que a sociedade norte americana assume uma Educação e uma Filosofia da Educação capazes de engendrar este sujeito que ela requer para o bom andamento de sua economia capitalista, não parece suficiente. Nos EUA, segundo Van Acker (1981, p. 75 – 98), justificam tal modelo de sociedade a filosofia pragmática e a filosofia pragmática da educação. Mas, ao contrário das leituras marxistas desta filosofia, nosso autor vê no pragmatismo uma necessidade histórica, uma filosofia capaz de lidar com as condições geradas pela modernidade. E, se o Brasil caminhava rumo a industrialização, era imprescindível reconhecer o valor de tal filosofia também para a nossa sociedade. Eis que começamos a entender a singularidade de nosso autor.

No texto *A filosofia contemporânea*, Van Acker (1981) afirma que a ‘metafísica democrática’ exige uma moral científico-experimental capaz de estabelecer como condição *sine qua non* da sociedade o uso da liberdade, o empenho pela igualdade gerada pela proatividade do sujeito e a fraternidade construída pelo empenho democrático. Esta moral democrática legitimara-se por um sistema de educação. Segundo Van Acker, regida por três princípios:



1) Toda aprendizagem deve ser ativa, no sentido material e experimental, pois, é, para Dewey, o único modo de adquirir conhecimentos. Por isso as exposições professorais não passam de sugestões hipotéticas, a serem experimentadas pela atividade própria dos alunos. 2) A aprendizagem deve ser feita em situação 'democrática', ou seja por colaboração entre os membros dum grupo ou entre os vários grupos. A razão é que a situação social não só estimula a disciplina ou educação moral, mas até a própria formação intelectual, pois, segundo Dewey, a inteligência é o instinto socializado e racionalizado pela linguagem (...) 3) O educador nunca deve propor verdades ou ideais como valores absolutos. Porque a verdade e o bem de hoje pode ser amanhã experimentado como erro ou mal. O único valor absoluto, a única autoridade suprema é a própria ação experimental: *'Experience itself is the sole ultimate authority'*. (VAN ACKER, 1981, pp. 93-94)

O pragmatismo encontra em homens como Anísio Teixeira, discípulo de Dewey e Kilpatrick, suporte para sua propagação no Brasil. Assim, ao traduzir e comentar dois textos de DEWEY, *'A criança e o programa escolar'* e *'Interesse e esforço'*, Teixeira conceitua a educação como "processo de reconstrução da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (TEIXEIRA, 1978, 17). Logo, na mais pura tradição educacional socrática, o fim e os meios da educação se identificam: educar não é preparar para a vida, mas inserir o indivíduo nas condições reais da vida facilitando-lhe reconsiderar suas experiências passadas e reordenar as experiências futuras. Portanto, não pode ser uma educação conteudística nem autoritária, pois deve facilitar a plasticidade do indivíduo moderno.

Assim, discordamos de que a atuação da Igreja frente ao Estado tenha sido só para manter sua política social. Como afirma Ghiraldelli,

A pedagogia católica (...) sempre reconheceu o caráter oficial do liberal-escolanovismo. A Igreja desejou, com seu duro combate ao Estado em alguns momentos, apenas dividir o espaço de atuação com este no tocante à 'política social'. Manter suas escolas, dirigir as massas rurais, Ter influência no proletariado através dos círculos operários e da JOC (Juventude Operária Católica) (...) No plano pedagógico-didático, deu combate ao liberal-escolanovismo, mas fez questão de ir, aos poucos, absorvendo-o através de versões espiritualistas. (1991, p. 139)

Sabemos como foram tensas as discussões entre os renovadores do ensino brasileiro e os defensores da pedagogia católica durante os anos 1930. Na prática, a discussão acaba

sendo subsumida pelos aspectos políticos concretizados nos anos que se seguem a 37, todavia, define-se neste período propostas e cristalizam-se as intenções no que tange à educação e seu debate filosófico, o que não nos permite restrições. Não pretendemos conduzir nosso trabalho pelos aspectos do desenvolvimento legal e político que nortearam o devir educacional do período, mesmo sabendo de sua importância. Queremos estabelecer um viés diferenciado para conduzir a discussão.

Não reduzimos o pensamento católico aos seus aspectos político-sociais, interessa-nos a efetivação de alguns princípios filosóficos educacionais próximos à mentalidade dos renovadores. Eis o motivo da escolha de Leonardo Van Acker como referência teórica à nossa discussão. Usando sua formação tomista de Louvain com agudeza filosófica e verdadeira paciência beneditina, consegue trazer para o público brasileiro, através de seus textos e aulas, uma visão conciliadora, menos temerosa aos fenômenos da iminente modernidade, da qual os renovadores eram defensores e os católicos, naquele momento histórico, temerosos oponentes. Sem dúvida sua vinda para o Brasil se insere no autêntico espírito da encíclica *Aeterni Patris* expresso na Carta Encíclica *Divini Illius magistri* de Pio XI:

Na verdade, nunca como nos tempos presentes, se discutiu tanto acerca da educação; por isso se multiplicam os mestres de novas teorias pedagógicas, se excogitam, se propõem e discutem métodos meios, não só para facilitar, mas também para criar uma nova educação de infalível eficácia que posa preparar as novas gerações para a suspirada felicidade terrena.(...) Daqui o errarem facilmente (sic) nisto, pois que se concentram e imobilizam em si mesmos, atacando-se exclusivamente às coisas terrenas e temporais, em vez de dirigirem o alvo para Deus, primeiro princípio e último fim de todo o universo; desta maneira será a sua agitação contínua e incessante, enquanto não voltarem os olhos e os esforços para a única meta da perfeição, Deus, segundo a profunda sentença de Santo Agostinho; ‘Criaste-nos, Senhor, para Vós, e o nosso coração está inquieto enquanto não repousa em Vós’ (confissões I, 1). (PIO XI, 1946, p. 4- 5)\*

---

\* A tradução citada é de 1946, porém o texto original é de 31 de Dezembro de 1929, oitavo ano do pontificado de Pio XI. Os documentos oficiais da Igreja são promulgados em Roma e de lá, ainda em latim, distribuídos; somente depois vêm as traduções.

A modernidade trazia consigo as idéias de desenvolvimento humano pelo caminho da eficiência e pela instrumentalização do conhecimento, como pode ser observado no pensamento e prática do Taylorismo; bem como, à imprescindível renovação técnica. Notamos uma natural preocupação dos pensadores católicos em não permitir que a idéia de progresso se restrinja à dimensão técnica, mas também a valores plausíveis ao mundo contemporâneo. A constituição da educação brasileira está indexada, desde os anos 30, a constituição deste modelo de sociedade, complexa e de difícil interpretação.

A escola ganha importância neste cenário na medida em que um projeto de hegemonia seja de linha liberal - democrática, católica, socialista ou uma de recorte dialético, exige mecanismo de adaptação da sociedade a estes novos valores. Os dois primeiros coincidem no ponto estratégico que a educação implica no desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade brasileira. Além do que, pública, já que necessariamente extensivo à toda sociedade e empenhada na emancipação nacional.

### 3.1 Mudança na sociedade

Essa sociedade é caracterizada em seus aspectos educacionais, por Van Acker, recuperando apontamentos do Dr. J. H. Van Der Berg (VAN ACKER, 1958, p. 22 – 29), da seguinte forma:

- a. “A *polivalência nos ideais, nas mundividências, nos costumes e nas instituições*”...(p. 22) não seguindo mais um único sistema de valores dominante; existe uma responsabilidade da consciência individual para o agir;
- b. Antes da Revolução Industrial o trabalho não significava preocupação para as crianças, já que certamente partilharia do ofício de seu progenitor, além do que as

expectativas sociais não eram grandes. Com o novo regime, suas fábricas, novo sistema de funcionamento familiar com os pais cada vez mais longe dos filhos, com a necessidade de o indivíduo galgar por conta própria seu espaço de trabalho, entre outras, a criança torna-se cada vez mais pueril, menos adulto em miniatura, como supunha concepções anteriores como o cartesianismo.

Faz-se necessário compreender como o desenvolvimento do sujeito nesta sociedade polivalente, conforme a proposição **a**, e com uma nova concepção de infância, conforme proposição **b**, pode suscitar novos meandros, mecanismos e instituições que desenvolvam o modelo de sujeito requerido pelos novos tempos. Van Acker (1958, p. 48) conclui o artigo afirmando rejeitar

(...) a distinção de essência qualitativa entre adulto e criança, e neste ponto, sabemos bem acompanhado, não só por Dewey, como também por filósofos da clarividência de Gentile, Bergson, Alain, etc. Com o filósofo e psicólogo Stephan Strasser ousamos assegurar, que a “Metablética” (grifo no original) há de exercer influência sobre a evolução do pensamento europeu. E com o tempo,(...) também sobre o americano!(...)

O artigo citado, que tem por título *Metablética ou psicologia histórica*, debate a insuficiência do pensamento Freudiano para se compreender mais amplamente as questões psicológicas, especialmente as neuroses, gestadas pela própria sociedade. Resgatando outros autores como Adler e Jung, conclui pela psicologia histórica, ou seja, o determinismo freudiano do passado sobre o presente, na vida do sujeito, esbarra na constatação de que a situação psicológica atual de um sujeito dependerá também das condições da própria sociedade histórica na qual está inserido. Assim, as neuroses são *socioses*, na medida em que as condições da sociedade determinariam as características do próprio sujeito. Interessa ressaltar o papel da sociedade como um todo; assim, na medida em que a sociedade recria

suas próprias características, os sujeitos podem encontrar melhores condições de gerir sua própria vida.

Percebemos que Van Acker não quer evidenciar as novas condições da modernidade como a grande vilã dos problemas pessoais e sim o despreparo das antigas gerações em lidar com um novo projeto de sociedade organizado com novas exigências morais e, portanto, educacionais. Na visão do autor, não haveria como pensar as implicações de uma ontologia sem levar em consideração as necessidades requeridas ao mesmo no seio da sociedade. Seriam necessárias condições existenciais para que o indivíduo alcançasse o melhor de si mesmo. Eis a importância de uma psicologia que garanta critérios para este desenvolvimento, levando em consideração os aspectos sociais (metablética) da educação, sem contudo, desfazer-se de uma possível idéia de sujeito vinda da ontologia tomista.

No artigo, Van Acker reconsidera o determinismo freudiano e traz para o ambiente intelectual a discussão sobre a psicologia histórica referendando-se em obra de Van Der Berg. Assim, compreender a educação é também compreender as condições histórico-sociais que caracterizam determinado momento da história. Nestas condições as mudanças podem ser boas ou más, o inegável é que elas ocorram. Como neotomista, preocupado com as condições histórico- sociais que dificultam a relação entre o homem e a religião, discute, no mesmo artigo, a compreensão de milagre apresentada por Van Der Berg.

As condições de certas épocas permitia ao homem construir-se por uma proximidade efusiva à experiência religiosa. O marco de suas vidas era a religião. Todavia, não faltariam aqueles aptos a condenar todo acontecimento religioso como superstição, projeção, alucinação... justamente por lhe ser contrária à sua experiência psicológica. Continua o autor, percebemos a realidade de multiformes modos. O milagre não se aplica somente à alteração de certas condições naturais dos organismos, não somente o insólito seria milagre. O homem moderno, do rádio e da fábrica, se constrói a partir de uma relação significativa com o mundo distinta do homem medieval. Naquele, ao contrário deste, as disposições subjetivas o impedem de perceber o mundo desdobrando-se de modo religioso. Assim, os milagres diminuem, segundo o autor, não pela ineficácia de Deus, mas pela ausência das condições religiosas capazes de condicionar o sujeito à fé subjetiva, portanto, novamente

emergem as condições sociais como fatores determinantes na experiência do sujeito. Assim, a educação não deve ser uma experiência alheia às condições sociais, mas um encontro com as condições sociais.

