



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Elói Maia de Oliveira

O Tomismo e a Educação: Da ética das virtudes à prática pedagógica

MARÍLIA

2023

Elói Maia de Oliveira

O Tomismo e a Educação: Da ética das virtudes à prática pedagógica

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP, FFC – campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra Carvalho

MARÍLIA

2023

O48t

Oliveira, Elói Maia de

O Tomismo e a Educação : Da Ética das Virtudes à Prática Pedagógica /
Elói Maia de Oliveira. -- Marília, 2023

155 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade
de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

1. Tomismo. 2. Virtude. 3. Educação. 4. Formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Elói Maia de Oliveira

O Tomismo e a Educação:

Da ética das virtudes à prática pedagógica

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alonso Bezerra Carvalho

UNESP – Câmpus de Marília

Orientador

Profa. Dra. Andréa Lucia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi

UNESP – Câmpus Assis

Profa. Dra. Terezinha Oliveira

UEM – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Andrey Ivanov

UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dr. Reinaldo Sampaio Pereira

UNESP – Câmpus de Marília

Marília, 31 de março de 2023

Dedico essa tese aos meus colegas de profissão. Professores que como eu, caminham em busca de uma verdadeira educação de valores, uma educação que seja capaz de transformar pessoas em humanos melhores.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte desta minha trajetória acadêmica:

Primeiro, a minha mãe, a mulher que sempre foi minha base e minha inspiração.

Ao meu namorado Denner, por ter suportado minhas oscilações de humor, sempre me acolhendo, me aconselhando e me dando seu ombro amigo.

Aos meus amigos e amigas, que por muitas vezes entendiam minha situação acadêmica e me apoiavam em todos os momentos, seja me presenteando com os livros da minha pesquisa, seja entendendo que eu não poderia sair naquele final de semana para entretenimento, e mesmo assim, mantendo o laço da amizade forte.

Ao meu orientador Alonso, sempre com muita mansidão e luz, me acolheu de braços abertos e me mostrou caminhos pelos quais sequer havia pensado. Com ele fui capaz de entender outros significados de conceitos, mas ainda algo mais importante, de relações conosco e com os outros.

Ao grande Criador, que por razões desconhecidas a nós, nos tornou existentes e caminhando para se viver uma vida de virtudes.

“As virtudes nos aperfeiçoam, capacitando-nos para seguir de modo devido as inclinações naturais” (*S. theol.* II-II, 108, 2).

“Há uma missão, ou um mandato, que quero que cumpram. Uma missão que ninguém lhes encomendou, mas que espero que vocês, como professores, se imponham a si próprios. Despertem em seus alunos a dor da lucidez. Sem limites. Sem piedade” (*Lugares comunes*. Direção Adolfo Aristarain. Argentina/Espanha, 2022).

RESUMO

O objetivo desta tese é recuperar na filosofia tomista o papel das virtudes na formação do sujeito e tal possibilidade de sua aplicação no mundo contemporâneo. Por aplicação, entendemos o papel da educação e da relação de ensino e aprendizagem presentes desde o início da vida humana tendo como finalidade a prática de ações boas. A discussão sobre a chamada ética das virtudes reacende o debate das chamadas éticas normativas e nos permite refletir sobre tal possibilidade, uma vez que a retomada do homem prudente na contemporaneidade e da ideia de virtude aparece como uma alternativa viável diante da formação do sujeito educacional no século XXI. Cabe à educação o papel de guiar o homem a ações boas e justas, determinando assim a razão e a vontade a seguirem juntas em vista de um bem comum. A investigação que nos cabe visará compreender esta relação das virtudes com a educação e apresentar um viés alternativo de se aplicar, segundo a filosofia tomista, uma educação voltada para as virtudes.

Palavras-chave: Tomismo; Virtude; Educação; Formação.

ABSTRACT

The goal of this thesis is to recover in Thomist philosophy the role of virtues in the formation of the subject and such possibility of its application in the contemporary world. By application, we understand the role of education and the teaching and learning relationship present since the beginning of human life, with the purpose of practicing good deeds. The discussion on the so-called ethics of virtues revives the debate on the so-called normative ethics and allows us to reflect on this possibility, since the resumption of the prudent man in contemporary times and the idea of virtue appears as a viable alternative to the formation of the educational subject. in the 21st century. It is up to education the role of guiding man to good and fair actions, thus determining reason and will to follow together in view of a common good. The investigation that is up to us will aim to understand this relationship between virtues and education and present an alternative bias of applying, according to the Thomistic philosophy, an education focused on virtues.

Keywords: Thomism; Virtue; Education; Formation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – As Sete Artes Liberais	54
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1 Obas de Tomás de Aquino (em ordem cronológica)

<i>De ver.</i>	Questões disputadas sobre a verdade.
<i>Quodl.</i>	Quodlibets
<i>S.c.G.</i>	Suma contra os gentios
<i>S. theol.</i>	Suma teológica

2 Outras abreviaturas

q.	questão
a.	artigo
arg. 1	primeiro argumento
ad 1	em relação ao primeiro argumento
s.c.	sed contra
c.	capítulo
lect.	lectio
n.	número
p.	página

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A FILOSOFIA PENSANDO A MORAL: INTRODUÇÃO À ÉTICA DAS VIRTUDES EM ARISTÓTELES	16
1.1 O MODELO E A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS GREGOS	16
1.1.1 Os sofistas	20
1.2 A FILOSOFIA MORAL EDUCACIONAL DE ARISTÓTELES	23
1.2.1 A ética aristotélica	24
1.2.2 A ética das virtudes na <i>Ética a Nicômaco</i>	27
1.3 A ÉTICA DAS VIRTUDES E A EDUCAÇÃO	33
2 A FILOSOFIA MEDIEVAL: DA ASCENSÃO DA FÉ À CONCILIAÇÃO DA RACIONALIDADE	39
2.1 A INFLUÊNCIA DA PAIDEIA GREGA NA FORMAÇÃO DA PAIDEIA CRISTÃ ..	41
2.2 A AUTORIDADE DE AGOSTINHO	44
2.3 <i>DE MAGISTRO</i> – SÓ QUEM ENSINA É DEUS	46
2.4 O ADVENTO DAS UNIVERSIDADES	51
2.5 A ESCOLÁSTICA	61
2.6 TOMÁS DE AQUINO: A NOVA AUTORIDADE?	64
3 A FILOSOFIA DE TOMÁS DE AQUINO.....	69
3.1 A ANTROPOLOGIA MEDIEVAL	69
3.2 A TEORIA DO CONHECIMENTO	72
3.3 A FILOSOFIA MORAL.....	77
3.3.1 As virtudes	79
3.3.2 As leis	84
3.3.3 A ética das virtudes	88
3.4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	96
3.4.1 O <i>De Magistro</i>	99
4 NEOTOMISMO: AS VIRTUDES E A EDUCAÇÃO HOJE	107
4.1 A HISTORICIDADE DO TOMISMO NO BRASIL.....	108
4.2 A ÉTICA DAS VIRTUDES NA CONTEMPORANEIDADE.....	113
4.3 UM VIÉS POSSÍVEL DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA (NEO)TOMISTA.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

A educação é um campo muito vasto e complexo de estudo e investigação. Quando pensamos: Como educar? O que é educar? Qual o objeto da educação? Percebemos que tais questionamentos tornam-se infindáveis e de várias perspectivas. Desse modo, a presente tese pretende caminhar sob a perspectiva ética da formação, refletindo a contribuição da filosofia para a formação do sujeito e em que via esse processo pode acontecer.

É inegável a participação da filosofia ao longo da história como elemento educacional, apesar de que em uma perspectiva antropológica cultural a educação antecede a filosofia, todavia, se pensarmos no aspecto social e histórico da educação, a filosofia na Grécia antiga imprime a sua marca como modelo a ser seguido de formação do sujeito integral. Quando pensamos o movimento da filosofia na educação, podemos descrevê-lo sob três aspectos.

Primeiramente, a filosofia e a educação são um único processo. A filosofia é vista, em sua essência, como um projeto educacional. Num segundo aspecto, a filosofia fornece bases ou, como se costuma falar, os fundamentos do projeto pedagógico. A educação é consequência de uma determinada filosofia. Num terceiro aspecto, a filosofia assume a tarefa crítica e reflexiva relativamente às teorias e às ações educacionais. (PAVIANI, 2017, p. 11).

Não cabe aqui elencarmos qual movimento é certo e/ou melhor, mas percebemos suas relações e construções. Como exemplo, a filosofia antiga e medieval não se preocupou em desenvolver uma disciplina chamada filosofia da educação, pois o pensamento filosófico e o pedagógico eram intrínsecos e, assim, certamente podemos dizer que o filosofar é um ato pedagógico. Tanto em Sócrates, Platão e Aristóteles, enxergamos em suas filosofias os movimentos educacionais.

Na *República*, a filosofia, a educação e a política são indissolúveis. No *Menon*, virtude é ensinável pelo fato de o homem nascer com ela, graças à anamnese [...]. Cabe à filosofia, sinônimo de projeto educacional, tornar o homem modelo de virtude. A moralidade deve anteceder às qualidades intelectuais [...]. Também em Aristóteles, o filosofar confunde-se muitas vezes com os verbos ensinar e aprender. Na *Metafísica*, afirma que a possibilidade de ensinar é indício de saber [...]. Deve-se observar especialmente sua filosofia da ação, em que elabora conceitos de escolha, de deliberação, do agir racional [...] e, ainda, seus ensinamentos sobre os procedimentos metodológico, sobre os tipos de discursos (dedutivos, dialéticos, retóricos e poéticos)

e sobre as investigações relativas à natureza da alma, da percepção, das faculdades e dos processos cognitivos. (PAVIANI, 2017, p. 15-16).

Assim, caminhamos a pensar a relação da ética com a educação. Mas qual ética? Do mesmo modo da filosofia e da educação, a ética também se apresenta em diversas perspectivas. Defenderemos a perspectiva da ética das virtudes como a ética a ser trabalhada e seguida como modelo ideal de ser.

A ética das virtudes atua na perspectiva do agente, na qual suas preocupações são buscar a excelência por si mesma, ou seja, os padrões de excelência que estabelecemos para nós e que nossas sociedades confiam, estando em paz conosco e harmonia com o coletivo.

No primeiro capítulo iremos resgatar a filosofia aristotélica com a inclusão do pensamento da formação integral do homem grego. Reconhecer a base do surgimento da concepção da ética da virtude é importante para refletirmos como a educação se ligava à teoria moral, com vistas a entender como a filosofia aristotélica contribuiu para a filosofia tomista.

No segundo capítulo investigaremos como ocorreu a transformação da Paideia grega à Paideia cristã. Com o advento do cristianismo, há uma reformulação do ideal de educação e o seu fim último, conforme demonstrado por Agostinho em sua obra *De Magistro*. Posteriormente, com o surgimento das universidades, novas discussões rondam o panorama cristão e novos pensamentos surgem, sendo necessária a resposta aos anseios e à sociedade que vinha se desenvolvendo, com isso, passamos a investigar a contribuição da filosofia de Tomás de Aquino para pensarmos o novo contexto educacional.

Ao nos fundamentarmos em Tomás, buscamos

Destacar o discurso natural e reconstruir a moral de Tomás a partir principalmente do *Corpus Thomisticum*, e explicitar que há uma via moral no âmbito filosófico do pensamento tomasiano. Não se trata, pois da negação do discurso religioso, mas o relevo de uma posição que possibilite o discurso natural. (VEIGA, 2017, p. 12).

Exposta a filosofia tomasiana, no terceiro capítulo, na perspectiva que contribui para entendermos o sujeito, pela antropologia e teoria do conhecimento, passamos a estudar o desenvolvimento da filosofia moral pelas virtudes e leis, cujo processo desencadeará na ética das virtudes e sua aplicabilidade em sua filosofia da educação. O nosso intento será o de pensar como podemos ensinar, ou seja, como transmitir, se é possível transmitir, tal ética. Na prática educacional, ensinar e aprender exercem

uma relação mútua, mesmo que conceitualmente possamos separá-las, pois podemos observar em alguns contextos ser possível ensinar sem que ninguém aprenda e aprender sem que ninguém ensine. Podemos então dizer que o ato de ensinar será um modo de criar condições adequadas para se aprender (PAVIANI, 2017).

Em Agostinho, aparecerá uma distinção no *De Magistro* entre os modos de ensinar, pelas vias do informar, comunicar e recordar. Percebemos a relação do como ensinar e o que ensinar de modo intrínseco, e, assim, pensamos se há, de fato, um modo eficaz de facilitar o aprendizado. “A função do professor, por força das mudanças que ocorrem hoje, não é mais a da tradição, embora aspectos positivos do passado sejam ainda válidos. O aluno ativo apreende debatendo temas, os problemas.” (PAVIANI, 2017, p. 186). E é nesse pensar que pretendemos com Tomás de Aquino propor tal elucidação para o problema tanto do como ensinar bem como do que ensinar.