Ainda que o exemplo anterior seja de notória singeleza científica, parece-nos bem quando para compreender a postura *metablética* aferida pelo autor.

Esta consideração das condições históricas é também evidente no pensamento de Kilpatrick (1964). Em linhas gerais este autor, refletindo sobre as condições da sociedade de seu tempo, elenca condições a serem levadas em conta para uma educação autenticamente ajustada aos tempos modernos. A sociedade complexa exige que a tomada de decisão esteja no próprio indivíduo, por isso a importância de a criança pensar por si mesma; a educação tradicional não foi capaz de suprir as inquietações humanas, não estando apta a comandar um mundo em constante mudança; a ciência modifica as condições da sociedade, portanto é imprescindível uma educação compatível com a mentalidade científica; as sociedades massificadas exigem um espírito crítico capaz de tornar viável a existência da própria sociedade democrática; as mudanças constantes, muitas oriundas da ciência outras das próprias inquietações sociais ou pessoais, exigem do indivíduo a capacidade de lidar com a mudança redirecionando suas novas experiências.

Estas características levantadas são debatidas e aceitas por católicos reformistas e escolanovistas, todavia, os católicos, mesmo estes aptos ao diálogo com o mundo moderno, querem enfatizar a contribuição da tradição cristã para a sociedade moderna

(...) a excelência da obra da educação cristã, como aquela que tem em vista, em última análise, assegurar o Sumo Bem, Deus, às almas dos educandos, e a máxima felicidade possível, neste mundo, à sociedade humana. E isto do modo mais eficaz que é possível ao homem, isto é cooperando com Deus para o aperfeiçoamento dos indivíduos e da sociedade, enquanto a educação imprime nos espíritos a primeira, a mais poderosa e duradoura direção na vida(...) Por isso com razão, dizia São João Crisóstomo: 'Que não há nada de mais sublime do que governar os espíritos e formar os costumes dos jovens?' (PIO XI, 1946, p. 6)

A citação anterior esclarece o papel que a Igreja advoga para si: permanecer como orientadora das questões morais, direcionando a vida da sociedade para a perfeição na fé.

Para tanto, os intelectuais católicos deverão lograr os meios teóricos que permitam a confluência entre o moderno em educação e seu paradigma bissecular de *'imitatio Christi'*.

### **3.2 Implicações da postura metablética para a educação.**

Van Acker (1958, p. 35 – 36) assume como necessário à caracterização de uma sociedade sadia o seguinte:

- a. Vida integrada harmoniosamente em todos os seus aspectos, como sagrado e profano, trabalho e lazer, crianças e adultos;
- b. Automática incorporação dos indivíduos no grupo social, evitando o desamparo;
- c. Que as mudanças sociais se dêem de modo lento e insensível às pessoas, evitando que o ritmo vertiginoso das mudanças gere moléstias, como as neuroses;
- d. Importância da integração a pequenos grupos sociais, como a família, o bairro, evitando o isolamento do indivíduo na coletividade.

A sociedade brasileira adentrada ao século XX não possuía ainda, segundo o autor, todas as características que deveria apresentar para fazer frente às mudanças. Ao contrário, observar-se-ia naquela sociedade sinais de inadequação entre os sujeitos e a própria sociedade. A industrialização acentua a competição pelos postos de trabalho ao mesmo tempo em que exige gentileza nas relações de cooperação humana; estimula todas as necessidades de consumo, mas limita as possibilidades de satisfazê-la pela condição econômica do indivíduo; o trabalho racionalizado impede ao trabalhador o desenvolvimento de suas capacidades; o trabalhador, pelas condições temporais e físicas de seu empenho à sobrevivência encontra-se cada vez mais longe de seu próprio corpo.

Ademais, o pluralismo antagônico dos grupos sociais, outrora acostumados com a homogeneidade cultural do mundo agrário, torna o sujeito frágil e instável frente aos mais variados problemas humanos: as “*socioses*”.

Esta sociedade, segundo Van Acker (1958, 25) deixa as crianças à mercê de seus próprios impulsos, desorientadas; uma imensa dicotomia passa a existir entre o mundo adulto e as necessidades da criança. A educação tradicional, supondo um modelo extático de sujeito e de ação educativa, já não é capaz de fazer frente a esta nova realidade emergente. Da mesma maneira, a distância que passa a existir entre a criança e o mundo adulto, forja a existência da criação de um espaço específico, que preencha esta lacuna. Logo, observando notório conhecimento do progressivismo deweyano, Van Acker (1958, p. 26), como Dewey, afirma que “a educação é vida e não preparação para a vida”, não sendo viável e sadio à sociedade manter esta distância entre a educação formal e a realidade cotidiana. Segundo o autor, ainda no mesmo texto, a exigência de flexibilidade implica numa atitude de constante aprendizagem para readaptar-se constantemente às novas mudanças no processo produtivo, o que leva o sujeito nunca ser um mestre, sempre um aprendiz. Esta seria uma mudança significativa nos conceitos educacionais que impunha mudança na fundamentação teórica dos mesmos. Caso contrário o resultado seria a explosão de letrados incapazes de fazer frente às exigências sociais e laborais do século XX.

Tentamos recuperar esta aproximação já iniciada entre Van Acker e as idéias escolanovistas, tendo claro que, ainda que coincidam quanto ao modo de desenvolvimento da educação, vê-se notória contradição quanto aos fins a que esta se propõe: não conformar o sujeito às condições requeridas pela sociedade; ou, apenas preparar o indivíduo para lidar com as constantes mudanças; e sim, desenvolver o indivíduo em conformidade com uma idéia de sujeito metafísica, mesmo que à luz do realismo tomista, segundo tal tradição, único meio de não se deixar à deriva a própria sociedade.

Pretendemos discutir um texto importantíssimo para entendermos a relação entre renovadores e neotomistas nos anos 30. O público brasileiro e, especialmente o paulista, não tinha familiaridade com os textos de Santo Tomás; no espírito de divulgação do pensamento católico, especificamente o educacional, publica-se uma versão comentada do *De Magistro* de



Santo Tomás de Aquino, constando do livro a tradução feita por Van Acker desde o original latino. Logo entenderemos porque é tão importante este texto de Tomás frente às controvérsias modernistas e às divergências entre neotomistas e pragmatistas.

A dificuldade em localizar este texto do aquinate dá-se pelo fato de não ser um texto avulso e sim parte do *De veritate* (sobre a verdade), um conjunto de discussões sobre teoria do conhecimento. O texto está dividido, como é próprio do método escolástico, em artigos que partem de uma questão principal a ser debatida. Num primeiro momento colocam-se os argumentos prós e contra para, a seguir, ir um a um elucidando racionalmente a questão até chegar à conclusão. Constantemente recorre-se à autoridade dos santos padres, da bíblia; bem como, às idéias de Platão e, sobretudo, de Aristóteles.

### **3.3 O *De Magistro* comentado por Van Acker**

São quatro os artigos apresentados pelo *Doctor Ecclesiae*:

1º Pode o homem ensinar e ser mestre ou só Deus?

2º Pode alguém ser chamado o seu próprio mestre?

3º Pode o homem ser ensinado pelo anjo?

4º É ensinar função da vida ativa ou da contemplativa?

O comentarista do texto lembra-nos a dificuldade de traduzir com fidelidade às línguas modernas este texto, denso em conteúdo, perfeito no uso das línguas clássicas e assaz intrigante no uso do raciocínio e domínio de temas relacionados com as questões. Uma verdadeira viagem pelo saber através de um método que envolve os vários modos de conhecer: normalmente empírico; às vezes intuitivo; racional; fundado na autoridade, seja bíblica, patrística ou filosófica.

A busca medieval por compreender o homem instalado num universo seguramente, segundo sua mentalidade, criado por Deus, bem como o homem em referência a seu criador é,

sem dúvida, problema chave na concepção educacional medieval. Teríamos, então, o questionamento necessário para a construção e a avaliação epistêmica do caminho adotado pela escolástica para solucionar a (s) questão (ões) – homem – mundo / homem – Deus.

A centralidade do anthropos - *ανθρωπος* - na racionalidade tomista pode ser evidenciada em várias passagens do argumento do *De Magistro*. Marca referencial do texto é a própria possibilidade cognitiva, uma conaturalidade do homem que se aprimora pela presença de um mestre “... a ciência é de certo modo causada em nós pelo homem, como está explicado no corpo do artigo” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 90); que é capaz de realizar-se aprimorando, ou melhor, atualizando suas potencialidades por própria vontade e empenho, “... o mestre (...) ensina enquanto possui a ciência atualmente. Onde, quem não tem saúde em ato, contanto a tenha no conhecimento técnico, pode causá-la em si mesmo” (STO. TOMÁS, 1935, p. 92), ainda que de certo modo, pois

(...) Certos agentes há, trazendo em si a totalidade daquilo que no efeito causam (...) outros agentes há em que preexiste o efeito só em parte (...) Quando porém, alguém adquire a sciencia (sic) por um princípio intrinseco, a causa agente dessa sciencia não tem, senão em parte, o saber que se deve adquirir. (STO TOMAS, 1935, p. 88-89).

Buscando uma conclusão plausível para o artigo primeiro: Pode o homem ensinar ou só a Deus caberia o magistério? Mayer conclui afirmando:

(...) Deus é quem principalmente ensina ao homem, dando-lhe potencias. Este, entre tanto, pode desenvolver, por si mesmo, as potencias, pelo processo da descoberta, podendo também, aceitar o auxílio de um mestre que ajude a sua natureza, tal como faz o medico ao paciente, ‘ministrando-lhe os medicamentos que a natureza aplica como instrumentos de cura. (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p.178)

No segundo artigo: Se o homem pode ser seu próprio mestre?, vemos uma sofisticada argumentação de Tomás deixando claro, tanto quanto os pragmáticos, que a definição do objeto a ser conhecido é sempre funcional e não estrutural. Conclui Mayer recorrendo a Santo Tomás dizendo que

Essa complexa psicologia tomista não fica devendo, segundo Mayer, às suas versões “o homem não pode ensinar a si próprio mas possui ótimos mestres, a saber: os símbolos, o universo ordenado, os conceitos de Deus, materializados, a revelação – palavra de Deus falada – os livros de todas as épocas – interpretações dadas pelos homens aos símbolos de Deus. Essa herança de símbolos o homem vê com sua imaginação, lê com seu intelecto e interpreta com sua intuição. O homem não pode ensinar a si próprio, mas é aluno eficiente”. (STO.TOMAS,1935, p. 200).

O artigo terceiro, *se o anjo pode ensinar o homem*, causa espanto ao agnóstico homem moderno; mas, conhecendo o tratado angélico do aquinate começamos a entender que a questão faz sentido, goza de uma racionalidade coerente dentro do discurso.

A possibilidade da existência dos anjos deve-se às várias categorias observáveis na natureza e intuídas pela razão. Das pedras aos pássaros; dos primatas aos homens; dos homens aos anjos. Há uma ordem crescente de auto consciência e capacidade intelectual. Se os homens não podem conhecer diretamente; e, se conhecer diretamente seria uma possibilidade aos seres que não gozassem os limites do espaço/tempo; e, se o caminho natural de tudo que é, tem por *telos* o gozo eterno da presença inesgotável; logo, os anjos seriam as entidades espirituais mais perfeitas que o homem, capazes de executar um conhecimento interior que os homens ainda não são capazes senão por graça de Deus. A natureza finita do homem pela graça participa da natureza infinita de Deus, enquanto é infinita e é plenitude do ser. Isso implica numa real divinização pela qual o homem conhece e ama a Deus assim como Deus se ama e se conhece – *fine finalitur cum Deo*. Esta posição escolástica não é bem vista pelo magistério, por sua valorização antropológica.

Os anjos orientariam os homens à verdade por eles já conhecida, dentro dos limites do seu conhecimento criatural. “O anjo não causa no homem o conhecimento essencial das coisas, mas o conhecimento por semelhança; (...) porque faz ressaltar na mente as ditas semelhanças, quer excitando a imaginação, quer fortalecendo o intelecto” (STO. TOMAS, 1935, p.116).

No plano intelectual, obtem-se tal resultado, dispondo os símbolos dos conceitos ou elementos da ordem intelectual, de modo que o estudante, por meio da ‘certeza intuitiva’, forme hábitos verdadeiros ou elementos constitutivos do carácter. Aprender é, pois, construir o carácter e ensinar é arquitetá-lo ou dirigir-lhe a construção. (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p.216)

A quarta e última questão diz respeito ao ensino como ato contemplativo ou ativo. Esta questão permite uma aproximação realmente clara à posição tomista da importância do educador como aquele que desperta na alma do aprendiz a causa eficiente, possibilitando o desenvolvimento posterior do próprio ato de aprender. O educador tem suma importância neste processo, porém como educador, executando as capacidades que lhe são próprias.

A solução à questão quarta passa o conhecimento distintivo da matéria e do fim da vida ativa e contemplativa. Enquanto a primeira ocupa-se das “coisas temporais, objetos do acto humano” (STO. TOMAS, 1935, p.119), a segunda tem por matéria “as razões cognoscíveis dos seres, em que se concentra o contemplativo” (STO. TOMAS, 1935, p.119). Quanto ao fim, o da vida contemplativa é o conhecimento *da verdade*, a outra, “é a operação dirigida para a utilidade do próximo” (STO. TOMAS, 1935, p. 120).

Quanto ao que se ensina, a verdade das coisas, pertence a atividade educativa às funções contemplativas. Quanto a quem ensina, pertence à vida ativa. Porém quanto ao fim parece pertencer mais à primeira. Senão vejamos...

Cumprido, porém, notar que a ativa precede a contemplativa quanto aos actos de nenhum modo convenientes com esta última; umas para os actos que da contemplativa tiram a sua matéria é necessário ser a activa posterior à contemplativa. (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p.122).

O educador parte de uma ação contemplativa, mas não podendo comunicar aquilo que não possui – as verdades em si, desperta activamente o intelecto do educando para as mesmas verdades como princípio diretivo, portanto pertencente à vida activa. Vejamos como conclui Gregório:

Como a boa ordem de vida consiste em tender da acção para a contemplação, assim, muitas vezes, o espírito, não sem proveito, da contemplação torna a voltar à acção, para que esta seja mais perfeitamente cumprida, graças ao ardor que a contemplação acendeu na mente”. (STO. TOMAS, 1935, p.122).

O objetivismo grego relega ao homem a condição de parte deste esquema, como coisa de dimensão natural situada no cosmos. Como indivíduo realiza um universal, distinto dos demais numericamente. Onde estaria a dignidade ontológica da pessoa enquanto pautada pelo estatuto singular de sua própria existência? Esta é a grande questão que os neotomistas desejam levantar contra a tradição moderna, ainda que, segundo autores como Van Acker, muito se poderia aprender com as correntes modernas, ainda que estas não lograssem, como o tomismo, uma visão essencial do sujeito.

O antropocentrismo moderno rompe com o modelo essencial de sujeito. A dimensão ontológica da pessoa passa a determinar-se pelo modo específico de o homem ser, subjetividade capaz de esclarecer e/ou determinar seu ser (ontos). Ser homem, potencialidade intrínseca defendida por Sto.Tomás, que poderia se aprimorar via educação da pessoa, não é fragmento mas forma singular e privilegiada do ser, o ser é anterior.

Esta posição filosófica moderna, vislumbrada nos humanistas, encontra sua fonte neste Teólogo e filósofo de Aquino; por nome, Tomás; por alcova, Santo. Tomás poderia ser visto como este divisor de águas entre o modelo metafísico formal antigo e um novo modelo de racionalidade metafísica pautada pela existência. O homem possui uma potencialidade ativa para conhecer, derivada de uma unidade do ser. A ação dialogante do criador perpassa toda a natureza, o homem é potencialmente capaz de projetar-se para esta compreensão bem como, melhor compreendendo, potencializar ainda mais seu estado de hominização. O ser não é estático, é autopresença e autopertença. Esta subjetividade humana compreendida pelo intelecto, potência para o ser – educabilidade, torna-se o local privilegiado de manifestação do ser. O ser é também pensar e querer.

Cada qual a seu modo, os três intelectuais com os quais nos deparamos desenvolvendo uma bem elaborada retomada do pensamento de Santo Tomás de Aquino, naquilo que ele tem de sempre novo, fazem-nos refletir sobre a atualidade do pensamento tomista.

M. Helen Mayer comenta o *De Magistro*, Eduardo Fitzpatrick elabora uma brilhante introdução, enquanto Van Acker, filósofo respeitado no período e professor da Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento – marco do tomismo nacional, cede sua tradução diretamente do latim do texto de Tomás. No prefácio, Maria Ignez, já nos coloca frente ao objetivo central da obra: “contribuir... para que os centros educacionais paulistas, não familiarizados com o latim “(...) tivessem maiores facilidades de encontrar, nessa fonte puríssima e inesgotável de ensinamentos, os princípios fundamentais de filosofia da educação” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 05).

Do anterior já podemos entender a distinção fundamental entre os pensadores católicos *tradicionalistas*, desejosos de manter o tomismo alheio a elementos modernos e contemporâneos; os *culturalistas*, aqueles mais preocupados com a Ação Católica; e a apresentada pela tradutora do texto, os *restauradores*, aplicados em estabelecer um permanente diálogo com as correntes modernas e contemporâneas. Estamos nos albores da criação de organismos de propagação hegemônica: como a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Mosteiro de São Bento, a Faculdade “*Sedes Sapientiae*”, a PUC de São Paulo e a USP. O pensamento da filosofia da educação precisa de afirmação, diálogo e confronto para que se delineie um projeto de sociedade; é necessário trazer à tona o pensamento educacional tomista, sempre jovem, para dialogar com as correntes de pensamento que mais atraíam a atenção no período, como já vinha acontecendo em outros países, por isso a tradução da obra. A obra de Mayer e Fitzpatrick vem ao encontro das ânsias filosóficas de alguns intelectuais católicos que tinham intenção não apenas de afrontar o pragmatismo por seu materialismo, mas de “*orientação do processo educativo, em relação aos fins superiores da vida*” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 08). Sendo possível observar no próprio *De magistro*

muitas das idéias levantadas por pensadores modernos a partir de Pestalozzi e perpassando Dewey, notemos que a obra é publicada logo depois de *Educação Progressiva* de Anísio Teixeira, numa tentativa de confrontar as idéias expressas neste.

Como no progressivismo de Dewey, Santo Tomás valoriza a atividade pessoal do aluno, como visto anteriormente em comentário ao texto; “o professor é causa próxima externa, mas aprender é atividade peculiar ao aluno” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 14). Muito próximo ao processo de evolução e investigação como forma de adaptação ao ambiente, como o quis Dewey. “Também Sto. Tomás apregoa a evolução, como fundamento da educação. Aprender é passar da potência ao acto, por determinação e atividade própria” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p.17).

Vejamos Fitzpatrick vir em defesa dos métodos pragmáticos:

(...) os métodos pragmáticos e outros processos actuais significam reação contra os abusos da pedagogia moderna e constituem tentativa para restabelecer, no educando, a actividade própria e o conhecimento pessoal da realidade” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 22).

Recorremos ao texto deweyano *Interesse e Esforço* como referência comparativa, a fim de elucidar as possíveis proximidades levantadas pelos autores tomistas:

Resumamos, até esse ponto, a nossa discussão. *Interesse* verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do ‘eu’ com um objeto ou idéia, indispensável à complexa expressão de uma atividade que o próprio ‘eu’ iniciou. *Esforço*, no sentido em que se opõe a interesse, importa numa separação entre o eu e o fato a ser assimilado ou a tarefa a ser realizada, produzindo assim um hábito de dissociação de atividade (...). Quando, porém, em vez de tudo isso, reconhecemos que existem na criança certas forças que demandam expansão e que não precisam senão de atividade para ganhar eficiência e disciplina, - para logo temos uma base sólida por onde construir” (DEWEY, 1978, p.70)

Concluo esta discussão, com o comentário de Van Acker ao *De Magistro* em nota de rodapé da obra de Mayer e Fitzpatrick, quando, recuperando a doutrina aristotélico-tomista do intelecto agente afirma:

A certeza sempre importa adesão a um objecto imediatamente evidente, mesmo nas conclusões, que se aceitam, quando reduzidas à evidência dos primeiros princípios, imediatamente conhecidos, como: o ser não é o nada, o todo é maior que a parte, etc. Ao passo que o sinal sempre designa outro objeto. Donde, conhecer um sinal é

conhecer mediatamente a coisa significada, a não ser em caso de redução aos primeiros princípios, o que já é conhecimento demonstrativo e não simbólico apenas. As palavras do mestre, sinais das idéias, não causam por si so a certeza. (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 56).

Não bastam as palavras, é necessário dotá-las de sentido a partir da experiência pessoal. Da mesma forma, foi um erro de muitas teorias modernas, o que não ocorre com o pragmatismo, “conceber o aluno como dotado de potencia passiva e não ativa” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, 25). Não são suficientes exercícios, conhecimentos sem uma clara vinculação com a realidade. Todavia, segundo Van Acker, “(...) negar ao homem o ensino efetivo, reduzir o mestre humano a ‘mero preparador dum ambiente propício’ sem influência ou intervenção ‘direta’ na aprendizagem do aluno, é negar-lhe a causalidade e equipará-lo a mera condição”, continua, “(...) tal posição é inspirada numa filosofia mais ou menos contrária à causalidade no mundo” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 61).

Como Tomás, guardadas as singularidades filosóficas, em Dewey a criança é o centro da aprendizagem. O professor é alguém que aproxima ou desperta no aprendiz o interesse, enquanto o ajuda por sua experiência a evitar os desvios de uma ciência menos perfeita. Nada constitui um dado senão em relação com uma idéia ou a um plano operativo que possa ser formulado em termos simbólicos, desde a linguagem comum até os mais precisos e específicos, logrando assim a natureza operacional tanto das idéias quanto dos fatos. Sendo a lógica, para ambos, o guia nesta aventura da descoberta. Lembremos o método escolástico de desenvolvimento lógico de um tema, discussão, para só então o mestre levar os alunos à conclusão evidente a partir da premissa. Este exercício seria um treino constante para os futuros mestres, ou, como Dewey, guia para as experiências futuras.