A necessidade de uma ética capaz de fundamentar o comportamento humano evidencia a existência de uma crise moral que exige resposta imediata. Já não se sabe o que é o bem, o justo, o correto e, por isso, não se têm critérios para distinguir uma ação boa de uma má [...]. Nem religião nem ciência nem a filosofia oferecem um fundamento sólido e universal capaz de determinar as regras da ação moral do indivíduo consigo próprio, com os outros e das instituições em relação à pessoa e à coletividade. A falta de critérios ou de valores, aceito por todos, inviabiliza a existência de padrões morais para as ações dos indivíduos e das organizações. (PAVIANI, 2017, p. 152-153).

E, por fim, caminhamos ao quarto capítulo, momento no qual faremos uma exposição das correntes tomistas/tomasianas e suas vertentes e interpretações na filosofia contemporânea para podermos pensar uma prática pedagógica (neo)tomista, uma vez que acreditamos encontrar na prática de Tomás de Aquino elementos suficientes tanto para uma metodologia eficaz para o ensino quanto o conteúdo, a saber, a ética das virtudes.

Mesmo que a filosofia tomista, de fato, contenha elementos cristãos, sua filosofia é advinda do uso da razão e não do cristianismo ou da revelação. Mesmo que sua filosofia esteja em comunicação com a teologia, é uma filosofia enquanto depende dos seus princípios e estruturas na experiência e na razão.

Nosso objetivo é apresentar uma possibilidade de prática pedagógica que evidencie uma formação do caráter pela via das virtudes, na medida em que a

pedagogia contemporânea que se apresenta, fruto do ensino de “competências”, é frágil e mecanicista, a partir de uma formação simples e instrumental para o mercado de trabalho. Acreditamos que esta tese pode contribuir para a formação dos professores na atualidade, a fim de buscar novas alternativas diante do cenário atual da educação que não favorece uma formação integral do indivíduo, buscando compreender os processos de ensino e aprendizagem da tradição filosófica e se situar no debate contemporâneo sobre uma formação integral.

Nossa metodologia consistirá no estudo dos autores clássicos sobre a temática, desde Aristóteles a Agostinho, com ênfase em Tomás de Aquino, contando com a colaboração de seus comentadores, como: Etienne Gilson, Torrel, entre outros, e autores contemporâneos como Pieper, Vaz, McIntyre e Roqueñi, que dialogam com os mesmos a fim de promover uma interlocução com o debate contemporâneo acerca do processo de ensino e aprendizagem e a ética das virtudes.

CAPÍTULO 1 – A FILOSOFIA PENSANDO A MORAL: INTRODUÇÃO À ÉTICA DAS VIRTUDES DE ARISTÓTELES

Neste capítulo, vamos investigar o modelo de educação dos gregos como fonte de iniciação a se compreender os pressupostos educacionais que eles estabeleciam como parâmetro para a formação do sujeito. Tais parâmetros culminam na obra *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, reinterpretada por Tomás de Aqui e que se dialoga com a proposta desta pesquisa.

Para se estudar Tomás de Aquino não é necessário estudar Aristóteles, porém, convém elucidarmos as origens da ética das virtudes até mesmo para compreendermos as rupturas e permanências que o Aquinate irá propor. Antes de adentrarmos na filosofia de Aristóteles acerca da ética das virtudes, vamos compreender o contexto histórico grego no qual o filósofo de Estagira estava imerso e o que o influenciou em sua filosofia moral. Posteriormente, verificaremos como que o pensamento aristotélico concebeu uma formação acerca das virtudes e, conseqüentemente, o seu papel na educação e formação dos jovens gregos.

1.1 O MODELO E A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS GREGOS

Os gregos não formavam um todo complexo de suas culturas e etnias, mas, sim, um grande conjunto cultural, pois, posteriormente, pelos intercâmbios comerciais e culturais, eles começaram a se unir culturalmente e elaborar uma civilização em comum, ligada à mesma língua, alfabeto e atividade mitopoiética (CAMBI, 1999).

Essa unidade cultural é testemunhada como os poemas de Homero.

A Ilíada, que narra os eventos da guerra de Troia [...] e a *Odisseia*, que conta a viagem de Ulisses de Troia a Ítaca, entremeada de vicissitudes, de provas, de aventuras e de riscos, exaltando a capacidade do indivíduo, sua astúcia (= inteligência) e sua coragem, mas também sua magnanimidade e aceitação do destino. (CAMBI, 1999, p. 76).

Ao analisarmos as obras supracitadas, notamos que a educação heroica exposta na *Ilíada* demonstra a formação de Aquiles e nos permite inferir como é uma educação prática. Dito por Platão na *República*¹, Homero foi, no mais pleno sentido, o educador da Grécia, como exposto na obra *Banquete*, de Xenofonte, pelo

¹ X, 660oe.

personagem chamado Nicerato: “Meu pai, desejando que eu me tornasse um homem completo, forçou-me a aprender Homero; e assim, até hoje, sou capaz de recitar de cor a *Ilíada* e a *Odisseia*.” (XENOFONTE apud MARROU, 2017, p. 43).

A educação neste contexto não é individual, mas, sim, de uma comunidade. Os gregos buscaram nas leis um modo de regência sendo a vida e o pensamento do homem constituídos de um ideal que busque ser alcançado. Era visada a toda educação grega o “ser do Homem”, que se encontrava essencialmente nas características do Homem como ser político (JAEGER, 2013, p. 15).

A relação dos homens com os deuses, é a oposição entre o apolíneo e o dionisíaco como dimensões constitutivas da alma grega, que Nietzsche celebrizou, dando-lhe, porém, uma interpretação contestável [...]. O apolíneo reflete o lado luminoso da visão grega do homem, a presença ordenadora do *logos* na vida humana, que orienta para a clareza do pensar e do agir razoáveis. O dionisíaco traduz o lado obscuro ou terreno, onde reinam as forças desencadeadas do *eros* ou do desejo e da paixão. Conciliar esses dois aspectos é tarefa que a filosofia tomará sobre si e à qual Platão consagrará as páginas imortais do *Banquete* [...]. No que diz respeito à vida social e política, a visão grega arcaica do homem, profundamente marcada pela ideia da ‘excelência’ (*areté*), fixa-se, de um lado, na imagem do herói, [...] De outro lado, a ideia da *areté* se transpõe a pouco do herói para o sábio (*sophós*) [...]. O conceito de *areté* passa a se vincular intimamente ao conceito de justiça (*dikê*), e o herói fundador passa a ser celebrado como o herói legislador, como no caso exemplar de Solon. (VAZ, 2020, p. 39).

Nessa concepção de educação heroica cujos destinatários eram os adolescentes aristocráticos², treinados ao combate para o exercício da força, mas também da astúcia e da inteligência, a metodologia fundamentava-se em uma pedagogia do exemplo, da qual Aquiles encarna a *areté* ligada à excelência e ao valor (CAMBI, 1999, p. 77)³. Homero⁴, com efeito, é visto como o cerne da ética aristocrática: o amor da glória, de tal qual valor, uma ética da honra (MARROU, 2017).

² A *areté* é o atributo próprio da nobreza (JAEGER, 2013, p. 24). Ponto esse que já será contrastante na filosofia de Tomás de Aquino, ao reconhecer a virtude também nos escravos, ou seja, em todo o ser humano.

³ O combate era feito através de competições de jogos com disco, dardo, arco, carros, mas também era valorizado e ensinado o cortês-oratório-musical, na qual o adolescente aprendia a tocar lira, dança e canto e práticas religiosas, como a leitura dos signos, os ritos de sacrifício, o culto aos deuses e dos heróis. A música e a ginástica permaneceram por muitos séculos nas classes dominantes como um programa modelo para as jovens gerações a tal ponto que os poemas homéricos tornam-se educativos, sendo base de suas formações (CAMBI, 1999, p. 77).

⁴ “Tal é o segredo da pedagogia homérica: o exemplo heroico. Assim, como a baixa Idade Média nos legou a Imitação de Cristo, a idade média helênica transmitiu à Grécia clássica, por meio de Homero, esta Imitação do Herói.” (MARROU, 2017, p. 47).

Cabe ressaltarmos que educação e formação apresentam raízes diferentes, como Jaeger (2013, p. 22-23) expõe: “A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior [...] Na sua forma mais pura, é no conceito de *areté* que se concentra o ideal de educação dessa época”. Tal *areté* está ligada à honra, como dito anteriormente, sendo inseparável da habilidade e do mérito.

Sabe-se que os homens aspiram à honra para assegurar o seu valor próprio, a sua *areté*. Desse modo, aspiram a ser honrados pelas pessoas sensatas que os conhecem, e por causa do seu próprio e real valor. Reconhecem assim como mais alto esse mesmo valor [...]. O homem homérico adquire consciência do seu valor pelo reconhecimento da sociedade a que pertence. Ele é um produto da sua classe e mede a *areté* própria pelo prestígio que disputa entre os seus semelhantes. (JAEGER, 2013, p. 29).

Quando citamos a formação dos adolescentes aristocráticos convém ressaltar que a primeira infância, ou seja, o ser enquanto criança, ainda vivencia suas ações em família, assistidas pelas mulheres. Por se tratar de uma idade de passagem, ameaçada por doenças e incerta de sucessos, seu investimento era mínimo (CAMBI, 1999, p. 81). Posteriormente, há uma certa distinção nas formações entre os jovens atenienses e espartanos, que não convém aqui detalharmos sobre suas divergências, mas que podemos superficialmente apresentar alguns pontos centrais.

Licurgo quem ditou as regras políticas de Esparta e delineou seu sistema educativo, conforme o testemunho de Plutarco. As crianças do sexo masculino, a partir dos sete anos, eram retiradas da família e inseridas em escolas-ginásios onde recebiam, até os 16 anos, uma formação tipo militar, que devia fornecer a aquisição da força e da coragem [...] levava-se uma vida comum, favoreciam-se os vínculos de amizade⁵, valorizava-se em particular a obediência. Quanto à cultura - ler, escrever -, pouco espaço era dado a ela na formação do espartano – ‘o estritamente necessário’ – embora fizessem aprender de memória Homero e Hesíodo ou o poeta Tirteo. (CAMBI, 1999, p. 82-83).

⁵ “Inicialmente, o amor grego contribuiu para dar forma ao ideal moral que se arroga toda a prática da educação helênica, ideal cuja análise comecei a propósito de Homero: desejo, no mais velho, de afirmar-se aos olhos do seu amado, de brilhar diante dele, e o desejo simétrico, no mais moço, de mostrar-se digno e seu amante [...] é toda a ética cavalheiresca, fundada sobre o sentimento de honra, que reflete o ideal de um companheirismo de combate. A tradição antiga é unânime em ligar a prática da pederastia à bravura e à coragem [...] a diferença de idade estabelece entre os dois amantes uma relação de desigualdade, pelo menos da ordem existente entre irmão mais velho e irmão mais moço. O desejo, no primeiro, de seduzir, de afirmar-se faz nascer no segundo um sentimento de admiração ardente e dedicada: o mais velho é o herói, o tipo superior pelo qual é preciso modelar-se, a cuja altura procurará o outro, pouco a pouco, alçar-se. [...] respondendo a esse apelo, o mais velho sentia nascer em si uma vocação pedagógica, fazia-se mestre de seu amado [...] A opinião comum e, em Esparta, a lei consideravam o amante como moralmente responsável pelo desenvolvimento do amado: a pederastia era reputada a forma mais perfeita, mais bela de educação (MARROU, 2017, p. 71-75).

Já em Atenas, os ares pedagógicos mudam em relação à educação espartana, não é mais uma educação com viés militar, ao contrário, uma formação civil. Certamente, a formação militar não sumiu, todavia, a preocupação de formar diretamente seus cidadãos para a guerra não era o seu principal objetivo.

Difundiu-se a todo o povo e os cidadãos livre adquiriram o hábito de dedicar-se à oratória, à filosofia, à literatura, desprezando (e recusando) o trabalho manual e comercial. [...] as mulheres também eram admitidas na cultura. Afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza [...]. Assim, a educação assumia em Atenas um papel-chave e complexo, tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se, superando os limites da pólis. Numa primeira fase, a educação era dada aos rapazes que frequentavam a escola e a palestra, onde eram instruídos através de leitura, da escrita, da música e da educação física [...] o rapaz era depois acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o *paidagogos* [...]. Central era também o cuidado com o corpo, para torná-lo sadio, forte e belo, realizado nos *gymnasia*. Aos 18 anos, o jovem era o 'efebo' (no auge da adolescência), inscrevia-se no próprio demo (ou circunscrição), com uma cerimônia entrava na vida de cidadão e depois prestava serviço militar por dois anos. (CAMBI, 1999, p. 84).

A partir dos séculos V-IV a.C., Atenas começa a passar por um processo de transformação, no qual novos grupos sociais, ligados ao comércio e de riqueza, começam a reivindicar presença política e um papel democrático nas ações ali estabelecidas. “Estamos aqui no início de uma evolução que levaria, através de sucessiva mecanização e extensão da ideia de igualdade, à instauração da democracia. Esta, porém, não deriva necessariamente da existência de igualdade de direitos para todos” (JAEGER, 2013, p. 136).