Tais são na sua generalidade aqueles sistemas modernos, de vários nomes, que apelam para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade da criança. (...) Diriam, sim, a verdade se, com algumas dessas expressões quisessem indicar, ainda que impropriamente, a necessidade cada vez mais consciente de cooperação activa do aluno na sua educação e se entendessem afastas dessa o despotismo e a violência(...); mas não diriam nada de novo e que a Igreja não tenha já ensinado e actuado na prática da educação cristã tradicional, à semelhança do que fez o próprio Deus com as criaturas que chama a uma activa cooperação, segundo a natureza própria de cada uma (...) (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p. 70 – nota de rodapé).



Demonstrando conhecimento dos autores modernos afirma Van Acker em nota de rodapé:

Os modernos rejeitam a autoridade externa, parte inspirados no velho liberalismo do século XVIII (*Kant e Rousseau*), parte reagindo contra uma autoridade de tipo individualista, sem nenhuma preocupação social. (Cfr. Anísio Teixeira, *Educação Progressiva*, pp. 32 – 33; 54 – 55 (...)) Kilpatrick, *A reconstructed theory of the educative process*, 1931, p. 9 (...) Os modernos têm toda razão quando reagem contra a autoridade individualista, forçosamente tirânica e repressiva (...). Erram, no entanto, se pensam que toda autoridade externa seja necessariamente desse tipo. A autoridade, pelo contrário, é essencialmente promotora do bem social, como o próprio nome já o indica: *autorictas*, de *augere*, aumentar, promover o bem comum e não reprimir, senão o que lhe for contrário” (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p.93).

Mais que o ranço de alguns intelectuais católicos, podemos perceber a complementariedade do pensamento no que se refere à dualidade lógica/ ontológica sempre a exigir do homem respostas; para cada um de dos acontecimentos, em relação com os demais, e o sentido global e unificado que vai além da experiência, bem como, o esforço de se desenvolver uma base epistemológica compatível com as novas circunstâncias da modernidade.

O De Magistro de Santo Tomás, tem a vantagem de relacionar a doutrina da educação com a filosofia total da vida, conforme a mentalidade medieval, ansiosa por unificar o saber. A especialização deste último, nos tempos modernos, é a antítese do ideal tomista. (MAYER; FITZPATRICK, 1935, p.35)

Termina a introdução, convidando a todos os intelectuais, católicos e não católicos a lerem, sem menosprezar, esta grande fonte cristã do pensamento ocidental que é Santo Tomás de Aquino.

Eis a importância de relermos textos pretéritos à luz das discussões presentes, procurando garantir a compreensão destes à luz de suas singularidades, evitando, assim, atualizações distorcidas do texto original.

#### **CAPÍTULO 4 – O NEOTOMISMO DE LEONARDO VAN ACKER**

Zilles (1987) preocupado em perceber as nuances da filosofia presentes em nosso território, recorda, assumindo as posições de B. Delfgaauw, duas correntes no pensamento

nacional da primeira metade do século XX que, abandonadas suas variantes, teriam as características gerais a seguir apresentadas.

Uma primeira, chamada inovadora, procura estabelecer saídas às angústias e problemas do novo alvorecer histórico assumindo caminhos caracterizados pela autonomia com relação aos marcos do pensamento histórico pretérito, pelo menos na dimensão formal da elaboração destes pensamentos, entre eles teríamos o pragmatismo, a fenomenologia, o personalismo, o existencialismo, a filosofia da práxis entre outros.

Uma segunda, crendo que a situação presente se deve justamente às variações e fugas de um autêntico pensamento que poderia conduzir a história ao progresso humano e espiritual vislumbrados na *Civitas Dei* de Agostinho, propõe-se a retomar as categorias e conceitos dos filósofos pretéritos, sobretudo nosso aquinate. A humanidade perdida pelos caminhos dos acidentes, entenda-se na perspectiva filosófica, necessita de retomar sua senda pautada pelas essências outrora ignoradas. A maioria das faculdades de filosofia do Brasil começa a revalorizar o aristotelismo de Tomás, pois segundo estas, o tomismo tem a capacidade de assumir e fazer frente sempre aos novos problemas.

Ouçamos o parecer de Fernando Arruda Campos:

(...) o que melhor denota a vitalidade e pujança do tomismo é, a meu ver, sua capacidade de renascer, re-elaborado e rejuvenescido, num contexto cultural assaz diverso daquele, em que foi, originalmente pensado e elaborado por Santo Tomás de Aquino. (CAMPOS, 1968, p.70).

O homem em crise nos inícios e decorrer do século XX, encontraria na gnoseologia tomista, fundada na razão e na experiência; na antropologia, busca metafísica de harmonizar alma e corpo, espírito e matéria; na cosmologia, aberta às descobertas e incorporadas ao corpo de doutrinas infalíveis sustentado pela razão; na teodicéia e moral, racional e metafísica, a saída para seu desejo de compreensão do mundo. Certamente, esta postura é considerada ousada demais para as correntes modernas.

Evidente que já havia um bom tempo que o corpo eclesiástico católico estava preocupado com as idéias modernistas que colocavam em xeque a segurança fundada na imutabilidade de sua formação escolástica, desde as determinações do *Concílio de Trento*. Neste concílio determinava-se o que a Igreja considerava como importante a ser aprendido, bem como o que não poderia ser aprendido – lido ou ensinado. O tempo passou, séculos depois, o *Syllabus Errorum*, de Pio IX, condena todas as idéias modernistas e mais, exige de seus educadores na fé e na cultura fidelidade ao espírito tridentino, para tanto, todo docente fiel à Igreja deveria submeter-se ao juramento antimodernista; o *Concílio Vaticano I* fecha as portas da Igreja para um diálogo aberto com o novo.

Nestas mesmas pegadas Leão XIII, o mesmo das grandes preocupações sociais expressas na *Rerum Novarum*, na encíclica *Aeterni Patris* (04/08/1879) recomenda o retorno, nas faculdades e seminários, do assíduo estudo do *doctor angelicus*. Em Roma funda-se a *Academia San Tomaso* (1880); a Universidade de Louvain na Bélgica cria a primeira cátedra para o tomismo entregue a *Désiré Joseph Mercier*, baliza do neotomismo. Pio XII daria também grande impulso ao afirmar que “o estímulo em procurar e propagar a verdade não se destrói com a recomendação da doutrina de Santo Tomás, e antes exercita e mais seguramente a dirige” (24/07/1939). Todos estes meios visam concretizar um projeto de homem e de sociedade.

Mesmo sendo um neotomista de exímia formação, Van Acker percebe os limites da metafísica tomista ao contato com as modernas filosofias e filosofias da educação. Assim, como que em um segundo momento de seu trabalho intelectual, dedica-se a fundamentar uma teoria do conhecimento pautada pelo intuicionismo bergsoniano. Ouçamos suas próprias palavras:

Há mais de vinte anos que nos dedicamos ao estudo da filosofia bergsoniana; pois, ao nosso ver, ninguém como Bergson soube superar tão eficazmente o kantismo e o positivismo, restaurando a metafísica genuína e inaugurando um pensamento contemporâneo, emancipado dos postulados da filosofia moderna. No decorrer dos

anos, escrevemos vários estudos bergsonianos, que dormem em nosso arquivo, sem possibilidade de publicação. (VAN ACKER, 1959, p.9)

Vemos aqui uma radical diferença de fundamentação teórica entre católicos como Alceu Amoroso Lima e Van Acker. Em Alceu, encontramos aquela constante desconfiança do liberalismo econômico, basicamente pela autonomia dos interesses privados; no mais puro espírito das encíclicas sociais da Igreja – ver primeiro capítulo – posiciona-se a favor de um modelo econômico gerenciado pelos interesses do Estado, interventor quando necessário.

O intelectual católico brasileiro Alceu Amoroso Lima conduziu, até o início do segundo conflito mundial, importantes núcleos católicos laicos com posições ortodoxamente autoritárias, mesmo tendo sido tocado desde meados dos anos 20 pelos primeiros escritos de cunho liberal-cristão de Jacques Maritain. Credo que o catolicismo era uma posição de direita, chegou a manifestar júbilo com a vitória de Franco na Espanha e a formular simpáticas considerações ao Integralismo (...) Encontrou (...) na obra *Humanisme intégral* (1936) de Maritain respostas às suas indagações acerca do drama social da época (...). Tornou-se um importante divulgador das idéias de Maritain nos círculos católicos que dirigia, nos seus escritos e nas suas atividades intelectuais, notadamente a partir da primeira metade dos anos 40. (BUSETTO, 2002, p.38)

Percebe-se que a preocupação de Van Acker em rever os pressupostos da discussão sobre a liberdade no ato de conhecer leva-o a uma postura contrária à de Alceu, certamente aqui encontramos o grande empecilho à aproximação entre as linhas. Unidos sobre os auspícios da Igreja Católica, mantinham-se separados pela postura teórico-prática assumida por um e por outro. Para Van Acker, o filósofo deveria resguardar-se a uma apurada compreensão teórica, conhecendo e aprofundando temas pertinentes ao seu tempo, sem contudo, perder de vista o suporte histórico legado pela filosofia, notamos aqui sua grande preocupação como professor de filosofia, seja de História da Filosofia, Filosofia do Direito ou Filosofia da Educação. Lima se propunha a uma postura, neste momento histórico, voltada para a ação, de maneira especial uma ação político-partidária, como demonstrou Busetto (2000).

Quantas vezes a deliberação e a discussão nos expõe à pressão social, ameaçando paralisar em nós a decisão verdadeiramente pessoal! Se o ato mais livre fôsse o mais

lógicamente justificado, o auge da liberdade seria o determinismo lógico-matemático. Pelo contrário, a decisão é tanto mais livre, quanto mais independente de razões ‘tangíveis’, isto é, objetivas, puramente abstratas ou lógicas, estranhas ao próprio eu. Nestes termos podemos formular o paradoxo de ser tanto maior a nossa liberdade, quanto mais agimos ‘sem razão’ ou ‘contra todas as razões’, pois, esta é, em certos casos, ‘a melhor das razões’. (...) Com tais palavras, Bergson não quer reduzir a liberdade a uma espontaneidade irracional, como pretendeu *Maritain*; mas tão somente exprimir que, na livre decisão, *stat pro ratione voluntas*: é a vontade do sujeito que é a razão determinante e de modo nenhum as razões objetivas, tiradas da natureza das coisas ou da opinião da sociedade, porque ao contrário, a vontade seria determinada por elas, em vez de livre, auto-determinante ou determinada por si mesma (...) O nosso caráter, responde Bergson, é nós mesmos e não uma força estranha podendo exercer pressão sobre nós. (VAN ACKER, 1959c, p. 43-44)

Interessava à sociedade brasileira, aos educadores e aos políticos estabelecer um projeto amplo que fosse capaz de levar o país rumo ao progresso capitaneado pela insipiente industrialização que começava a desabrochar. A idéia básica era adaptar a sociedade às condições de vida e de cultura em sintonia com o novo. Na prática, orientá-la em face dos novos mecanismos de organização do trabalho, produção, tecnologia e consumo, alterando o modelo secular da tradição e do campo.

Um outro aspecto que caracteriza esse projeto liberal-democrata de escola pública de Anísio Teixeira diz respeito ao papel que esta desempenharia no processo de formação da própria nação. Sendo a grande responsável pela criação de uma cultura geral e pela participação de todos na vida nacional, fazendo crescer a coesão e a consciência de igualdade entre os cidadãos e, assim, expressando a tomada de consciência da nação como um todo orgânico e integrado em torno de seus próprios interesses, a escola pública tornar-se-ia um poderoso instrumento de ação no processo de consolidação do Estado Nacional brasileiro. Em poucas palavras, a maioria e a emancipação, por todos tão almejadas e proclamadas, seriam realizações da escola pública”. (BARREIRA, 2001, p. 124)

Para lograr tais objetivos à educação caberia o papel de formação cultural e informação profissional do povo, de maneira rápida e eficaz, sem contudo articular-se com as bases da sociedade que pouco ou nada sabiam deste propósito.