Com este novo ideal democrático e a educação participando deste processo, reclamando uma formação que seria estendida a todos os homens livres, tornou-se necessário a criação de um espaço, o qual denominamos escola. Todavia, tais ações levantaram suspeitas entre os aristocratas.

Os poetas aristocratas, Teógnis e Píndaro, refletem bem a reação desdenhosa e desconfiada da velha nobreza em face deste progresso. Píndaro discute já o famoso problema, caro aos Socráticos: a ἀρετή (entendemos sempre o 'valor' e não, simplesmente virtude) pode ser adquirida tão-só pelo ensino? Sem dúvida, jamais bastou a alguém ser bem-nascido para tornar-se perfeito cavalheiro: como o mostra o 'paradigma' clássico para Aquiles e de Quirão, seria absurdo não procurar desenvolver, pela educação, os dons inatos. (MARROU, 2017, p. 89).

Mesmo com a insatisfação dos nobres, tiveram que ceder com o novo ideal de consciência jurídica. Agora, a *areté*, que antes tinha a sua disposição sobre as virtudes combativas, terá uma inclinação voltada ao sentimento de justiça, o que tornou o papel da lei escrita o critério infalível do justo e do injusto. O ideal antigo que era tido como os grandes heróis homéricos converte-se no rigoroso dever para com o Estado⁶ (JAEGER, 2013, 137-138).

A nova autoridade é para com a lei e assim, para essa nova concepção de virtude política, o *ethós* torna-se muito mais importante que o herói. Mesmo com tal mudança, a educação antiga ainda tem seu viés de ordem ética, o homem continua devendo ser belo e bom. “Bom é o aspecto moral, essencial [...]. Belo é a beleza física, com a inevitável aura erótica que necessariamente tem de acompanhá-la.”⁷ (MARROU, 2017, p. 96). E a quem caberia esse novo modelo de ensino, cuja aura da cultura será voltada à democracia?

1.1.1 Os sofistas

Mestres de retórica e “que ensinavam mediante a pagamento por quase toda a Grécia, dedicando-se aos grupos sociais emergentes e iniciando-se na *techne* da oratória, por meio de discursos exemplares e argumentações erísticas.” (CAMBI, 1999, p. 85). É na sofística que o termo *paideia* seguirá seu sentido estrito ao englobar todas as exigências ideais, físicas e culturais.⁸ Quem se dirigisse a eles tinha em sua intenção adquirir uma superioridade em relação à arena política. Desse modo, “Lisímaco, filho de Aristides, e Meléssis, filho de Tucídides, almejam para seus

⁶ “A lei apresenta o marco mais importante no caminho que, desde a formação grega segundo o puro ideal aristocrático, leva à ideia do Homem formulada e defendida sistematicamente pelos filósofos [...]. A herança de normas jurídicas e morais do povo grego encontrou na lei a sua forma mais universal e permanente.” (JAEGER, 2013, p. 192).

⁷ “Aqui, devo exorcizar um mito moderno, o de uma síntese harmoniosa entre ‘a beleza de raça, a perfeição suprema da arte e os mais altos voos do pensamento especulativo’ que a civilização helênica teria podido realizar plenamente. Esse ideal, de um espírito plenamente desabrochado num corpo soberbamente desenvolvido, não é, sem dúvida, de todo imaginário; existiu, pelo menos, no pensamento de Platão, quando ele desenhava suas inesquecíveis figuras de jovens: o belo Cármides reclinado sobre o problema da perfeição moral, Lísis e Menexeno discutindo gentilmente sobre a amizade [...]. Tempo virá em que a educação grega será essencialmente, como a nossa, uma cultura do espírito: isto ocorrerá sob a influência de homens como Sócrates, que era feio, ou como Epicuro, que era enfermioso.” (MARROU, 2017, p. 96-97).

⁸ “É uma educação que se liga à palavra e à escrita e tende à formação do homem como orador, marcado pelo princípio do *kalokagathos* (do belo e do bom) e que visa cultivar os aspectos mais próprios do humanos em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência, que todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho.” (CAMBI, 1999, p. 86).

próprios filhos uma formação que os capacite a tornaram-se chefes.” (MARROU, 2017, p. 104).

Com a *paideia*, o modelo de Homem nesta nova sociedade civil, antes aristocrata e sem, de fato, ter um sistema educacional para atingir determinado ideal, faz da própria *pólis* essa ânsia para se obter determinado fim, superando os privilégios da antiga educação para a qual a *areté* era restrita apenas a um grupo considerado seletivo.

Com essa nova pedagogia, entendida como um saber autônomo, sistemático e rigoroso, nasce a educação como *episteme* e não mais como *ethos* e como *práxis* apenas. Assim, a educação será vista como contrária a qualquer determinismo cultural e ambiental, em um processo de universalidade racional (CAMBI, 1999, p. 87).

Os sofistas não encontraram, pois, uma clientela já feita: foi-lhes necessário granjeá-la, persuadir o público a recorrer a seus serviços, o que explica toda uma série de expedientes publicitários; o Sofista vai de cidade em cidade à cata de alunos, levando atrás de si aqueles que já arrebanhou. Para fazerem-se conhecer, para manifestarem a excelência do seu ensino e darem mostras de sua habilidade, os Sofistas oferecem de bom grado uma exibição, seja na cidade aonde seu itinerário os conduz, seja num santuário pan-helênico como Olímpia [...]. Com isto, inauguram eles o gênero literário da conferência, desde a Antiguidade fadado a tão espantoso sucesso. (MARROU, 2017, p. 106).

A educação dos sofistas não era para o povo, mas para os chefes, ou seja, apenas uma nova forma de educar os nobres (JAEGER, 2013, p. 338). Fica claro que a sofística ampliou o conceito nos aspectos ético e social a ponto de abrir caminho para uma filosofia política e ética, mas que inaugura o debate entre a filosofia e a retórica.

Os sofistas tratavam de armar para a luta política seus discípulos e moldar a personalidade forte que um chefe precisa ter. Tal programa é o de Protágoras, cujo intuito era “tornar seus alunos bons cidadãos, capazes de bem conduzirem a própria casa e de gerirem com suprema eficácia, os negócios do Estado: a ambição dele era ensinar-lhes ‘a arte da política.’” (MARROU, 2017, p. 107-108).

Platão deu-nos ampla informação sobre Protágoras. Apesar dos seus exageros irônicos, deve ser exata quanto ao essencial a exposição que ele nos dá da conduta pública de Protágoras. Quando ensina a *areté* política, o sofista chama de *tékhne* política a sua profissão [...]. Os sofistas consideravam a sua arte o coroamento de todas as artes. (JAEGER, 2013, p. 349).

Mesmo que os sofistas não tenham feito formalmente o anúncio de um novo modelo de educação, é notável que o programa de Protágoras busque esse título. Seu programa sustenta que a vida do indivíduo começa no cerne da família que lhe apresenta o que é justo e injusto, belo e feio, vindo posteriormente a frequentar uma escola para aprender a ordem, ler e escrever, e a iniciação à música⁹, para em seguida ser levado à prática da ginástica a fim de fortalecer o corpo. Para Protágoras, a educação não acaba na escola, pois ainda terá todo o poder das leis do Estado como força educadora da *areté* política. E, desse modo, se constitui a antiga *paideia* aristocrática na moderna educação urbana (JAEGER, 2013).

O argumento fundado por Protágoras acerca das leis começará com sua queda anunciada por Cálicles¹⁰, ao observar que a lei é uma “limitação artificial, uma convenção dos fracos organizados, para manietarem os seus senhores naturais, os mais fortes, e submetê-los à sua vontade.” (JAEGER, 2013, p. 378). Com tal afirmação de Cálicles, percebe-se que o imperativo da lei do Estado não seria a justificativa ideal para a educação dos cidadãos, gerando uma crise para os que acreditavam que o Estado era a única fonte de normas morais. De tal modo que surgirá a abertura ao questionamento das normas estabelecidas pelo Estado em detrimento das normas estabelecidas pela natureza e/ ou divindade, caso o homem não reconheça as leis do Estado.

Assim, falta à lei uma força de caráter absoluto, como sendo um movimento exterior ao indivíduo e não um conhecimento interior do Homem. Ela carece de um senso de justiça que se encontra apenas na exterioridade, sendo testemunhada apenas nas ações da *pólis* por aparências, e não vivida e sentida, de fato, pelo Homem. Será justamente neste ponto que Platão buscará reconstruir o Estado com

⁹ “Unida à gramática e à dialética, a retórica tornou-se o fundamento da formação formal do Ocidente. Desde os últimos tempos da Antiguidade formaram juntas o chamado *trivium*, que juntamente com o *quadrivium* constituía as sete artes liberais, que, sob esta forma escolar, sobreviveram a todo esplendor da arte e da cultura gregas. Ainda hoje as classes superiores dos liceus franceses conservam, como sinal da ininterrupta tradição da educação sofística, os nomes destas disciplinas, herdados das escolas monásticas medievais.” (JAEGER, 2013, p. 368).

¹⁰ “Desde a meninice que tratamos como leões os melhores e mais poderosos de nós: oprimimo-los, enganamo-los e subjugamo-los, ao dizer-lhes que devem contentar-se com ser iguais aos outros e que é isto o nobre e o justo. Quando, porém, surge um homem de natureza realmente poderosa, sacode tudo isso, rompe as cadeias e liberta-se, calcando aos pés todo o nosso amontoado de letras e sortilégios. As nossas artes mágicas e as nossas leis contra a natureza; e ele, o escravo, levanta-se e aparece como senhor nosso: é então que brilha em todo o seu esplendor o direito da natureza.” (PLATÃO apud JAEGER, 2013, p. 378).

fundamentos mais firmes. Desse modo, Platão também criticará tal postura dos sofistas:

Senhores – diz – todos quantos aqui estais presentes, sois a meus olhos semelhantes, parentes e concidadãos, não pela lei, mas pela natureza. Segundo a natureza, o semelhante é parente do semelhante; mas a lei, tirano dos homens, força muitas coisas contra a natureza. (PLATÃO apud JAEGER, 2013, p. 380).

Obedecer a lei nos primeiros séculos de formação do Estado foi útil para a compreensão dos conceitos de liberdade e grandeza, mas que não se sustentam para as novas exigências de uma nova consciência moral que surge. A vida moral não bastará mais em apenas parecer bom, mas, sim, ser bom.

1.2 A FILOSOFIA MORAL EDUCACIONAL DE ARISTÓTELES

Nosso intento com tal pesquisa até aqui era traçar um breve período histórico dos pontos mais marcantes do que podemos considerar sobre a educação no período grego antigo. Concomitante e posteriormente à ideia sofística de educação, Sócrates (470-399 a. C.) proporá uma “*paideia* como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo” (CAMBI, 1999, p. 88), ou seja, a ideia de Sócrates para a educação dos jovens atenienses é de favorecimento de um diálogo em busca de um aprofundamento de conceitos para a tentativa de formulação mais universal e crítica, trazendo para fora aquilo que já se encontra dentro do indivíduo, com o lema “conhece-te a ti mesmo”. Tal pedagogia orientada pela filosofia socrática é qualificada como inovadora para a época e que por séculos influenciará na tradição pedagógica ocidental.

Todavia, a concepção de ética socrática assimilada por Platão, na qual o homem sábio é necessariamente bom e, ao contrário, o homem mal é necessariamente ignorante, será posteriormente criticada por Aristóteles, que não concebia a virtude simplesmente como saber, sendo tal teoria conhecida como o intelectualismo moral de Sócrates. Mesmo assim, tal início investigativo foi dado por Sócrates para se inaugurar uma ciência do *ethos*, empreitada que seus predecessores levarão com afinco (VAZ, 2015).

Já Platão (427-347 a. C), enriquecido pela filosofia socrática, elabora um grande sistema filosófico de base idealista, que tenderá a uma formulação de dois tipos de *paideia*: uma mais socrática, voltada à formação do indivíduo privado, ou

melhor, em relação à sua alma¹¹; e outra mais política, voltada ao papel dos indivíduos na sociedade¹² (CAMBI, 1999). A *paideia* platônica também foi de grande influência para os sistemas educacionais ao longo dos séculos, principalmente em Santo Agostinho, na primeira parte do período medieval.

Com Aristóteles (384-322 a. C.), a pedagogia não traçará uma rota totalmente inovadora do que apresentado por Platão, mas veremos de uma forma muito mais sistemática e organizada as divisões que Aristóteles irá propor. Para ele, “o homem deve realizar-se segundo a sua própria forma ou entelêquia, que é constituída pela vida contemplativa, pela atividade do *nous* (intelecto), este também o escopo final de todo processo de formação individual: realizar as virtudes dianoéticas (racionalis).” (CAMBI, 1999, p. 92). Sua *paideia* tem um caráter mais empírico em relação ao modelo platônico, aparentando ser uma continuidade daquilo proposto por Platão.

1.2.1 A ética aristotélica

Aristóteles foi discípulo de Platão a partir dos seus 17/18 anos, permanecendo em sua academia ao longo de 20 anos. Foi lá que ele encontrou sua vocação filosófica e teve contato com diversos pensadores da época. Após a morte de seu mestre, foi embora de Atenas, rumo à Ásia Menor. No decurso de sua vida, depois de alguns marcos históricos, por exemplo, mestre de Alexandre até a subida ao trono, Aristóteles retorna para Atenas e funda o seu “Liceu” (REALE, 2003, p. 188-189).

Aristóteles trata praticamente de todos os temas de pesquisa de sua época [...] desenvolve uma lógica formal, uma lógica do discurso e uma teoria da demonstração científica, ao lado de uma teoria da retórica e da literatura. Ele discute as diferentes formas do saber e propõe uma teoria da sua forma plena. Da ciência e da filosofia. ‘Ao lado’ disso estão aqueles que, para nós, são os temas tradicionais: a teoria do conhecimento, a ontologia e a teologia natural, a psicologia filosófica, e a ética, incluindo a teoria da ação e a filosofia política, que abrange uma teoria comparativa da constituição e uma sociologia política. (HOFFE, 2008, p. 32).

Para nós, o importante são as ciências práticas de Aristóteles, a saber, a ética¹³ e a política: “O estudo da conduta ou do fim do homem como indivíduo é a ‘ética’; o

¹¹ Cf. Obras do Platão: *Fédon*, *Fedro* e *O banquete*.

¹² Cf. Obras do Platão: *A República* e *As leis*.

¹³ “Por ética entendemos uma disciplina normativa, aquela filosofia do agir moral, a qual, em termos de uma fundamentação, pergunta sobretudo pelo princípio moral. Aristóteles certamente desenvolve uma ética desse tipo, mas não se contenta com isso. A palavra básica de *êthos* significa, a saber, três coisas:

estudo da conduta e do fim do homem como parte de uma sociedade é a ‘política.’” (REALE, 2033, p. 218). Pode-se dizer que Aristóteles é o fundador da filosofia prática, mas não que antes não houvesse tal debate sobre o objeto do tema.¹⁴ Como diz Chauí,

Protágoras supusera que a ética é uma técnica e Platão, opondo-se ao sofista, a concebera como parte integrante da vida contemplativa, portanto como um saber teórico de mesmo tipo que a ontologia ou a matemática. Aristóteles é o fundador da filosofia prática porque demarcou o campo da ação humana e distinguiu, pelo método e pelo conteúdo, o saber prático e a técnica fabricadora, assim como o saber teórico e o prático. (2003, p. 440).

Sua ética será toda fundamentada em busca de um determinado fim, ou seja, ao agir atualiza suas potências para a realização de tal ação. De diversos fins particulares, o homem buscará o último fim, a felicidade¹⁵, sendo o Bem supremo. E como se procede a realização de tal bem? Se aperfeiçoando naquilo que o diferencia entre todos os outros seres, que será o viver segundo a razão.

A teoria de Aristóteles vai se mostrar ‘naturalista’, uma vez que não depende de qualquer conhecimento teológico ou metafísico [...]. Depende apenas do conhecimento da natureza humana e de outras realidades mundanas e sociais. [...] Ora, as atividades distintamente humanas são atividades racionais, uma vez que Aristóteles pensa um ser humano é um animal que se distingue dos outros animais por ser racional [...] o desempenho das funções de um ser humano, ou ser bom em ser um ser humano, consiste no exercício da racionalidade em ações que são racionais. Aristóteles refere-se à atividade racional que nos fará felizes como atividade virtuosa. (HOOFT, 2013, p. 79-80).

Em busca desse saber prático, o objetivo é estabelecer sob quais condições se pode agir da melhor forma possível (MARCONDES, 2007), pois não basta saber o

o lugar costumeiro da vida, os costumes que são vividos neste lugar e, finalmente, o modo de pensar e o modo de sentir, o caráter. Devido ao primeiro significado, Aristóteles ocupa-se também com as instituições políticas e sociais [...]. Devido ao segundo significado, a sua ética assume traços de uma etologia, de uma doutrina daquele *ethos* (hábito, costume) que tem parentesco etimologicamente com *êthos* [...]. E, de acordo com o terceiro significado de *êthos*, ele desenvolve uma ética normativa, a qual se interessa por algo muito mais amplo do que tão-somente um princípio moral.” (HOFFE, 2008, p. 169).

¹⁴ “O abandono da teoria das Ideias por Aristóteles provocou um primeiro abalo no universo moral do platonismo: a unidade do ser e do valor desmorona. Metafísica e ética se separam... então se completa o divórcio, pelo de consequências, entre a razão teórica e a razão prática, que ainda não estavam dissociadas na *phronêsis*.” (AUBENQUE, 2008, p. 26).

¹⁵ “Por que a felicidade (*eudaimonia*) é o conteúdo do bem ético ou a finalidade da ação moral? Um bem, diz Aristóteles, é mais perfeito do que outros quando procurado por si mesmo e não em vista de outra coisa, e a felicidade é um bem deste gênero, diferentemente da honra, da riqueza, do prazer e da inteligência, que são buscados como meios para outros fins [...]. E a felicidade é um bem desse gênero, pois ela não é buscada em vista de outra coisa e sim as outras coisas é que são buscadas como meios para ela.” (CHAUÍ, 2003, p. 441).

que é o Bem, mas quais os meios de nos tornarmos bons. O grande problema ético que podemos observar em Aristóteles e em teorias posteriores que seguem sua filosofia como base “é o de manter a parte racional da sua alma no controle da parte desejosa. Segundo essa visão, viveremos nossas vidas bem se a nossa razão controlar as nossas inclinações.” (HOOFT, 2013, p. 84).

Aristóteles elabora uma teoria com uma divisão de quatro partes da alma, a saber: vegetativa, apetitiva, deliberativa e contemplativa. A parte vegetativa é entendida como o funcionamento biológico do nosso corpo, responsável pelos processos de crescimento, metabolismo, circulação sanguínea, etc. Já a apetitiva é parte desejosa do ser humano, que deseja as coisas e busca para tê-las. Além do desejo, a parte apetitiva compreende a emoção e o sentimento. Diferente do que se espera da parte apetitiva, que seria uma tendência a apenas desejar e sentir de uma maneira animalesca,

Aristóteles sugere que o aspecto apetitivo do nosso ser é a tendência do organismo a buscar a sua própria realização através da excelência dos seus desejos. Essa realização não é apenas a excelente busca dos seus desejos ou a consumação bem-sucedida deles, **mas também o ter desejos que aperfeiçoem o seu ser. Desejar as coisas certas é tão importante quanto obter o que é desejado.** (HOOFT, 2013, p. 83, grifo nosso).

Da parte racional, encontram-se a deliberativa e a contemplativa. Sendo a terceira parte da alma a deliberativa, ela pode ser chamada de calculativa, responsável por pensar acerca do que fazemos, planejamos e elaboramos de forma estratégica a fim de agirmos em prol do nosso objetivo. Para não sermos levados apenas pelo desejo, podemos utilizar da nossa razão para refletir acerca da melhor ação a ser tomada, cujo poder, em Aristóteles, é marcado pelo fato de os seres humanos agirem racionalmente.

E, por fim, a quarta parte da alma, a contemplativa. Enquanto a deliberativa “concerne aos meios que precisamos para alcançar nossos objetivos e às coisas que podemos mudar no mundo pelas nossas ações, a razão contemplativa concerne às coisas que não podemos mudar.” (HOOFT, 2013, p. 86). No caso em questão, seriam as leis da natureza e a vontade dos deuses.

O que nos cabe é compreender, pela via deliberativa ou racional, como o ser humano pode exercer os melhores meios para o seu fim. Tal saber prático será entendido como *phronesis*, nos levando a buscar nos escritos aristotélicos sua

investigação acerca das virtudes, com uma pergunta pertinente que será levada por séculos de discussão: Se nos tornamos virtuosos realizando ações virtuosas, como podemos começar a tornarmo-nos virtuosos?

1.2.2 A ética das virtudes na *Ética a Nicômaco*

A *Ética a Nicômaco* é uma obra madura da filosofia de Aristóteles. É uma das obras mais influentes da história da filosofia, com muitos comentadores que se debruçaram sistematicamente sobre ela, como Wolf (2010):

Aristóteles não restringe o aspecto prático ao âmbito da teoria moral, mas desenvolve uma teoria mais ampla em relação ao bem viver, ao agir correto e ao refletir racional; raramente na história surgiu uma conceptualidade que perpassa todo esse campo com semelhante força de descoberta. (WOLF, 2010, p. 9).

Nesta seção, não exporemos detalhadamente todas as nuances que Aristóteles desenvolveu em sua ética, mas tão somente traremos à tona os principais conceitos que nos permitirão compreender como sua ética incide na educação a fim de, posteriormente, compreendermos como Tomás de Aquino se apropriou dos seus conceitos para desenvolver a sua filosofia moral e educacional.

A estrutura da *Ética a Nicômaco* é descrita por Hoffe assim,

O Livro I dirige-se de pronto ao tema ‘fim último do agir humano’, identifica o fim último como felicidade (*eudaimonia*) e desdobra, então, em diversos arranques, o seu conceito. A partir dele, resultam dois tipos de competência prática, as virtudes de caráter e as intelectuais, que são discutidas sucessivamente nos Livros II-VI. Nos livros seguintes, associam-se ‘a isso’ temas ‘conectados’: a fraqueza da vontade (VII 1-11), o prazer (VII 12-15 e X-1-5), e a amizade (VIII – IX). O ápice e a conclusão (X 6-9) são formados pela discussão de ambas as formas de vida que conduzem à felicidade: a existência teórica e a existência político-moral (2008, p. 170).

Quando pensado sobre o fim último do agir humano, Aristóteles nos apresenta dois tipos de fim para uma ação: o *telos* (fim), uma *energeia* (atividade) ou *ergon* (resultado, produto) de uma ação (no agir da *tekhne*). Um tal fim de uma *tekhne* pode ser designado como seu bem. Com dito por Aristóteles,

Admite-se geralmente que toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. Mas observa-se entre os fins uma certa diferença: alguns são atividades, outros são produtos distintos das atividades que os produzem. Onde existem fins distintos das ações, são eles por natureza mais excelentes do que estas. (EN, I, 1094^a 5).

Enquanto o *agathon*, ou seja, um bem múltiplo, existe nas relações da *tekhnai*, o *ariston* é compreendido como o melhor dos bens. Os homens acabam buscando a *eudaimonia* em certos modos de vida, tais como: a vida voltada ao prazer (criticada por Aristóteles, pela busca de pessoas que não tendo formação suas vidas estão fadadas a serem escravas, representando a forma primitiva de prazer), a vida política (desta vida tem-se como fim a honra, ação causada pelo externo, a quem presta a honra, e o verdadeiro bem deve ser algo interno, da pessoa) e a vida contemplativa.¹⁶

Assim, em quase toda a *Ética a Nicômaco* haverá o esforço de Aristóteles em demonstrar que a vida virtuosa é a que levará, de fato, o homem à *eudaimonia*, vida essa que não é uma “soma de bens singulares, mas deve implicar antes uma totalidade ordenada de bens” (WOLF, 2010, p. 33), sendo assim, um modo de vida humana.

Quando então pensamos nesses bens singulares buscando essa ordenação, precisamos compreender no que reside a atividade humana para buscar tal conformidade prática que leve ao agir bem. Tal ação deverá ser ordenada pela *arete*. “A *eudaimonia* consiste na *arete* ou na *phronesis* ou na *sophia*; por *arete* Aristóteles compreende aqui a *arete* ética, enquanto *sophia* é a *arete* da razão teórica, e a *phronesis* é a *arete* prática.” (WOLF, 2010, p. 46).

Um ponto importante aqui é reconhecer que, para Aristóteles, a *eudaimonia* só pode ser alcançada através do exercício e do aprendizado. Logo, aqueles que não têm o exercício da educação tornam-se privados de alcançar tal *eudaimonia*, pois apenas quem têm bons educadores e que praticam tais atos, a *arete* ética, conseguem fazer com o que os outros se exercitem por elas¹⁷.

Também se pergunta se a felicidade deve ser adquirida pela aprendizagem, pelo hábito ou por acaso. Ora, se alguma dádiva os homens recebem dos deuses, é razoável supor que a felicidade seja uma delas, e, dentre todas as coisas humanas, a que mais seguramente é uma dádiva divina, por ser a melhor [...]. No entanto, mesmo que a felicidade não seja dada pelos deuses, mas, ao contrário, venha como um resultado da virtude e de alguma espécie de aprendizagem ou adestramento, ela parece contar-se entre as coisas mais divinas; pois aquilo que constituiu o prêmio e a finalidade

¹⁶ Cf. *EN*, I, 1095a 20; 1095b 15-30; 1096a 5-10.

¹⁷ “E o homem que foi bem-educado já possui esses pontos de partida ou pode adquiri-los com facilidade. Quanto àquele que nem os possui, nem é capaz de adquiri-lo, que ouça as palavras de Hesíodo: ótimo é aquele que de si mesmo conhece todas as coisas; Bom, o que escuta os conselhos dos homens judiciosos. Mas o que por si não pensa, nem acolhe a sabedoria alheia, esse é, em verdade, uma criatura inútil.” (*EN*, I, 1095b 5-10).

da virtude se nos afigura o que de melhor existe no mundo. (EN, I, 1099b 10 – 15).