Em *Ideologia da cultura brasileira*, Carlos Guilherme Mota analisa o processo construção da identidade cultural brasileira. Analisando os principais autores e temas que definiram, neste período histórico, o que seria a cultura brasileira tais como Mário de Andrade, Gilberto Freyre, Paulo Emílio, Antônio Cândido, Ferreira Gullar, Raymundo Faoro, entre outros chega à conclusão de que

(...) a noção de ‘Cultura Brasileira’ gerada nos últimos quarenta anos dissolveu as contradições sociais e políticas reais quando estas afloravam ao nível da consciência dos agentes: numa palavra, a consciência cultural nunca incorporou sistemática e

criticamente a implicação política de sua própria existência, e por esse motivo pouco auxiliou na elaboração e adensamento de uma consciência social. (MOTA, 1985, p.286)

Teria existido, a cultura brasileira como tal, apenas para seus ideólogos, que se encarregaram de eliminar teoricamente as contradições notórias na própria sociedade. Eis o motivo de nos empenharmos em compreender melhor a história da filosofia da educação no Brasil pelo viés da pesquisa nos textos da época. O que nos permite uma aproximação mais transparente, sem mediadores, do desenvolvimento da história do pensamento educacional brasileiro. Assim, em Van Acker, podemos perceber um pensar filosófico que visualizava uma educação como meio socializador de um ambiente participativo, não como constatou Mota, uma nação construída artificialmente pelos condutores de determinado projeto nacional. A autonomia intelectual de Van Acker é mensurada pelo seu arrojado bergsoniano em salientar a intuição como forma de conhecimento compatível com a doutrina educacional tomista expressa no *De Magistro*, sendo necessário:

(...) ultrapassar a definição estática de inteligência como faculdade de cálculo, de fabricação e domínio da matéria. É preciso reabsorver a inteligência pura na intuição e esta no instinto, e todos eles no surto vital para termos uma visão completa da vida e do real e compreendermos como, embora fruto da evolução, a inteligência pode alcançar a realidade integral. (VAN ACKER, 1959c, p.174)

Observemos neste capítulo as palavras de Van Acker, comentando a atualidade do pensamento bergsoniano:

Em suma, o espiritualismo bergsoniano depara-se-nos como doutrina progressiva e avançada. Haverá coisa mais arrojada do que dizer aos físicos que a matéria inerte se explica pela vida; aos biólogos que a vida orgânica só se compreende pela consciência psicológica; aos metafísicos que a inteligência pura não é filosófica; aos espiritualistas cartesianos ou platonizantes que o nosso espírito não deixa de ser produto da evolução biológica; aos moralistas kantianos que a obrigação não é pressão ou imposição penosa, mas antes aspiração ao amor? (VAN ACKER, 1959c, p.196)

Van Acker, assim, propõe um caminho para o trabalho filosófico que não desconsidera o meio cultural e moral em que se desenvolve o pensamento, recuperando Van der Berg reelabora o conceito de *metablética* aproximando-o de uma filosofia histórica. Nas pegadas do realismo tomista, especialmente expresso no *De Magistro*, recupera o mundo da experiência

sensível. Como Dewey, está preocupado com os elementos incidentes na experiência formativa do homem, notórios num mundo de rápidas e incisivas mudanças.

Todavia, mesmo que sua construção epistemológica parta da experiência histórica, propõe como caminho de acesso à verdade aquela inteligibilidade tomista que considera não apenas as estruturas lógicas e conceituais da experiência, mas centra atenção na singularidade do intelecto, ou seja, no sujeito, como o fiador do conhecimento. Para lograr êxito recorre ao intuicionismo bergsoniano, com visto, demonstrando a capacidade humana de aceder à verdade.

O trabalho de Leonardo Van Acker em *Filosofia da Educação* remete-o constantemente àquele empenho epistemológico de manter no sujeito a co-naturalidade do conhecimento mesmo que, recuperando o pragmatismo, estimulado pela experiência.

O ato de conhecer cientificamente é sempre um saber ordenado ou conhecimento certo pelas causas (...) Essa ordem verifica-se até nas 'sciências' históricas. Conhecer cientificamente a guerra de 1914 não é narrar-lhe os acontecimentos, mas antes assinalar as causas próximas e remotas. (VAN ACKER, 1932, p. 22)

Mantém, contudo, notória oposição àquele tipo de conhecimento que apenas se orienta pela razão instrumental, a serviço de fins utilitaristas. Portanto, ainda que aceite a proximidade entre neotomismo e pragmatismo quanto aos meios em que se possa desenvolver a experiência, refuta a experiência sem a orientação a fins superiores e o exame constante de seus próprios postulados.

Por nossa parte, admito que a filosofia é crítica dos postulados das sciências particulares, cujos resultados são considerados metódicos e certos, concluímos ser necessária a filosofia como sciência.

Porque, se a filosofia tem de criticar o valor dos princípios e métodos pelos quais as sciências particulares alcançam resultados certos, ella há de ser capaz de reconhecer a certeza dos ditos princípios e métodos, sob pena de não serem absolutamente certos os resultados. Ora, para o reconhecimento da certeza desses princípios, é mister que exista a filosofia como sciência. (VAN ACKER, 1932, p. 16)

Do anterior podemos concluir sua preocupação com o modelo de educação a ser implantado no Brasil. Discutir a filosofia da educação significava incorporar ou não determinada forma de compreensão do mundo, da escola, dos conteúdos, da própria moralidade e, de modo especial, os postulados que orientam o seu desenvolvimento, função, segundo o autor, da própria filosofia.

Por isso, nas pegadas da *Aeterni Patris* de Leão XIII, Van Acker aproxima possíveis elementos comuns da linguagem filosófica pragmática ao tomismo, sem contudo, olvidar aspectos transcendentais dos fins a que se destinaria a educação, garantindo uma tensão entre o presente e o futuro: o presente como dado da condição circunstancial humana, para o qual contribui diversos elementos, como as ciências particulares, e o futuro, como proposta inteligível de uma filosofia perene que faz justiça àquele mote tomista de que a verdade não pode ser limitada a um tempo, mesmo conhecida na história, supera a história imprimindo-lhe caráter teleológico.



## **CAPÍTULO 5 – ENSAIANDO UMA DISCUSSÃO ENTRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NEOTOMISTA DE VAN ACKER E O PENSAMENTO CRÍTICO DE HORKHEIMER**

No decorrer do texto, estivemos elencando as características apresentadas no Brasil da discussão travada entre tendências filosóficas. Notadamente três, no período dos anos 30: os intelectuais católicos, certos de suas divergências, coincidiam numa fundamentação ontológica, ainda que não seja suficiente reduzi-los a uma massa uniforme de pensadores, já que seus recursos teóricos, propostas metodológicas e posturas políticas apresentam notória distinção, como no caso estudado a distinção entre Alceu e Van Acker; uma outra tendência evidente no cenário nacional é a dos escola-novistas, homens que formados na tradição do pragmatismo americano procuram reconfigurar a mentalidade pré-moderna da sociedade pautados por uma moral construída pelos indivíduos, não aceitando o conservadorismo de uma moral ontológica heterônoma; neste mesmo período começa ganhar corpo e espaço, bem como combatentes, os autores de influência marxista, que possuíam também um modelo de sociedade que não poderia conviver com os pressupostos teóricos do liberalismo escola-novista, nem com o modelo metafísico tomista.

Enquanto os primeiros se alinham a um modelo metafísico, seja de viés platônico e agostiniano ou aristotélico-tomista, os segundos e terceiros convergem para a construção de

uma sociedade pautada pela ciência experimental e por uma visão do homem alheia à determinação moral de uma experiência religiosa.

Encontramos em Horkheimer (1976, p. 68 - 102), no capítulo *Panacéias em conflito*, uma discussão que coloca na berlinda os limites quer das ontologias, quer dos pragmatismos, parece-nos interessante uma aproximação a este texto para uma atualização da discussão.

John Dewey ataca o antinaturalismo, que tem ‘impedido a ciência de completar sua carreira e preencher suas potencialidades construtivas’. Discutindo as ‘filosofias maliciosas’, Ernest Nagel refuta vários argumentos específicos levantados pelos metafísicos para negar que a lógica e a ciência natural sejam uma base intelectual suficiente para as atitudes morais (...) Nossas observações críticas se prendem estrita e exclusivamente a diferenças teóricas objetivas (...) (HORKHEIMER, 1976, p.71)

Seguindo seu texto, Horkheimer assinala como as idéias filosóficas estão disponíveis aos grupos como mercadorias em gôndolas de mercados, dispostas às necessidades dos grupos. “As idéias filosóficas servem às necessidades dos grupos religiosos ou ilustrados, progressistas ou conservadores. O absoluto torna-se um meio em si mesmo, a razão objetiva um esquema para propósitos subjetivos, por gerais que possam ser” (HORKHEIMER, 1976, p.72).

Nosso trabalho de observar como o neotomismo de Leonardo Van Acker ganha singularidade no seu empenho de dialogar com autores modernos, especialmente do pragmatismo, exigindo-lhe empenho intelectual para expor seu tomismo, encontra no texto de Horkheimer uma postura a ser dialetizada. Vejamos:

Os tomistas modernos descrevem de vez em quando a sua metafísica como suplemento benéfico ou útil ao pragmatismo, e eles provavelmente têm razão. De fato, as adaptações filosóficas das religiões estabelecidas preenchem uma função útil para os poderes constituídos: transformam os remanescentes do pensamento mitológico em mecanismos viáveis para a cultura de massas. (HORKHEIMER, 1976, p.73)

Assim, a tentativa de dispor em conformidade com as correntes modernas do pensamento filosófico o pensamento tomista esbarra no duplo limite de seu esforço: a simbiose das forças sociais que cria e transforma elementos para sua própria sobrevivência, como na citação anterior, e a dissolução da singularidade original do pensamento tomista pela perda de sua memória histórica, em outras palavras, a necessidade de existir exaure a radicalidade fundacional do pensamento cristão.

Quanto mais essas renascenças artificiais conseguem conservar intacta a letra das doutrinas originais, mais distorcem o seu significado original, pois a verdade se forja numa evolução de idéias mutantes e em conflito. O pensamento é fiel a si mesmo sobretudo quando está pronto a se contradizer, porquanto preserva, como elementos inerentes à verdade, a memória do processo em que esta foi alcançada. (...) Como a religião moderna, os neotomistas não podem facilitar a promoção da pragmatização da vida e a formalização do pensamento. Eles contribuem para a dissolução das crenças congênitas e para tornar a fé uma questão de utilidade (HORKHEIMER, 1976, p.73)

O esforço de adaptar o tomismo ao século XX esbarraria no fato de sua complexidade e dinamicidade evolutiva. Enquanto a Idade Média primava pela tranquilidade de uma economia estática, o século XX está absorvido por tensões rotineiras que exigem grande flexibilidade de seus agentes. Se outrora, o trabalho era a causa imediata dos ganhos ou da manutenção da relação entre o senhor e o vassalo, nos tempos posteriores às revoluções industriais ganhar ou perder já não se refere à estática das relações e sim à capacidade de inovação e mudança por meio de atividades coordenadas que valorizem a inovação, criatividade e mudança. Essa mudança de ares torna a relação, que antes fora tranqüila, entre ciência e teologia, impossível, segundo Horkheimer (1976, p. 74) nos dias atuais. A metafísica perdeu força enquanto conhecimento científico, em função das próprias mudanças culturais da sociedade.