Desse ponto em diante, delimitar-se-á a nossa investigação acerca do papel do homem virtuoso e sua relação com o ato de educar. Já observamos que Aristóteles adota dois tipos de *arete*. A *arete* da parte racional da alma, a *arete* dianoética, apreendida pela educação, e a *arete* ética, que não surge pela educação, mas, sim, através do exercício, ou seja, que reside no hábito.¹⁸

Desse modo, o sujeito ético só é em sua plenitude quando a *arete* ética e a intelectual da *phronesis* estiverem em acordo. Dado que a *arete* ética é constituída pela *hexis* (propriedade, postura fundamental firme, disposição de caráter) e não pela *páthos* (paixão), pois não é afeição e nem pela *dynamis* (capacidade, aptidão), pois não é disposição, tal *hexis* será exigida em sua compreensão na teoria do meio-termo.

Comecemos, pois, por frisar que está na natureza dessas coisas a serem destruídas pela falta e pelo excesso, como se observa no referente à força e à saúde [...] tanto a deficiência como o excesso de exercício destroem a força; e, da mesma forma, o alimento ou a bebida que ultrapassem determinados limites, tanto para mais como para menos, destroem a saúde ao passo que, sendo tomados nas devidas proporções, a produzem, aumentam e preservam. O mesmo acontece com a temperança, a coragem e as outras virtudes, pois o homem que a tudo teme e de tudo foge, não fazendo frente a nada, torna-se um covarde, e o homem que não teme absolutamente nada, mas vai ao encontro de todos os perigos torna-se temerário [...] A temperança e a coragem, pois, são destruídas pelo excesso e pela falta, e preservadas pela mediania. (EN, 1104a 15-25).

Segue-se a definição de virtude dada por Aristóteles: “a virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática”. (EN, 1107a). Assim, a pessoa deve agir em uma postura correspondente à *proairesis* para ser entendida como justa, boa.

Tal ação ética surge pela aspiração e deliberação. Primeiro, descobre-se o desejo, a aspiração, pensado naquilo que a pessoa considera bom e o que se propõe para o fim, dentro do âmbito ético da *hexis*, desenvolvida por uma disposição duradoura. No começo de sua ação, já há a aspiração para determinado fim, desencadeando uma deliberação sobre os modos de se alcançar tal fim. Esse bem

¹⁸ “Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira por via de regra, gera-se, e cresce graças ao ensino - por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito.” (EN, 1103a 15).

aspirado aciona uma deliberação que deve conduzir o agente para a execução da ação (WOLF, 2010).

Todavia, este desejo, pertencente apenas ao gênero humano, não é necessariamente determinado pela razão, mas também pela percepção. Assim sendo, o desejo é orientado pela paixão ou, em contrapartida, pela razão, condições nas quais as forças do impulso não serão suspensas, porém, guiadas (HOFFE, 2006).

Um ponto interessante que a Wolf traz é de que

Adquirimos a *hexis* desde a mais tenra infância, aos sermos habituadas pela educação a sentir prazer e desprazer nas coisas retas, portanto muito antes de sabermos qual *hexis* é boa, como surge etc. Mas tão logo tenhamos adquirido posturas éticas aquilo que nos parece ser bom, o que queremos e fazemos, depende daquelas. Se as pessoas são educadas desde pequenas para determinadas *hexeis*, então, olhando com mais precisão, a responsabilidade não é delas, mas dos educadores e legisladores. Na realidade, em parte alguma Aristóteles vislumbra a possibilidade de que o homem adulto disponha de um espaço de jogo deliberativo em relação a seus fins e desejos ou quanto ao seu caráter que contenha esses desejos. Ao contrário, no Livro X constatamos que também a maioria das pessoas adultas necessita de educação constante por meio das leis e da justiça para continuar tendo ou para adquirir um bom caráter (2010, p. 140-141).

Vamos suspender essa reflexão para a próxima subseção e prosseguir com a importância da *phronesis* para a determinação da ação ética. Como vimos, a *arete* ética só ocorre quando exercida juntamente com uma deliberação e tal deliberação é o exercício de uma *arete* dianoética, *phronesis*. Aristóteles irá admitir que há duas *aretai* dianoéticas, a saber: a *sophia* e a *phronesis*. Enquanto a *sophia* perfaz o ser-bom na parte teórica da razão, conhecendo as coisas supremas e os princípios últimos da ciência caracterizando-se como uma ciência suprema e universal, a *phronesis* é a *arete* que faz o sujeito bem deliberar sobre aquilo que é bom e útil para ele, não sendo um bem singular, ou técnico (*tekhne*), mas, sim, um bem viver em seu conjunto. Diferentemente da *sophia*, que se ocupa do necessário, ela se refere ao possível, sobre as ações humanas que perfazem a *phronesis* (WOLF, 2010).

Uma boa definição sobre a *phronesis* é a colocação de Aubenque, que diz,

A *phronêsis* da Ética Nicomaquéia somente é reconhecida nos homens cujo saber é ordenado para a busca dos 'bens humanos', e por isso sabem reconhecer 'o que lhes é vantajoso'. Enfim, a *phronêsis*, que era assimilada à *sophia*, aqui lhe é contraposta: a sabedoria diz respeito ao necessário, ignora o que nasce e perece, portanto, é imutável como o seu objeto; a *phronêsis* diz respeito ao contingente, é variável segundo os indivíduos e as circunstâncias (2008, p. 23-24).

Diante de tal distinção, Aristóteles reconhece que pela *phronesis* fornecem-se indicações práticas, talvez estando acima da *sophia*, ou seja, acima da *arete* da parte racional-teórica da alma. Todavia, a sabedoria está acima da *phronesis*, uma vez que o sábio conhece os objetos da *sophia*, que são as coisas universais e eternas, conseqüentemente, sendo mais valiosas do que os objetos transitórios da *phronesis*. Mesmo diante desta hierarquia das *aretas*, em última instância, reconhece-se a distinção ontológica dos objetos de cada uma, ou seja, a *phronesis* fornece indicações em favor da *sophia*, possibilitando-a alcançar a *eudaimonia*, que reside no exercício da *arete* dianoética, a saber, a *sophia* (WOLF, 2010).

Observados tais conceitos e esse percurso pela filosofia aristotélica, Wolf faz uma análise peculiar que pode nos ajudar a compreender em que sentido Tomás completou Aristóteles em sua ética das virtudes sobre o agir do *phronimos*. Diz a autora:

Quais são os critérios pelos quais julga o *phronimos*? Onde está referida ao último elemento concreto, a *phronesis* mostrou ser uma espécie de percepção, que não tem o sentido de uma intuição ética específica, mas que concebe a adequação da ação à situação e como uma contribuição para a realização do *eidos* humano. E, uma vez que esse perceber não segue nenhum critério que se possa formular explicitamente, nos dá a impressão de que Aristóteles fica a dever uma clara indicação dos critérios do agir correto. Mas isso só se constitui numa objeção se uma tal indicação de critérios é fundamentalmente possível. É evidente que não é esse caso. Razões, fundamentos, critérios são essencialmente gerais e assim só podem ser formulados para nexos gerais. A pergunta pelo que é justo na situação singular concreta não pode ser decidida por critérios de ordem geral definidos de antemão, mas exige capacidade de julgamento no caso concreto. Assim, o que vale para o que é correto ou bom no caso singular vale igualmente para o mais universal dos bens, a *eudaimonia* [...]. Por isso, é injustificada a objeção muito comum de que em sua teoria da *arete* ética e da deliberação ética Aristóteles deixaria em aberto precisamente a questão decisiva dos critérios, girando em círculos no que respeita a essa questão [...]. Aristóteles tem muito mais a oferecer do que muitas teorias atuais [...] e no que respeita ao primeiro nível concreto nenhuma outra teoria está em condições de estabelecer critérios explícitos, uma vez que isso torna impossível por razões de princípio. (WOLF, 2010, p. 166-167).

Desse modo, ao buscarmos compreender, de fato, a ação da prudência no contingente e seu conhecimento dos particulares, Aristóteles nos diz: “A melhor forma de compreender o que é a prudência é considerar quais são os homens que chamamos de prudentes.” (EN, VI, 1140^a 24). Uma vez que os homens prudentes

agem pela mediania, como dito anteriormente, não se tem claro o meio de reconhecer qual seria ela, a não ser o próprio julgamento do homem prudente, pois o mesmo não retira sua prudência da *sophia*, que é o conhecimento do universal. O prudente, então, não é um intérprete da regra, mas a própria reta regra, “o portador vivo da norma.” (AUBENQUE, 2008, p. 71).

Ao relegar ao prudente o critério último de fundamento de todo valor, a teoria platônica de sabedoria como ordem transcendental é criticada, obrigando Aristóteles a procurar entre os próprios homens a norma de sua excelência. Para toda essa problemática, Aubenque parece nos dar, a princípio, uma resposta satisfatória, por um momento, até compreendermos como Tomás de Aquino encaminhará a questão sobre os critérios do *phronimos*.

O prudente serve de critério apenas porque é dotado de uma inteligência crítica. Ele não é somente aquele a partir de quem se julga, mas aquele que julga [...]. Então, Aristóteles rejeitou a subordinação platônica da virtude à ciência [...] no entanto, não rompeu com um certo intelectualismo socrático [...]. Desse modo, não é a prudência, mas o prudente que é a *recta ratio*, visto que não há prudência sem prudente [...]. Mesmo que Aristóteles abandone a transcendência do inteligível, isso não significa substituí-la pela transcendência ilusória de qualquer irracional, mas pela imanência crítica da inteligência. Ele substitui a inteligência dos inteligíveis, como fundamento da regra ética, pela inteligência dos inteligentes, e a sabedoria das Ideias pela prudência dos prudentes, mas trata-se ainda e sempre, embora sob uma nova forma, de um fundamento intelectual. Aristóteles particulariza, individualiza, relativiza a inteligência, mas não renuncia ao intelectualismo. (AUBENQUE, 2008, p. 85-86).¹⁹

Assim, ao buscarmos a gênese da prudência e do ser prudente, recorreremos a um círculo vicioso, pois a “mesma personagem é ao mesmo tempo virtuosa e prudente que se dirá da virtude moral que ela é a virtude natural do prudente e da prudência que ela é habilidade do virtuoso.” (AUBENQUE, 2008, p. 103). Do mesmo modo Hooft afirma:

Se a prudência é necessária e suficiente para agir de maneira virtuosa, e a prudência consiste em uma consciência sensível e perceptiva (isto é, virtuosa) daquilo que é eticamente importante em uma situação prática, então como eu posso me tornar prudente? Ser prudente não consistiria em já ser virtuoso? Apenas uma pessoa boa veria o que seria eticamente exigido em uma situação [...]. De onde então viria a prudência necessária para se agir bem? (HOOFT, 2013, p. 108).

¹⁹ Um exemplo de homem prudente para Aristóteles é a figura de Péricles, sobre o qual afirma que é prudente por ser capaz de considerar o que é bom para ele e para os outros homens (EN, VI, 1140b 8).

Aristóteles refere-se às pessoas adultas, já maduras, treinadas nos hábitos que constituem as virtudes de caráter. A educação terá um papel fundamental nessa formação de hábitos e na discussão racional dos princípios que fundamentam a vida, nos quais a educação forneceu uma “motivação baseada na consciência sensível da situação particular.” (HOOFT, 2013, p. 109).

O filósofo de Estagira, de fato, não nos ensina a como nos tornarmos prudentes e nem virtuosos, e ainda aponta que nem mesmo sendo filho de Péricles o faculto a tornar-se um Péricles. Aubenque traz um ponto importante para nossa reflexão que nos encaminhará para a última seção deste capítulo ao buscarmos a compreensão da relação entre a ética das virtudes e a educação.

A educação moral deve reconhecer seus limites, que não são outros que os da imprevisibilidade dos destinos individuais. Os discursos éticos só têm eficácia sobre as almas bem-nascidas. Mas elas têm necessidade de discursos éticos? E, inversamente, de que maneira ‘o homem que vive segundo a paixão’ poderá prestar ouvidos aos discursos que tenderiam a corrigi-los? Assim, na base da vida moral, há uma parte irreduzível de ‘boa fortuna’, de favor divino. Embora o constrangimento se exerça sobre todos e ainda que um Estado bem policiado possa inculcar ‘bons hábitos’ em todos os cidadãos, a participação imediata na moralidade, ou seja, a elaboração espontânea da reta regra, só é reservada durante a vida a um pequeno número de eleitos: os outros viverão talvez sob a reta regra, mas não serão a reta regra, que só o prudente encarna. (AUBENQUE, 2008, p. 103-104).

Compreendida de forma breve o papel das virtudes na filosofia aristotélica, que desempenhou um processo de formação importante para aquele cenário em buscar a figura do ser prudente mediante ao acesso às virtudes, vejamos como podemos relacionar esse ensino, de modo que as virtudes sejam possíveis em sua transmissão.

1.3 A ética das virtudes e a educação

Antes de expormos propriamente a relação entre a ética das virtudes de Aristóteles e a educação, convém trazermos os traços práticos educacionais que Platão evidenciou, para não cometermos uma injustiça ao se pensar que foi Aristóteles que inaugurou tais modelos educacionais.

Para os gregos, assim como continuará Platão e seu predecessor, a educação, de fato, iniciava-se aos sete anos, antes disso, as crianças deveriam apenas participar

de jogos educativos.²⁰ Platão se preocupa bastante com a primeira infância, pois é desde o começo que a formação da alma se inicia, reconhecendo o fator fisiológico do caráter, como o fato de gerar sensações agradáveis e evitar as desagradáveis, a fim de ‘pavimentar’ o caminho para a educação da valentia (JAEGER, 2013).

Em relação à ginástica, Platão se opõe veementemente ao espírito de competição disseminado em sua época, postura que será adotada também por Aristóteles. Ela se subdivide em luta e dança, começa na infância e se estende por toda a vida [...]. Platão atribui à ginástica um papel educativo equivalente ao da cultura intelectual [...]. Inclui na área da ginástica também orientações que eram típicas da medicina de seu tempo, como as referentes à higiene, à manutenção da saúde e ao regime alimentar. À ginástica era acrescentada a dança, vinculada ao canto coral (Leis, II, 653e-654d). A dança possuía um importante papel educativo em razão de ser o meio de disciplinar a necessidade espontânea de todo jovem de agitar-se, contribuindo também, dessa forma, para a disciplina moral. [...] a educação musical leva a conhecer a temperança, a coragem, a generosidade e a grandeza da alma. (CENCI, 2012, p. 18).

Com o decorrer do tempo, a educação física passará para um segundo plano em que haverá uma grande ênfase para a cultura dos letrados. A música começa a perder espaço para as letras e a nova metodologia foi o aprender a ler e a escrever e, posteriormente, estudar os autores clássicos e trechos selecionados. A matemática, para Platão, era uma disciplina fundamental para, além de preocupações utilitárias, formar o espírito no âmbito da compreensão da verdade inteligível, visando a um grau superior de abstração.

A divisão por idade era composta do seguinte modo: a primeira educação dá-se na família, entre 3 a 6 anos; depois a segunda, os estudos primários, de 6 a 10 anos; os estudos terciários, é o dos estudos secundários, de 10 a 17/18 anos, sendo subdivididos em dois momentos, dos 10 aos 13 anos os estudos literários, e dos 13 aos 16 os estudos musicais; a quarta é dedicada ao serviço militar, na qual os estudos intelectuais são interrompidos entre 17/18 e 20 anos.

A partir dos 20 anos, exige-se a continuidade do estudo das ciências em um nível superior, pensando sempre em conjunto. Aos 30, poderá se dedicar a estudar dialética ao longo de 5 anos de dedicação. Com uma participação ativa na sociedade

²⁰ “É nesse longo período que devem ser combatidos, por meio de castigos, o amolecimento e o excesso de sensibilidade da infância [...]. Nessa idade, são as crianças, quando se juntam, que devem inventar seus jogos sem que estes lhe sejam prescritos [...]. Precede desse modo a moderna aquisição dos jardins de infância [...]. A partir dos 6 anos, Platão estabelece a separação dos dois sexos.” (JAEGER, 2013, p. 1371-1372).

por 15 anos para adquirir experiências e completar sua formação moral aos 50 anos, o homem atinge o seu objetivo pleno de formação (CENCI, 2012).

Essa formação plena consiste em três esferas: “conhecer a verdade, ser capaz de expressá-la por palavras e antecipar-se pela ação à experiência vivida no mundo.” (JAEGER, 2013, p. 1391). Assim, a *paideia* realiza-se pelo conhecimento dos valores e está ligada, conseqüentemente, à ética das virtudes, da qual a *phronesis* é encarregada por englobar todas as virtudes, sejam elas divinas ou humanas.

Aristóteles segue, e muito, a via platônica de modelo educativo, sendo influenciado pelas *Leis* de Platão, ou seja, nada muito inovador no seu pensamento educacional em relação àquilo que já estava posto na Grécia antiga, mas cabe dizer que Aristóteles viveu no contexto de uma crise pedagógica em Atenas. Os valores gregos haviam se perdido, uma vez que o lucro era mais importante do que o sentido cívico. O Estado não tinha mais interesse na educação coletiva, e era essa a defesa de Aristóteles, de restaurar a busca de um ideal comum. Assim, “a educação mais e mais se impregnava de um espírito utilitarista, perdendo de vista a formação dos cidadãos. Para Aristóteles, a escola quando desvinculada das finalidades da cidade e de seus ideais comuns, não sabe mais o que e como ensinar.” (CENCI, 2012, p. 29).

Para Aristóteles, o poder pedagógico deve ser do Estado, com o auxílio da família. Em sua obra *Política*, Aristóteles vai estruturar o seu viés pedagógico diante de tal diagnóstico da crise educativa grega e pensar a sua prática na pedagogia ateniense.

Antes da educação propriamente dita há a *trophé*, que corresponde ao período que vai de zero a sete anos de vida da criança. *Trophé* significa criação, período em que a criança é alimentada em casa e cuidada pela mãe e onde deve dar-se atenção ao vigor físico, com movimentos compatíveis à idade. Dos cinco aos sete anos as crianças já podiam estar presentes às aulas, que mais tarde seriam por elas frequentadas formalmente [...]. A infância é marcada pela imperfeição [...] entendia também como inferior, nela o ser humano está incompleto [...] o ensino demanda inteligência e não poderá ser dispensado antes que a razão esteja desenvolvida de modo satisfatório. (CENCI, 2012, p. 33-34).

A partir do término da *trophé*, a educação pública, *paideia*, iniciar-se-á por volta dos 14 anos até os 21 anos.²¹ Ao se pensar nesta fase juvenil, como dito na *Ética* a

²¹ Para não comprometer o foco do viés ético, explicitamos aqui a metodologia de Aristóteles acerca da distribuição das disciplinas e como elas deveriam ser organizadas: “Gramática, ginástica, música e

Nicômaco, os meios da educação são o hábito e o ensino, requerendo a posse das virtudes intelectuais pelo ensino e experiência efetiva, cabendo o processo de imitação e memória, a primeira relacionada às virtudes morais e a segunda às virtudes intelectuais. Tais aquisições levarão o cidadão a ser feliz, pois por meio da educação e das virtudes o professor não apenas ensina para se obter a verdade, mas para que o sujeito seja feliz: “A excelência intelectual nasce e desenvolve-se devido à instrução que, por sua vez, requer experiência. A excelência moral é produto do hábito. Daí a presença fundamental do processo educativo na formação ética.” (PAVIANI, 2012, p. 113).

O papel da educação será de uma dupla orientação, a de ajustar desejo e razão, buscando-se assim a orientação do meio-termo do agir virtuoso. Tal orientação se dará pela virtude da *phronesis*, possibilitando a boa deliberação pelo bom discernimento, não restando “dúvidas de que essa modalidade de saber é própria também da ação pedagógica e da ação científica enquanto procedimento, na medida em que implica juízos, escolhas de alternativas no agir e no fazer, dois momentos distintos, porém, inseparáveis.” (PAVIANI, 2021, p. 112).

Pensar nas ações do meio-termo não significa que sejam ações necessariamente prazerosas, mas, sim, absolutamente boas e tal prazer será visto como fim e não como causa.

Aprender a regular a tendência a buscar o prazer e a evitar o sofrimento é algo que se situa na base da própria concepção educativa aristotélica [...]. A escolha não deve orientar-se automaticamente pela busca do prazer e por evitar o que causa dor, mas pela busca do bem, sendo este prazeroso ou não. (CENCI, 2012, p. 59).

Educar através das virtudes é um ato que busca uma racionalidade prática buscando como referência o caráter contingente da ação humana. A ética, produto dessa educação advinda das virtudes, é central na concepção educativa de Aristóteles, uma vez que a virtude é produzida do hábito, todavia, não unicamente, pois o sujeito ético necessita de certos elementos, sendo eles: a natureza, o hábito e a razão.

desenho [...]. A escolha das disciplinas e dos programas de ensino orienta-se pela utilidade, assim como ocorria nas escolas atenienses. Porém, por utilidade aqui não se pode entender algo imediatista. [...] o critério de escolha das disciplinas, é principalmente o da formação humana e, mediante ela, o fomento do bem viver na *polis* [...]. A preocupação de Aristóteles nesse sentido está mais voltada para um equilíbrio entre as matérias do que em prescrever o que deve ser estudado. Sua perspectiva pedagógica visava claramente a um desenvolvimento integral do ser humano.” (CENCI, 2012, p. 36-38).

A natureza é o que faz alguém nascer homem, com suas potencialidades, e não outro animal qualquer; em segundo lugar, o homem necessita nascer com certas 'qualidades de corpo e alma' que serão aprimoradas por bons hábitos. O hábito permite transformar as qualidades para melhor ou para pior, ou seja, para a virtude ou para o vício. Por fim, o homem é o único ser dotado de razão e, por esse motivo, deve usá-la para orientar sua vida. Como a natureza é dada de uma vez por todas ao homem ao nascer, a educação – em sentido mais específico – deve ocupar-se com os dois outros fatores, a saber, a formação dos hábitos e o desenvolvimento da razão. O hábito e a razão podem desenvolver as potencialidades que são dadas pela natureza própria do homem. Esses três aspectos devem ser conduzidos de forma a serem harmonizados entre si evitando-se agir contrariamente à natureza e aos hábitos. (CENCI, 2012, p. 63-64).

Desse modo, mesmo que a natureza do sujeito tenha as potencialidades para a vida ética, os hábitos bons são os meios fundamentais para tal exercício. Assim, por tal concepção podemos dizer que a virtude moral só é como tal quando aprendida pelo hábito, dado pela educação. Ter acesso às virtudes intelectuais pela instrução não bastará, segundo Aristóteles, para a integralidade ética do sujeito. Por isso, a *phronesis* será sua virtude que “implica conhecimentos racionais e desejos para lidar com aspectos universais e particulares das situações pedagógicas.” (PAVIANI, 2012, p. 114).

Tal educação será destinada para a humanização do ser humano, visando ao bem comum do indivíduo e do coletivo, havendo a sinergia do homem bom, sujeito ético e particular com o bom cidadão, sujeito ético e universal. Nessa sinergia, as leis desempenham o papel de auxílio para o cidadão.

A virtude e a educação dependem dos hábitos e das leis. Não é uma tarefa fácil receber desde a juventude uma educação orientada para a virtude se o sujeito não for criado também sob boas leis. A maioria dos homens não observa a lei pelo bem que elas contêm, mas por medo da punição que resulta de seu descumprimento. [...], todavia, agir de acordo com a lei por medo de ser punido não é sinônimo de agir virtuosamente, mesmo que se pratiquem ações virtuosas [...]. Uma pessoa pode agir de forma justa circunstancialmente por ser vantajoso ou conveniente para aparentar ser justa [...]. O caráter virtuoso de um agente não se identifica com a mera prática de ações virtuosas. Para uma ação ser virtuosa necessita resultar de uma escolha do agente [...] agir conscientemente, escolher livremente o ato em questão e realizá-lo com uma firme disposição de espírito [...]. A virtude não se limita à legalidade, ultrapassa-a, e a lei necessita vincular um sentido moral, que é dado em seu caráter mais pleno pela virtude da justiça. (CENCI, 2012, p. 93-34).

Por fim, acreditando ter apresentado pontos importantes da ética aristotélica que nos fornecem subsídios para compreender as discussões posteriores acerca da

ética das virtudes, prosseguiremos no objetivo de compreender como Aristóteles foi recebido pelo início da cristandade, como sua filosofia foi interpretada e quais os desdobramentos realizados pelos filósofos posteriores acerca de sua teoria ética, pensando a educação dos sujeitos.

CAPÍTULO 2 - A FILOSOFIA MEDIEVAL: DA ASCENSÃO DA FÉ À CONCILIAÇÃO DA RACIONALIDADE

Como diretriz anterior e fundamental a qualquer propósito que venha a se desenvolver neste capítulo, precisamos localizar a filosofia, que até então não conhecia a religião cristã, e agora será ampliada com uma postura diferente daquilo proposto pelos gregos. Os sistemas filosóficos que ascenderam e tornaram-se notáveis neste período, apesar de divergências entre si, desde os tempos apostólicos aos dias de hoje são comumente chamados de filosofia cristã. Sua fundamentação conceitual pode ser definida da seguinte forma:

é cristã toda filosofia que, criada por cristãos convictos, distingue entre os domínios da ciência e da fé, demonstra suas proposições com razões naturais, e não obstante vê na revelação cristã um auxílio valioso, e até certo ponto mesmo moralmente necessário para a razão. (BOEHNER; GILSON, 2012, p. 11).²²

Gilson, em seu livro *O espírito da filosofia medieval*, levantará a questão sobre se há, de fato, razão de uma chamada “filosofia cristã”, apresentando a visão dos racionalistas.