Para Horkheimer não parece possível integrar a teologia e a ciência natural contemporânea. “Hoje, nenhum sistema de educação por mais reacionário que seja, pode se permitir olhar para a mecânica quântica e a teoria da relatividade como assuntos à parte dos principais princípios do pensamento” (HORKHEIMER, 1976, p.74). Para conseguir o logro de harmonizar teologia e ciência moderna são feitas invenções das mais diversas artimanhas.

Com esse procedimento a filosofia eclesiástica dá a impressão de que a moderna ciência filosófica está integrada no seu sistema perene, ao passo que esse sistema é simplesmente uma forma obsoleta da própria teoria que ele proclama integrar. Na verdade esse sistema é modelado segundo o mesmo ideal de dominação da teoria científica. Há neles o mesmo propósito subjacente de dominar a realidade, não de criticá-la. (HORKHEIMER, 1976, p.74)

A tentativa de ajustar as idéias originais ao pensamento contemporâneo leva a negociações e perdas teóricas, além de dissolver a originalidade daquilo que promovem e prezar pelo esforço de racionalização abstrata da exposição com perdas para o conteúdo específico.

A ontologia neotomista, feita de encomenda, corrompe o núcleo das idéias que proclama. O fim religioso é pervertido em meios mundanos. O neotomismo pouco se preocupa com a crença na *Mater dolorosa* por si mesma, um conceito religioso

que foi a inspiração de tanta grande arte e poesia. Ele se concentra sobre a crença na crença como um excelente remédio para as dificuldades sociais e psicológicas dos nossos dias. (HORKHEIMER, 1976, p.76 – 77)

No decorrer do texto Horkheimer demonstra a importância de Santo Tomás de Aquino para a absorção, por parte da Igreja, do novo movimento científico, realizando acurada interpretação dos conteúdos da fé católica por métodos compatíveis com a ciência de seu tempo: analogias, indução, análise conceitual, dedução de axiomas, naquele momento compatíveis com a ciência em voga. Nos séculos vindouros este aparato teria servido bem a príncipes e à burguesia que se utilizaram deste aparato ideológico para administrar as sociedades.

Tal confiança imperturbável no realismo do mecanismo racional escolástico foi abalado pelo Iluminismo. Desde então o tomismo tornou-se uma teologia com má consciência, tal como se revela claramente nas deformações de suas versões filosóficas modernas (...) Se o tomismo é conservado artificialmente a distância do conflito e mesmo da interação com a ciência moderna, tanto os intelectuais como as pessoas incultas podem aceitar a religião tal como o tomismo a promove. (HORHEIMER, 1976, p.78)

Terminada a crítica ao neotomismo, inicia uma outra contra as doutrinas filosóficas que dogmatizam, se não a religião, mas seus próprios pressupostos. Como se fosse possível verificar todas as causas e conseqüências dos valores.

A ciência penetra um terreno dúbio quando reivindica um poder censório, cujo exercício da parte de outras instituições ela denunciou no seu passado revolucionário. A ansiedade para que a autoridade científica não fosse solapada tomou conta dos sábios na própria época em que a ciência se tornou aceita e tende mesmo a ser repressiva (...)  
Apesar do seu protesto contra a acusação de dogmatismo, o absolutismo científico, tal como o 'obscurantismo' que ele ataca, deve recorrer a princípios evidentes por si mesmos. A única diferença é que o neotomismo está consciente de tais pressuposições (...) (HORKHEIMER, 1976, p.82)

O capítulo que estamos desenvolvendo, arvora reconhecer que mesmo não se manifestando como mera ideologia da Igreja Católica, dada sua notória relação com os critérios de cientificidade da época, "(...) tanto o positivismo quanto o neotomismo são verdades limitadas, que ignoram a contradição inerente a seus princípios" (HORKHEIMER, 1976, p.91).

Assim, o positivismo peca por sua reificação da realidade, restrição da inteligência à organização de material já modelado pela cultura de mercado, falta de auto-reflexão e incapacidade de compreender seu próprio alcance filosófico. Quanto ao neotomismo, ou o próprio tomismo, seu maior defeito seria identificar a verdade e o bem com a realidade. Assim, os positivistas dogmatizam a ciência como única capaz de orientar

eficientemente a razão em conformidade com a realidade dada como certa; e os neotomistas, incidem no mesmo erro, todavia, não pelo crivo da ciência experimental, mas da ciência especulativa sobrenatural. Ambas desembocariam na heteronomia moral.

Nem ontologia, nem positivismo, nem pragmatismo. A visão crítica de Horkheimer faz-nos perceber os limites das posturas teóricas implicadas no jogo hegemônico nas sociedades modernas. Uma postura liberal, enfatizando a formação do sujeito para novos modelos de sociedade e outra radicada principalmente entre os intelectuais católicos desejoso de construir a cidade terrena não pela construção de uma moral provisória e uma ciência experimental, mas pelo modelo da ordem metafísica balbuciado por Platão n’*A República*, na *Cidade de Deus* de Santo Agostinho ou no modelo de política tomista: uma ordem metafísica exige por parte dos homens mais ilustrados, conhecedores desta ordem, a construção de uma sociedade harmoniosa onde cada indivíduo cumpre seu papel ciente de sua inalterabilidade.

Teixeira (1977) em sintonia com a tradição liberal modernizadora propõe um modelo educacional que tenda a uma construção paulatina desde o interior da sociedade brasileira aspirante a uma civilização democrática.

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos *a priori* formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito, coordenado pelo centro a fim de poder prosseguir no seu destino de criar nos trópicos uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e una nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia. (TEIXEIRA, 1977, p.38)

Procurando entender as fontes das idéias escola-novistas, como a citada acima de se criar nos ‘trópicos uma grande cultura’, nos perguntamos pela autenticidade de determinadas posturas filosóficas, especialmente as criticadas no texto de Horkheimer. Entretanto, Pagni (2000)\* não concorda com as críticas de Horkheimer ao pragmatismo, especialmente de derivá-lo do *iluminismo* mantendo-se como sinônimo de racionalidade instrumental.

(...) Desse modo, os frankfurtianos parecem desqualificar o *pragmatismo* de Dewey, primeiro como filosofia, e, depois, por seu ‘subjetivismo’, alinhando-o às filosofias que em

- 
- [Indicamos especialmente a leitura do capítulo III da obra: \*A inspiração Iluminista do Manifesto e a Vitória da ‘Mentalidade Moderna’\*.](#)

vez de resistir à ‘sociedade administrada’ pelo pensamento crítico, acabam conformando-se a ela e à sua lógica interna. (PAGNI, 2000, p. 180)

A crítica de Horkheimer ao neotomismo de ignorar suas próprias contradições é aplicável a um pensador fidelista como o Alceu de Amoroso Lima dos anos 30 empenhado numa cruzada, especialmente por meio da Ação Católica, como visto, para recuperar a dimensão moral do homem, decaída pelos desdobramentos do capitalismo e pelo progressivo individualismo. Assim, neste autor estudado, fica nítida a intenção de estabelecer no catolicismo a fonte de cultura e de valor, incutindo estes pressupostos na ordenação do mundo.

O cristianismo não é apenas uma moral, como muito freqüentemente se julga (...) O cristianismo tem uma moral, isto é, afirma com autoridade o que deve ser, - mas é uma filosofia e uma religião, isto é, afirma o que é não só na ordem natural pela razão, mas ainda e sobretudo na ordem sobrenatural (...) (TRISTÃO DE ATHAYDE, 1934, p. 10)

O cenário político e cultural que antecede os anos 30 contribuem para esta postura de reforma da sociedade. O redimensionamento estético e político identificados com o modernismo introduzem conceitos e discussões que precisavam ser delineados, basta ver as conseqüências: movimentos de rebeldia da classe trabalhadora, greves por melhores salários, fundação do partido comunista (1922).

Logo, situa-se a Igreja como uma instituição que inicia sua articulação política frente às intempéries da época; interessada, sobretudo, em cooptar os elementos da classe média. Assim, acompanhar os processos de mudança cultural e as perspectivas sociais foram formas determinantes para assegurar a reprodução discursiva sob os disfarces de modelos educacionais em disputa com os liberais. A pedagogia católica deveria proporcionar o aperfeiçoamento do educando, mas de modo a convergir sua posição política à da Igreja.

Do anterior podemos concluir um maquiavelismo educacional, onde os fins justificam os meios. O importante é levar a termo a Cidade Terrena modelada pela Cidade Divina, não importando quais as condições para esta construção.

Não nos parece, porém, que tenha sido este o único caminho trilhado por Van Acker. Seu empenho por desenvolver uma postura epistemológica compatível com o mundo moderno permite-nos afirmar de sua parte uma postura crítica frente às novas condições a serem criadas para a educação brasileira nos anos 30. Como podemos observar nos artigos *O naturalismo de John Dewey* (1957) e *A essência genuína da ‘Escola Nova’* (1959). No primeiro, estabelecendo questões sobre o possível materialismo do pensamento deweyano, consegue perceber os imperativos da ciência moderna.

(...) a ciência moderna como que democratizou o mundo corpóreo, suprimindo – graças á teoria da evolução, - a distinção impermeável entre espécies superiores e inferiores e abolindo, - pela descoberta das mesmas leis mecânicas em todo o universo, - a hierarquia entre motores imóveis e movidos, entre corpos celestes incorruptíveis e corpos terrestres sujeitos à geração e à corrupção. Dêste modo, a ciência confirmou a mundividência democrática, julgando todos os seres essencialmente iguais, enquanto são todos indivíduos únicos e insubstituíveis. (VAN ACKER, 1957, p.409)

Van Acker procura evidenciar o significado do pensamento deweyano, sua abrangência e limites:

A filosofia deweyana é, por certo, um naturalismo, se por este entendemos toda teoria considerando o homem como parte da natureza bio-física e o espírito humano como não estranho nem oposto, mas consoante ao mundo corpóreo. Neste sentido é também naturalismo a doutrina aristotélico-tomista, - (como não deixam de assinalar os adversários platonizantes ou agostinhanos), - uma vez que do espírito humano ela faz a forma substancial ou a essência do corpo natural vivo. Entretanto, o aristotelismo tomista não reduz essencialmente o espírito à matéria, como faz a teoria deweyana. (VAN ACKER, 1957, p.417)

Em *A essência genuína da 'Escola Nova'* continua:

Mas realmente, a educação progressiva de Dewey já não é escola nova pura e genuína, senão combinação ambígua, procurando superar e conciliar as posições extremas da educação nova e da tradicional. Sem dúvida é de Dewey o dito que a escola deve ser vida, e não preparação para a vida adulta, Mas a vida a que se deve abrir a escola não é a vida exclusivamente infantil; é também a vida civilizada e social dos adultos (...) (VAN ACKER, 1959, p.605)

Da mesma maneira vemos dialetizar o tomismo confrontando-o com o moderno sem, contudo, perder a singularidade de sua essência. Em *Reflexões sobre uma crítica ao tomismo* (1959) discute filosoficamente várias críticas possíveis ao tomismo. Sintetizamos, a seguir, as principais.