Naturalmente, trata-se não de saber se houve filósofos cristãos, mas de saber se pode haver filósofos cristãos. Nesse sentido, o problema se colocaria da mesma maneira a propósito dos muçulmanos e dos judeus [...]. Ninguém pensaria hoje em dia em falar de uma matemática cristã, de uma biologia cristã ou de uma medicina cristã. Por quê? Porque a matemática, a biologia e a medicina são ciências e porque a ciência é radicalmente independente da religião, tanto em suas conclusões como em seus princípios. A expressão ‘filosofia cristã’, tão usada, é, porém, nada menos que absurda e a única coisa a fazer, portanto, é abandoná-la. (GILSON, 2020, p. 6-7).

Gilson não pretende abandonar o conceito de filosofia cristã, mas partindo destes pressupostos que ele apresentou não poderia então haver uma filosofia

²² Uma filosofia cristã constará “exclusivamente de proposições susceptíveis de demonstração natural [...]. Seu ponto de partida lógico não deve situar-se no domínio das verdades relevadas, inacessíveis à razão. Há, pois, uma diferença essencial entre a filosofia cristã e a teologia cristã, que abrange principalmente as proposições direta ou indiretamente relevadas por Deus, e bem assim as que delas se derivam com a ajuda de verdades naturalmente conhecidas.” (BOEHNER; GILSON, 2012, p. 11).

chamada de *filosofia cristã*. Ele continua a apresentar que não há um só filósofo neoescolástico²³ que admita que não há nenhuma relação entre a filosofia e a religião.

Todavia, se o exercício puro da razão parece seguramente possível, como propôs Tomás de Aquino, como duvidar de Platão e Aristóteles? A questão é que a revelação cristã modificou profundamente as condições em que a razão se efetiva em nós, nos levantando a outra questão: de que maneira os que têm acesso à revelação poderiam filosofar como se não as tivessem? Logo, o erro de Platão e Aristóteles, segundo os medievalistas, foi justamente o erro da razão pura. Porém, isso não recorreria a uma confusão entre teologia e filosofia? (GILSON, 2020). Nesse contexto conflituoso, o tomismo apresenta um sistema cujas conclusões filosóficas são deduzidas de premissas puramente racionais.

Nele, a teologia está em casa e em seu lugar, isto é, no topo da escala das ciências; fundada na revelação divina, que lhe fornece seus princípios, ela é uma ciência distinta, que a parte da fé só usa a razão para expor o conteúdo da fé ou protegê-la contra o erro. Quanto à filosofia, se é verdade que ela é subalterna à teologia, ela só depende, entretanto, como tal, do método que lhe é próprio. Fundada na razão humana, devendo sua verdade unicamente à evidência dos seus princípios e a exatidão das suas deduções, ela realiza espontaneamente sua concordância com a fé, sem ter de se falsear; se ela se acha em concordância com a fé é simplesmente porque é verdadeira e porque a verdade não poderia contradizer a verdade. (GILSON, 2020, p.10).

Em relação à filosofia tomista, Gilson defende que os princípios filosóficos de Tomás são os de Aristóteles, cujo sistema filosófico não teve acesso à revelação cristã/divina. Quando Tomás assume os princípios aristotélicos não o faz apelando para a fé, mas deduzindo da maneira mais correta ou mais completa em posse da revelação. Cabe aqui afirmar que Tomás não precisou “batizar” Aristóteles para torná-lo verdadeiro, pois as conversações filosóficas são feitas entre homem e homem e não entre homem e cristão. Portanto, “não há razão cristã, mas pode haver um exercício cristão da razão.” (GILSON, 2020, p. 17).

²³ “Este termo, cunhado por D. Mercier, docente em Lovaina de filosofia tomista e fundador da *Revue néoscholastique de philosophie*, em 1894, pode ser usado de dois modos: em sentido estrito coincide com o neotomismo, enquanto em sentido amplo designa o movimento de renascimento da filosofia escolástica cristã e compreende não só o neotomismo, mas também outras correntes medievais, como a escola franciscana, orientações teóricas inspiradas no agostinismo, como o espiritualismo cristão, e orientações historiográficas de estudo da filosofia medieval desenvolvidas no século XX por autores de diferente postura filosófica.” (ABBAGNANO, 2012, p. 825-826).

Um exemplo de tal pensamento pode ser encontrado em Paulo, o apóstolo, que mesmo condenando a filosofia dos gregos não condena a razão, pois recorre aos gentios ao reconhecer certo conhecimento natural de Deus. Em Romanos (1, 19-20), Paulo afirma que a potência eterna e a divindade de Deus podem ser conhecidas pelo espetáculo da criação. Mesmo os gentios excluídos da lei judaica, ou seja, contendo suas próprias leis, São Paulo admite implicitamente a existência de uma moral natural ou um conhecimento natural da lei moral, como evidenciado por São Justino:

Como Jesus Cristo nasceu há cento e cinquenta anos da data em que escrevo, devo considerar, ele se pergunta, culpados ou inocentes todos os homens que, vivendo antes de Cristo, foram privados do socorro da revelação? O prólogo do Evangelho de São João sugere a resposta que convém dar a essa questão. Jesus Cristo é o Verbo, e o Verbo é Deus; ora, está dito no Evangelho que o Verbo ilumina todo homem que vem ao mundo, do que resulta que cumpre admitir, em conformidade com Deus mesmo, uma revelação natural do Verbo, universal e anterior à que se produziu quando, fazendo-se carne, ele veio habitar entre nós. Por outro lado, como o Verbo é Cristo, todos os homens participaram da luz de Cristo ao participarem da luz do Verbo. Os que viveram segundo o Verbo, tenham sido, pagãos ou judeus, foram, portanto, cristãos por definição, ao passo que os que viveram no erro e no vício, isto é, contrariamente ao que lhes ensinava a luz do Verbo, foram verdadeiros inimigos de Cristo, desde antes do tempo da sua vinda. Se assim é, a posição de São Paulo, embora permaneça materialmente a mesma, é espiritualmente transformada, porque onde o apóstolo invocava contra os pagãos uma revelação natural que os condena, São Justino admite em favor deles uma revelação natural que os salva. Sócrates torna-se um cristão fiel que não é de espantar que o demônio tenha feito dele um mártir da verdade, e Justino não está longe de dizer com Erasmo: São Sócrates, orai por nós! (GILSON, 2020, p. 33).

Assim, toda verdade é cristã por definição. Desse modo, reconhecemos em Tomás, além de um comentador e intérprete de Aristóteles, um filósofo que nos deixa um arsenal de ensinamentos que se constituirão em nossa pesquisa, tendo em vista, segundo Gilson, a possibilidade efetiva de existir uma filosofia chamada filosofia cristã.

2.1 A INFLUÊNCIA DA *PAIDEIA GREGA* NA FORMAÇÃO DA *PAIDEIA CRISTÃ*

Quando analisada a contribuição que os gregos deram para a formação ética e a teoria educacional formulada, não há como começar do zero e ignorar toda a *paideia* grega. Mesmo com o advento do cristianismo e o ataque à cultura pagã, houve uma forte influência dos escritos platônicos e aristotélicos para se pensar a educação no medievo. De fato, houve uma radical mudança a se pensar neste novo homem e

suas relações com/na sociedade e o seu comportamento coletivo, conseqüentemente, inferindo-se em uma nova educação e uma nova ética.

A religião cristã assume o protagonismo na representação do ideal a ser seguido e contrapõe valores que eram seguidos a ponto de serem considerados revolucionários pelos novos conteúdos que seriam apresentados a essa nova sociedade que se formara. A *paideia grega* perde lugar para a *paideia christiana*, agora centrada na figura de Cristo, sendo regulada pelo princípio religioso e teológico e não mais o antropológico e teórico (CAMBI, 1999).

Os gregos antigos foram reconhecidos notavelmente pelos novos cristãos em suas formações e o ideal puramente humano da educação física, intelectual e moral, pois tudo o que advém da racionalidade é natural, e admitido, portanto, pelo cristianismo. Além da formação racional do sujeito, a mensagem cristã de formação educativa envolve os Evangelhos que projetam um mestre-guia, que é Cristo, admoestando em relação aos valores da sociedade e buscando promover uma renovação espiritual com um aspecto comunitário, por meio do qual seus discípulos exerceriam a solidariedade e a caridade uns para com os outros, amando como “Deus amou”.

Do ponto de vista mais estritamente educativo-escolar, são dois aspectos que vêm caracterizar os primeiros séculos do cristianismo: a centralidade da imitação da figura de Cristo e a adoção, na formação do cristão, da cultura clássica, literário-retórica e filosófica, sobretudo. São dois aspectos em contraste e complementares que uniam o rico debate pedagógico do primeiro cristianismo e põem em destaque as diversas tensões que o atravessam: confirmar a própria diferença em relação à cultura clássico-pagã e incorporar seus instrumentos de conhecimento e de governo, além das tradições em que estavam fincadas as raízes dos povos do Império. (CAMBI, 1999, p. 127).

Historicamente, com a difusão do cristianismo pelo Império Romano, a Igreja no século II se preocupou em manter a fé das pessoas com base em perseguições, sendo reconhecido pelos padres apologistas o desempenho de tal trabalho. Todavia, a filosofia, para esses padres, era apenas um meio para se aprofundar no conhecimento da fé ou instrumento para atacar os adversários da fé cristã, de modo que nem todos os cristãos eram favoráveis à filosofia e nem aos mestres. Tertuliano (160 – 220) era um dos que condenavam o exercício de professor ao cristão, pois se

utilizavam da arte pagã para seu ofício.²⁴ Porém, esse extremismo não prevaleceu, uma vez que os cristãos adotaram posturas semelhantes às dos pagãos em gramática e retórica²⁵, sem abandonar a fé.

A mensagem da Boa Nova cristã não estava muito de acordo com a formação grega clássica, porém, os cristãos, em se tratando dos valores naturais que a *paideia* formava, conseguiram utilizá-la ainda em sua nova formação, mas descartando a mentalidade grega pagã. Para os cristãos, os gregos eram pretensiosos ao tomar a sabedoria deste mundo como oposta à sabedoria de Deus, revelada através dos profetas e dos apóstolos. Assim, um dos primeiros a tentar conciliar as “*paideias*” foi Clemente de Alexandria (150 - 215),

nas pegadas do mártir São Justino, ter concorrido para harmonizar a *paideia* grega com o espírito cristão, a filosofia pagã com o Evangelho, procurando demonstrar que a filosofia não é ‘pagã’ por natureza, mas uma decorrência da natureza intelectual do ser humano e, por conseguinte, uma dádiva de Deus ao homem, como as artes e as ciências. (NUNES, 2018, p. 87).

Tal conciliação foi possível ao assumir que os gregos fizeram parte do “*Logos spermátikos*, da razão seminal” (NUNES, 2018, p. 89), ou seja, um conhecimento parcial pelo ato criador de Deus, e que os cristãos puderam viver de acordo tanto com o conhecimento racional como em conformidade com a contemplação do *Logos*, que é a pessoa de Cristo. Não haveria, portanto, discrepância entre a autêntica filosofia e a revelação cristã.

Clemente busca compreender o novo papel do pedagogo e sua nova responsabilidade no processo educativo. O pedagogo na Grécia antiga era o escravo encarregado de levar a criança à escola, seguindo do mesmo modo no período helenístico. Além disso, era responsável pela formação moral da criança, a protegia contra os perigos da rua, lhe ensinava boas maneiras e o bom caráter (NUNES, 2018a).

Já na era cristã o pedagogo, segundo Clemente, terá um papel de tornar a alma de seu discípulo melhor, encaminhando-a para uma vida prudente, não cabendo a ele

²⁴ “A criança, o adolescente cristão será educado, como os pagãos, na mesma escola clássica; receberá sempre o ‘veneno’ que são Homero, os poetas, o cortejo insidioso das figuras da Fábula, as túbidas paixões que elas patrocinam ou encarnam. Conta-se, para imunizá-la, com o contraveneno representado pela educação religiosa que lhe é dada, fora da escola, pela Igreja e pela família: sendo sua consciência religiosa devidamente esclarecida e formada, a criança saberá efetuar as correções e as distinções necessárias.” (MARROU, 2017, p. 516).

²⁵ Um deles será Orígenes (185 – 253).

o papel do ensino erudito. Desse modo, essa nova filosofia que começa a surgir se encaminha com dedicação “à contemplação, ao cumprimento dos mandamentos e à formação de homens virtuosos” (NUNES, 2018a, p. 141), objetivos estes fundamentais.

Após Clemente, outros cristãos começaram a desenvolver suas teorias acerca do papel da formação cristã e como ela deveria ocorrer. Foi o caso de Orígenes, considerado o protótipo do mestre cristão, devido à sua preocupação com o ensino e com uma vasta formação nas artes liberais, filosofia e Escrituras.

Por meio da dialética, Orígenes formava a parte superior da alma (a racional), enquanto cuidava da parte inferior (domínio da imaginação e das paixões) por meio das ciências da natureza: a física, a geometria e a astronomia [...]. Orígenes achava, entretanto, que o objetivo mais nobre colimado pelas escolas filosóficas são as virtudes morais. Eram desses raros mestres que, imitando Nosso Senhor Jesus Cristo, primeiro fazem e depois ensinam. [...] e fazia questão de frisar que a moral seria uma disciplina vã e inútil se a palavra ficasse separada dos atos, se a prudência não levasse a pessoa a fazer o que é preciso fazer, se não fizesse afastar-se daquilo que não se deve fazer, pois nesse caso a moral só proporcionaria o conhecimento teórico. (NUNES, 2018a, p. 165-166).