Não é suficiente admitir apenas duas fontes de conhecimento: os sentidos e a razão, desconhecendo a experiência interior; confusão do ser com o bem e o valor; a confusão do ser e da verdade racional; o método da metafísica neotomista é essencialmente *a priori*; o neotomismo não distingue entre metafísica e cosmovisão; os neotomistas adotam a linguagem do pensamento moderno, mas no fundo opõe-se a tal pensamento naquilo em que ele significa progresso com relação à escolástica; é notoriamente *ancilla theologiae* (serva da teologia) o que lhe tira o caráter de filosofia científica.

A seguir, Van Acker, procede a análise de cada argumento, realizando seus reparos finais às críticas. Assim, suas considerações partem de seu profundo conhecimento do pensamento tomista, sem contudo maximizar sua abrangência e limites. Suas principais considerações opostas às críticas são: para o aquinatense sujeito e objeto são igualmente importantes para o conhecimento; Santo Tomás não separa o ser do bem e do

valor porque não admite qualquer verificação da existência completamente separável de qualquer conhecimento da essência; Tomás considera compatível, porém distintas, a filosofia e a religião; o tomismo conserva grande atualidade filosófica por sua capacidade unitiva, sintética e compreensiva.

Termina sua fala afirmando: “O elogio tem qualquer coisa de ópio. (...) O melhor despertador do tomismo é a crítica” (VAN ACKER, 1959, p.227).

Neste capítulo podemos observar que as críticas de Horkheimer elencadas no início do mesmo são parcialmente aplicáveis a Van Acker, já que ele está consciente do empenho necessário dos filósofos e filósofos católicos, especialmente, em se recuperar a autenticidade do pensamento tomista, mesmo que para tanto fossem feitas críticas ao tomismo na sua expressão moderna. Van Acker procura desenvolver uma visão filosófica que lhe permita ser um neotomista sem, contudo, ser apenas neotomista. Seu horizonte intelectual aprecia valores do pragmatismo importantes para a sociedade moderna, mas, ao mesmo tempo, releva a insuficiência de um pensamento centrado apenas na experiência. Deseja construir uma filosofia da educação com critérios objetivos de cientificidade e orientada pela metafísica. Todavia, percebe-se os limites compreensivos de Van Acker quanto à própria postura do pragmatismo, realizando aproximações desarmônicas à autenticidade de suas fontes, e reduzindo muito do pragmatismo à idéia de experiência.

Em resumo pois: a metafísica é chamada sabedoria, enquanto conhece pelos princípios e atinge as primeiras causas, dirigindo assim as demais ciências (...) enquanto considera o ser em geral, estudado analiticamente, partindo do ser físico (...) enquanto conhece as primeiras causas e os primeiros princípios e (...) enquanto examina se as primeiras causas são divinas. (VAN ACKER, 1932, p. 32)

Nos dias atuais, em que o pensar filosófico tem sido relegado a segundo plano em nome da razão instrumental, encontra importância singular a releitura de Aristóteles feita por Van Acker:

Ou devemos filosofar, ou não devemos. Logo, sempre devemos filosofar; pois, mesmo se não devemos, é por um motivo que já encerra toda uma filosofia.(...) É possível sairmos de uma filosofia, mas não da filosofia... ‘tout court’. (VAN ACKER, 1959 (b), p.206)

Notamos como o autor está preocupado com o desenvolvimento da filosofia, mas não a filosofia feita de qualquer modo. Preocupa-se com a construção de uma filosofia orientada por uma epistemologia que garanta condições de se entender o homem em suas circunstâncias históricas sem, contudo, olvidar sua essencialidade. Horkheimer afirma:



A través de la filosofía, como a través del arte, se manifiesta, en lo existente en cada caso. La gran distancia entre lo que es y lo que debe ser. Todo orden que se impongan los hombres bajo la constrictión de las condiciones en que estén, toda estructura cultural no menos que todo juicio aislado, plantean – queriéndolo o sin quererlo – una pretensión de justicia, y ningún concepto y ningún orden hacen justicia a su propia pretensión. (HORKHEIMER, 1986, p. 26)

### 5.1. Atualizando a postura crítica de Van Acker

Nosso trabalho não teve a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação do tema ‘filosofia da educação neotomista no Brasil’. Nossa pretensão foi a de chamar a atenção para uma maneira de se fazer filosofia e filosofia da educação preocupada em evidenciar

(...) que não existe compreensão que seja livre de todo preconceito, por mais que a vontade do nosso conhecimento tenha de estar sempre dirigida, no sentido de escapar ao conjunto dos nossos preconceitos. No conjunto da nossa investigação evidencia-se que, para garantir a verdade, não basta o gênero de certeza, que o uso dos métodos científicos proporciona. Isso vale especialmente para as ciências do espírito, mas não significa, de modo algum, uma diminuição de sua cientificidade, mas, antes, a legitimação da pretensão de um significado humano especial, que elas vêm reivindicando desde antigamente. O fato de que, em seu conhecimento, opere também o ser próprio daquele que conhece, designa certamente o limite do ‘método’, mas não o da ciência. O que a ferramenta do ‘método’ não alcança tem de ser conseguido e pode realmente sê-lo através de uma disciplina do perguntar e do investigar, que garante a verdade. (GADAMER, 1997, p 709)

Ainda cremos pertinente a discussão nos dias atuais. Naquele período Kilpatrick (1964) levantou as características de uma sociedade em mudança: “a) uma nova atitude diante da vida; b) a industrialização; c) a democracia” (p. 20). Também hoje experimentamos profundas mudanças dentro das sociedades. Somos cobrados a atingir um nível de excelência pessoal e profissional que, às vezes, excede as possibilidades pessoais; aprender a viver suportando este nível de tensão, exige também uma nova postura diante da vida. As novas formas de tecnologia suplantam o esforço físico, surge a necessidade de um novo tipo de trabalhador, o trabalhador do conhecimento; exige-se para tanto alto nível de inventividade, capacidade imprescindível numa sociedade de rápidas e constantes mudanças. As novas formas de comunicação estabelecem novas exigências à democracia; os indivíduos vêm em tempo real, no ciberespaço, mudanças provocadas em nações que exigem seus direitos, e tendem à imitação.

Tanto o positivismo quanto o neotomismo são verdades limitadas, que ignoram a contradição inerente a seus princípios. Consequentemente, ambos tentam assumir um papel despótico no domínio do pensamento. Os positivistas passam por cima do fato de que a sua deficiência é fundamental, e atribuem sua ineficácia em face da atual crise intelectual a certas pequenas omissões – por exemplo, ao fato de não terem podido oferecer uma teoria do valor plausível. (HORKHEIMER, 1976, p. 91)

Este estado de coisas contrasta com a realidade de grande parte da população pobre do mundo, especialmente, do terceiro mundo onde a maioria pobre não tem acesso ao trabalho, qualquer que seja sua exigência, não tem acesso às tecnologias da informação e não apresenta, de modo geral, forte consciência política.

Portanto, nos dias atuais, estabelecer projetos educacionais, guardadas as proporções daqueles apresentados nos anos 30, desconsiderando uma meta-discussão sobre a sociedade, o valor da pessoa, da família, do ato educativo, que se distingue do mero treinamento... seria incorrer num pragmatismo além do pensado por Dewey. Eis a importância de se estabelecer uma discussão em filosofia da educação que busque compreender variáveis do pensamento educacional, como a ontologia, a fim de não cedermos à ditadura do mercado. Evidente que as exigências da concorrência global exigem um indivíduo com novas competências, como a capacidade de aprendizagem, a pró-atividade, entre outras. Todavia, uma educação integral não se reduz aos aspectos laborais da formação, um treinamento que anestesia a consciência e reifica as relações do homem com o meio.

Uma visão atual de humanismo cristão próxima à de Van Acker pode ser encontrada nos textos de João Paulo II, especialmente em sua Carta Apostólica *Fides et Ratio* (1998). Como Van Acker, assumindo a tradição tomista do ser, critica o pensamento moderno.

A filosofia moderna, esquecendo-se de orientar a sua pesquisa para o ser, concentrou a própria investigação sobre o conhecimento humano. Em vez de se apoiar na capacidade que o homem tem de conhecer a verdade, preferiu sublinhar as suas limitações e condicionalismos (...) A legítima pluralidade de posições cedeu lugar a um pluralismo indefinido (...) Como consequência, despontam, não só em alguns filósofos mas no homem contemporâneo em geral, desconfiança generalizada quanto aos grandes recursos cognoscitivos do ser humano (...) (1998, p. 8)

Como Van Acker, o Papa, procura acentuar a novidade perene do pensamento do Aquinatense; entre estes elementos consta a possibilidade de harmonia entre teologia e filosofia, a teologia precisa dar razões de suas afirmações, recorrendo à filosofia; enquanto a teologia precisa reconciliar-se com a secularidade do mundo, evitando “aquela tendência antinatural que nega o mundo e seus valores” (JOAO PAULO II, 1998, p. 35).

Assim, também à filosofia cabe responsabilidade frente a qualquer visão instrumental do mundo, mesmo religiosa. Vivemos dias de intensos espiritualismo e extremismos religiosos; homens que, em nome da religião, vivem uma experiência moral maniqueísta, alheia à moralidade de seu tempo e às singularidades das mudanças. Por isso o Papa afirma:

(...) A fé, privada da razão, põe em maior evidência o sentimento e a experiência, correndo o risco de deixar de ser uma proposta universal. É ilusório pensar que, tendo pela frente a razão débil, a fé goze de maior incidência; pelo contrário, cai no grave perigo de ser reduzida a um mito ou superstição. Da mesma maneira, uma razão que não tenha pela frente uma fé adulta não é estimulada a fixar o olhar sobre a novidade e radicalidade do ser. (JOAO PAULO II, 1998, p. 38)

Como outrora, faz-se mister estabelecer uma discussão em filosofia da educação que se notabilize por seu desenvolvimento autônomo, dinâmico, integrador e verdadeiramente absorto das forças que lhe impõem um dever homogêneo, o que implica uma crítica sistemática sobre a sociedade que condiciona suas formas.

(...) Em cambio, el anhelo de que la realidad del mundo, con todos sus horrores, no sea definitivo, une entre sí a todas las personas que no quieren ni pueden conformarse con las injusticias de este mundo. De esta manera, Dios se convierte en objeto de anhelo y de la veneración del hombre; y deja de ser objeto del saber y de la posesión. Una fe así entendida forma parte imprescindible de lo que llamamos civilización humana(...) Las costumbre religiosas podrían entonces subsistir; ya que es comprensible que las personas que tienen este mismo anhelo, este profundo convencimiento de que en lo existente hay algo que nos es como debiera (...), tengan costumbres comunes para mantener despierto este anhelo. (HORKHEIMER, 1972, p. 94-95)

Concluimos este capítulo afirmando que a postura crítica exigida por Horkheimer não está afastada do ideário de Van Acker. Evidente que precisamos entender sua inversão e seus limites históricos e teóricos. No período dos anos 30 a crítica está para o neotomismo em reconhecer as novas necessidades históricas, para o pragmatismo, em não sucumbir à racionalidade instrumental. Hoje, atualizando a crítica de Van Acker, notamos a necessidade do mesmo desejo de Horkheimer, expresso na citação anterior, de sairmos da prisão

unidimensional que afasta o homem de caminhos que não os ditados pelo mercado. Assim, distintos em suas posturas teóricas, ambos autores nos fazem ver que o real não é definitivo e, logo, que nenhuma educação deve visar à construção do homem definitivo, mas à percepção de que nem tudo é como deveria ser.

A filosofia, ensina Mercier, é a ciência da universalidade das coisas pelas causas supremas. Ora, antes de chegar às causas supremas, é preciso passar pelas próximas, investigada nas ciências particulares. Longe de ser oposta às ciências, a filosofia lhes constitui o complemento natural, a última etapa para a unidade do conhecimento, a síntese superior ou o 'saber totalmente unificado'. (VAN ACKER, 1981, p. 156)

Compreendendo que as perspectivas oferecidas para a sociedade contemporânea caracterizam-se: pela falta da experiência do sentido coletivo da ação, pelo culto ao indivíduo, por uma dinâmica educacional destinada a fomentar a eficiência e a competitividade e um pensamento que não admite oposição, torna-se imprescindível pensar a educação sem reduzi-la exclusivamente à razão instrumental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou-se com a tentativa de comprovação, hipótese inicial a ser confirmada, de que grande parte dos autores pesquisadores em Filosofia da Educação no Brasil, especialmente aqueles oriundos de uma certa tradição hermenêutica marxista, não dão em seus textos a atenção metodológica devida ao se referirem ao pensamento educacional neotomista.

Assim, procuramos no primeiro capítulo desentranhar as bases que influenciaram o devir do pensamento católico no Brasil. Necessariamente, para se entender o pensamento católico no século XX precisa-se de especial atenção a questão social, discutida teoricamente em vários documentos da Igreja. Manifestação singular desta preocupação foi a ação social; uma tentativa organizada da Igreja de reassumir a hegemonia na orientação moral, face a presença de novos elementos próprios da modernidade, aqui, acentuamos os elementos filosóficos propostos pelo pragmatismo, notadamente sua orientação moral.

No segundo capítulo pudemos observar a tensão política gerada no Instituto de Educação, este evento torna-se importante pelo fato de demonstrar o embate entre os candidatos a protagonista do mundo moderno, estar à frente de tal organização educacional significa a possibilidade de formar os futuros educadores no espírito de uma ou outra tradição.

Aquelas críticas iniciais proferidas pelos autores de textos sobre Filosofia da Educação no Brasil, a partir do capítulo terceiro, serão confrontadas através de um exercício hermenêutico. Para tanto recorreremos à proposta de Gadamer, realizando movimentos de aproximação, por meio dos textos selecionados de livros e periódicos da época, e distanciamento, tentando entender como tais idéias se tencionam no devir histórico. No caminho, fomos percebendo como a hipótese inicial vai se confirmando. Leonardo Van Acker, conhecido professor de filosofia no período, formado sob a orientação de Mercier na Universidade de Louvaina, assume uma postura teórica diferente de outros pensadores

católicos, como Alceu de Amoroso Lima. Enquanto este notabiliza-se, no período dos anos trinta, por um conservadorismo teórico, um fechamento a idéias modernizantes e um grande engajamento político, como na ação católica; aquele, aproxima-se a autores e temas não aceitos por parte dos pensadores católicos, como estudado, o pragmatismo de John Dewey.

Assim, tivemos a oportunidade de, no capítulo quarto, redigir nossa apreciação sobre o neotomismo de Van Acker. Notamos sua preocupação em construir uma *epistémé* capaz de permitir o diálogo com idéias modernas sem, contudo, olvidar-se daquelas produzidas pela tradição, ou seja, o próprio pensamento de Santo Tomás de Aquino. Mesmo dentro dos limites de compreensão, este empenho assegura a Van Acker uma postura de criticidade frente ao dado, ao real, que notabiliza seu trabalho de produção filosófica.

No quinto capítulo, colocamos sua criticidade em discussão. Para tanto recorremos a Horkheimer, tentando perceber até que ponto sua crítica ao neotomismo pode ser utilizada à produção de Van Acker. Notamos a evidente disparidade metodológica e teórica entre ambos, porém concordamos com a proximidade crítica que os autores realizam: a modernidade precisa ser pensada, seus elementos discutidos, sua inevitabilidade questionada. Da mesma maneira, Van Acker, mostra-se crítico frente à insuficiência da tradição em lidar com elementos produzidos pela mudança histórica.

No final do texto, recuperamos a postura crítica para se pensar a educação nos dias atuais. Uma certa ontologia, a tomista de Van Acker, pode ser um contraponto à ditadura do homem unidimensional que molda a educação de acordo com os interesses do mercado.

Ao leitor interessado na área da Filosofia da Educação no Brasil, fica o convite a aprofundar historicamente autores e temas, permitindo que se dilacerem possíveis dúvidas, contradições ou lacunas que o trabalho possa ter deixado, afinal, não nos propusemos a esgotar o tema, mas a lançar luzes. Possam, os pesquisadores na área, tomarem outro caminho, se este indicado não for de interesse, ou melhorarem o caminho, se por ele

desejarem caminhar. Só não podemos concordar com a inevitabilidade do presente; possa o trabalho em filosofia e filosofia da educação dar pistas sobre os horizontes do futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONCICH, R & MUNARRIZ, J.M. *Ensino social da Igreja*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ATHAYDE, T. de. *Preparação à sociologia*. 2ª ed. (Cópia fiel da 1ª edição). Rio de Janeiro: Editora Getulio Costa, 1939.
- AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões; inquérito para o “Estado de São Paulo”*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.
- \_\_\_\_\_. *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.
- AZZI, F. A. As universidades e a vida moral. In: *O problema universitário brasileiro*. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.
- BUSETTO, Á. *A democracia cristã no Brasil: princípios e práticas*. São Paulo: UNESP, 2002.
- CAMPOS, F. de A. *Tomismo no Brasil*. São Paulo: Paulus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Tomismo e neotomismo no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1968.
- CARVALHO, M.M.C. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da ABE (1924 – 1931)*. São Paulo, 1986. Tese de Doutorado. FEUSP.
- CURY, C.R.J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- DELLA CAVA, Ralph. *A Igreja e o Estado no Brasil do Século XX*. In: Estudos CEBRAP; São Paulo: Editora Brasileira de Ciência, n 12, 1975.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.
- \_\_\_\_\_. *Educação Progressiva – Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1950.
- DEWEY, J. *Vida e educação – A criança e o programa escolar e Interesse e esforço*. Trad. e estudo preliminar por Anísio TEIXEIRA. 10 Ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- ERRERIAS, C.A.C. *Catolicismo e educação na década de 30: o escola novismo de Everaldo Backheuser*. Araraquara, 2000. Dissertação de Mestrado. UNESP.
- FACULDADE DE FILOSOFIA DO INSTITUTO “SEDES SAPIENTIAE”. *Anuário*, 1944.
- GADAMER, H.- G. *Verdade e método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.



GADAMER, H.- G. FRUCHON, Pierre (org.) *O problema da consciência histórica*. Trad. Paulo César Duque Estrada. R. J: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Educacional Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GHIRALDELLI, P. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e luta de classes no Brasil. 1930 – 1937*. Ibitinga: humanidades, 1991.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. *Sociológica*. Trad. Espanhola de Víctor Sanchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1986.

HORKHEIMER, M. *Sociedad em transición: estudios de Filosofía social*. Trad. Espanhola de Joan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976 (a).

\_\_\_\_\_. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976 (b).

JAIME, J. *História da Filosofia no Brasil*. São Paulo. Petrópolis: Vozes; UNISAL, 1999. V. 2.

JOAO PAULO II. *Carta Apostólica Fides et Ratio – sobre as relações entre fé e razão*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1998. (Col. Documentos Pontifícios)

KILPATRICK, W.H. *Educação para uma civilização em mudança*. Trad. Noemy Rudolfer. 10 ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964. (Coleção Biblioteca da Educação)

LATOURELLE, R. *Teologia da Revelação*. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 1985. (Coleção Teologia Hoje, nº 18)

LIBÂNEO, J. C. B. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

MANZONI, G. *Leão Dehon: apóstolo do Coração de Jesus*. São Paulo: Província Braileira Meridional, 1984.

MAYER, M. H.; FITZPATRICK, E. *A filosofia da educação de Sto. Tomás de Aquino*. Adaptação e tradução do Inglês por Maria Ignez de Moraes Cardim. São Paulo: Odeon, 1935.

MONARCA, C. (org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAIS, R. de. *História e pensamento na educação brasileira: contribuição de Tristão de Athayde*. Campinas: Papirus, 1987.

MOSTEIRO DE SÃO BENTO. *Anuário*. 1908, 1909.

PAGNI, P. A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000 (Coleção Fronteiras da Educação)

\_\_\_\_\_. *A constituição da filosofia da educação de Anísio Teixeira (1930 – 1934) – Entre a doutrina pedagógica e a crítica filosófica*. In. MONARCA, C. (org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIM, A. *História das idéias filosóficas no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Convívio, 1984.

PENNA, M.L. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PIO XI. *Divini Illius Magistri – Sobre a Educação Cristã da Juventude*. Petrópolis: Vozes, 1946. Coleção Documentos Pontifícios, nº 7.

SÃO PAULO. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. *Termo de compromisso do pessoal docente e administrativo do Instituto de Educação, 1933*.

SAVIANI, D. et al. *Filosofia da educação brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

\_\_\_\_\_. *A reconstrução do programa escolar*. Escola Nova, São Paulo, v. 1, n. 2-3, p. 86 – 95, nov./ dez. 1930.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia de Dewey – Esboço da teoria de educação de John Dewey*. In.

TRIGUEIRO MENDES, D. *Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP/ MEC, 68, set./ dez. 1987.

SANTO TOMÁS DE AQUINO. *De Magistro*. In. MAYER, M. H.; FITZPATRICK, E. *Filosofia da educação de Sto. Tomás de Aquino*. Trad. Leonardo Van Acker. São Paulo: Odeon, 1935.

SEVERINO, A. J. *A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória*. In. GHIRALDELLI, P. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRISTAO DE ATHAYDE. *Preparação à sociologia*. Rio de Janeiro: Getúlio Costa, 1932.

VAN ACKER, L. *Santo Tomás de Aquino e a Escola Nova*. In: Revista 'A Ordem', V (Julho/ Dezembro), 1931, 148 – 145.

\_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia – Lógica*. São Paulo: Livraria Acadêmica e Saraiva & Comp., 1932.

\_\_\_\_\_. *Escola Nova e Comunismo*. In: O Senhor Fernando de Azevedo, a sua sociologia aguda e do mais que lhe aconteceu... São Paulo: Centro D. Vital, 1936.

\_\_\_\_\_. *O naturalismo de John Dewey*. In: Revista Brasileira de Filosofia, VI, 1957, 408 – 419.

\_\_\_\_\_. *Metablética ou Psicologia histórica*. In: Revista Brasileira de Filosofia, VIII, 1958, 21 - 48.

\_\_\_\_\_. *A essência genuína da escola nova*. In: Revista Brasileira de Filosofia, IX, 1959, 595 – 606 (a).

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre uma crítica ao tomismo*. In: Revista Brasileira de Filosofia, IX, 1959, 202 – 270 (b).

\_\_\_\_\_. *A filosofia bergsoniana*. Gênese, evolução e estrutura gnosiológica do bergsonismo. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959 (c).

\_\_\_\_\_. *A filosofia contemporânea*. São Paulo: Convívio, 1981.

\_\_\_\_\_. *O tomismo e o pensamento contemporâneo*. São Paulo: Convívio, 1983.

VILLACA, A. C. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ZILLES, U. *Grandes tendências na filosofia do século XX e sua influência no Brasil*. Caxias do Sul: EDUCS, 1987.