Outros cristãos também se empenharam em desenvolver teorias educacionais de como deveria ser essa nova formação, como São Basílio, São João Crisóstomo, São Jerônimo, entre outros, mas nos limitaremos a essa introdução para desenvolvermos de modo mais detalhado a análise sobre um filósofo cristão que marcou todo o período da Patrística de tal modo que seus escritos permaneceram como referência e autoridade durante séculos na Idade Média: Agostinho de Hipona (354-430 d.C.).

2.2 A AUTORIDADE DE AGOSTINHO

Após as tensões ocorridas no século IV, com disputas entre o paganismo e o cristianismo, nas quais saiu vitorioso política e ideologicamente o segundo, ocorre uma união entre o pensamento grego-helenístico e o cristianismo. Advindo desse contexto histórico, foi necessário desenvolver uma síntese completa do pensamento cristão que apresentasse seu corpo teórico e evidenciasse os diversos elementos da humanidade, como: ética, antropologia, política, entre outros que apresentassem o cristianismo como protagonista dessa nova narrativa. “Na pessoa de Agostinho a

filosofia patrística e, quiçá, a filosofia cristã como tal, atinge o seu apogeu.” (BOEHNER; GILSON, 2012, p. 139). Porém, não são todos que pensam assim.

Para Gilson, Agostinho não contempla o status de precursor da síntese cristã, não comportando nem uma ideia de um sistema.²⁶ De modo distinto pensa Cambi, ao afirmar que “Santo Agostinho coloca-se neste plano, reativando os princípios da filosofia platônica [...], mas salvaguardando também as características originais da teologia. [...] O seu pensamento foi, realmente, uma síntese orgânica da patrística.” (CAMBI, 1999. P. 135). De todo modo, Agostinho será reconhecido como o mestre do ocidente cristão dando soluções exemplares no que tange aos aspectos de uma pedagogia cristã e à busca dos fundamentos espirituais.

Agostinho, para nós, será importante apenas sob o viés pedagógico, ou seja, a necessidade de entendermos a sua pedagogia será importante para a contraposição futura que faremos em relação ao seu pensamento, sabendo que “as ideias pedagógicas estão de tal modo entrelaçadas nas concepções filosóficas que não é possível expor uma sem tratar das outras.” (NUNES, 2018a, p. 253). Em diversas obras, o conteúdo educacional está imerso no conteúdo filosófico de Agostinho, como exposto abaixo por Cambi.

Santo Agostinho indica o processo de formação do cristão nas *Confissões*; enfrenta o tema do educar-instruir no *De Magistro* (389); expõe um programa de cultura e de instrução no *De doctrina christiana*; fixa um itinerário educativo para a humanidade na filosofia da história no *A cidade de Deus*; enquanto no *De catechizandis rudibus* (399) fixa os graus da formação espiritual do cristão: ler, meditar, orar, contemplar. (1999, p. 136).

A obra *De Magistro*, a qual abordaremos mais detalhadamente, evidencia seu caráter filosófico e pedagógico, discutindo-se o papel do mestre e das relações de ensino e aprendizagem, como veremos a seguir.

Agostinho (354-430) nasce em Tagaste da união de um pai pagão e uma mãe cristã. Frequentou escolas de gramática e retórica na África, onde depois se tornou professor. Durante todo esse período foi pagão. Depois de sua conversão, foi estudar teologia, tornou-se sacerdote e, posteriormente, bispo da cidade de Hipona.

²⁶ “Dir-se-ia que o seu espírito, sempre vivo e pujante, empenhado em concitar o homem a decisões éticas e teóricas sempre novas, não comporta sequer a ideia de um sistema. Seja como for, a história no-lo apresenta como a figura que - conjugando, da maneira mais feliz, o ardor púnico ao espírito helênico e à vontade romana - iria ser o pioneiro do pensamento cristão, o preceptor dos povos e o orientador dos séculos.” (BOEHNER; GILSON, 2012, p. 139).

Diante de tal autoridade e preocupação, de sua experiência no magistério e o gosto pelas artes liberais e da filosofia, Agostinho se debruçou sobre a questão educacional entre os cristãos. “Quando retornou definitivamente à África, organizou em Tagaste, e mais tarde em Hipona, comunidades de estudiosos que se preparavam para ser professores cristãos bem adestrados.” (NUNES, 2018a, p. 237).

Quando rastreamos os textos agostinianos à procura do seu pensamento a respeito da aprendizagem, três conclusões, parecem-nos, acabam por se nos impor. Primeiro, advertimos que o santo doutor evoluiu intelectualmente quanto a esse tema, tendo de início se deixado enlevar pela doutrina platônica da reminiscência, mas sem a haver adotado jamais em toda a amplitude, uma vez que depois do Batismo renunciou definitivamente à admissão da preexistência da alma, que na concepção platônica justifica a doutrina da reminiscência. Essa posição filosófica foi superada por Santo Agostinho como a sua doutrina da iluminação. A segunda conclusão que se impõe é a de que a doutrina da iluminação já se insinuava para Agostinho através dos textos bíblicos, patrísticos e filosóficos, sendo esta influência filosófica marcadamente neoplatônica. Por fim, a terceira conclusão a que se chega naturalmente, é a de que para Santo Agostinho só Deus é Mestre e que os professores, na realidade, nada ensinam, limitando-se a provocar os estudantes, a motivar os alunos para o conhecimento. (NUNES, 2018a, p. 254).

A partir desta análise feita por Nunes é que partiremos para analisar a obra já mencionada de nossa atenção, que repercutirá posteriormente em Tomás na forma de uma crítica ao método agostiniano e um novo movimento que surgirá como método de ensino e aprendizagem, a saber, a Escolástica.

2.3 DE MAGISTRO – SÓ QUEM ENSINA É DEUS

De inspiração platônica e neoplatônica, Agostinho em sua obra *De Magistro* tem uma desenvoltura muito semelhante ao diálogo *Ménon*, de Platão, obra na qual é discutido o que é virtude e se ela pode ser ensinada (MARCONDES, 2011). Em sua obra, Agostinho irá investigar a natureza da aprendizagem, e reconhecer que os sinais utilizados pela linguagem e comunicação, elementos estes necessários para o ensino e a aprendizagem, não têm valor cognitivo e, portanto, através das palavras não se pode transmitir conhecimento, de tal modo que o papel do professor fica totalmente comprometido em relação à sua função, posição que será rechaçada por Tomás de Aquino, como veremos mais adiante. Vejamos como Agostinho desenvolve em sua obra o papel do ensino e da aprendizagem.

AGOSTINHO: Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

ADEODATO: Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.

AGOSTINHO: Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender?

ADEODATO: Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando? (AGOSTINHO, 1973. p. 323).

O diálogo de sua obra é com seu filho Adeodato, que se inicia com a pergunta-chave de todo o propósito da obra. “Desse pequeno trecho já destacamos que Agostinho até concorda com Adeodato sobre a possibilidade do ensino através da linguagem, mas não aceita que através da linguagem possa se aprender algo.” (OLIVEIRA, 2021, p. 28). E assim irá afirmar: “já declaro que o fim da palavra é duplo: ou para ensinar ou para suscitar recordações nos outros ou em nós mesmos.” (AGOSTINHO, 1973, p. 323).

Ao trazer o elemento da palavra com um viés duplo, Agostinho irá defender que a palavra, na verdade, não nos ensina nada, apenas são sinais, não sendo aptas a produzir conhecimento, e que, aliás, são os objetos que ensinam as palavras, pois “a possibilidade de conhecer supõe algo de prévio, que torna inteligível a própria linguagem, ou seja: a luz interior.” (MARCONDES, 2011, p. 32).

Para Agostinho, as palavras não ensinam, elas apenas têm o seu papel na rememoração, ou seja, “com as palavras nada mais fazemos do que chamar a atenção; entretanto, a memória, a que as palavras aderem, em as agitando, faz com que venham à mente as próprias coisas, das quais as palavras são sinais.” (AGOSTINHO, 1973, p. 324). A prova de que Agostinho sustenta que as palavras são apenas sinais segue ao afirmar para Deodato que “podes facilmente reparar que explicaste palavras com outras palavras, isto é, sinais com outros sinais [...], porém, gostaria que, se pudesses, me mostrasses as coisas mesmas de que estas são os sinais.” (AGOSTINHO, 1973, p. 326).

Desse modo, o externo apenas nos chama algo à consciência, enquanto, na verdade, o verdadeiro ensinamento vem “de dentro”, no interior do ser humano (HORN, 2006). Porém, Agostinho não nega que as palavras, que têm sua função na rememoração, ensinem algo, pois o próprio ato de rememoração é um meio de ensinar (SPICA, 2010). O real interesse de Agostinho começa agora a se desenhar através do papel da semântica. Eis a pergunta chave: “em primeiro lugar, dize-me se, homem é homem.” (AGOSTINHO, 1973, p. 341).

Tal pergunta exprime a intenção de Agostinho de apresentar que aquilo que é dito não torna o objeto em si conhecido, pois homem como palavra, de certo, não é o homem (animal racional), mas um composto de duas sílabas. Ou seja, a palavra pronunciada representa a coisa enquanto seu significado, mas não sob o lugar da coisa material. Desse modo, para compreender o conhecimento real do objeto devemos nos ater ao que é significado, ou seja, o objeto real, e não no seu signo (palavra). (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

A partir do capítulo X, Agostinho irá defender radicalmente que pelas palavras não aprendemos nada, o que contradiz, aparentemente, o que ele vinha defendendo no uso delas em relação ao auxílio na rememoração, porém, vejamos:

AGOSTINHO: [...], mas não te parece que falar é uma coisa e ensinar é outra?

ADEODATO: Certamente, pois se fossem a mesma coisa não se poderia ensinar senão falando; mas, porque se ensinam muitas coisas com outros sinais além das palavras, quem poderia duvidar desta diferença?

AGOSTINHO: Ensinar e significar são a mesma coisa ou diferem em algo?

ADEODATO: Creio que seja a mesma.

AGOSTINHO: Fala corretamente quem diz que nós usamos de sinais para ensinar?

ADEODATO: Sem dúvida.

AGOSTINHO: Se alguém dissesse que ensinamos para usar sinais (para significar), não seria facilmente refutado pela afirmação precedente?

ADEODATO: Seria.

AGOSTINHO: Se, portanto, usarmos os sinais para ensinar, não ensinamos para usar os sinais: uma coisa é ensinar e outra é usar os sinais (significar). (AGOSTINHO, 1973, p. 347).

Agostinho conclui que nada se pode ensinar sem sinais, mas que o conhecimento está acima dos sinais ensinados. Ainda, segundo ele, há outras coisas que podem ser ensinadas sem eles.

Se aquele espectador fosse tão inteligente que compreendesse por completo toda a arte de caçar só pelo o que viu, isto já seria o bastante para demonstrar, sem mais, que alguns homens podem ser instruídos sem sinais sobre algumas coisas, se bem que não sobre todas. [...] umas coisas podem ser ensinadas sem sinais, e, conseqüentemente, é falso aquilo que há pouco nos parecia verdadeiro, isto é, não existir nada que se possa mostrar ou ensinar sem sinais. (AGOSTINHO, 1973, p. 348).

Diante de tal citação, percebemos que Agostinho atribui também uma possibilidade de ensino para a realidade na qual vivenciamos, ficando a cargo dos sentidos nos ensinar sobre tais coisas. A palavra então torna-se subjugada do exterior. “Se me for apresentado um sinal e eu me encontrar na condição de não saber de que

coisa é sinal, este nada poder ensinar-me; se, ao contrário, já sei de que é sinal, que aprendo por meio dele?” (AGOSTINHO, 1973, p. 348). Eis aqui a passagem demonstrada que são os objetos que ensinam as palavras: “Em si, palavras não ensinam nada além do seu som.” (HORN, 2006, p. 12).

Ao voltarmos o olhar para a obra de Agostinho como um todo, percebemos que mesmo no início ele fala da possibilidade da linguagem ensinar algo, que nos incita a busca da verdade interior, uma vez que os conceitos são conhecidos por nós internamente.

Não aprendemos nada por meio desses sinais que chamamos de palavras: antes, como já disse, aprendemos o valor da palavra, ou seja, o significado que está escondido no som através do conhecimento ou da própria percepção da coisa significada; mas não a própria coisa através do significado [...]. Se eu, no momento em que as vejo, por acaso fosse avisado com as palavras [...], aprenderia uma coisa que não sabia, não pelas palavras que foram pronunciadas, mas pela visão da própria coisa, por meio da qual conheci e gravei também o valor do nome. Pois quando aprendi a própria coisa, não acreditei nas palavras de outrem, mas nos meus olhos; talvez acreditasse também nelas, mas apenas para despertar a atenção, ou seja, para procurar com os olhos o que era para eu ver.” (AGOSTINHO, 1973, p. 350).

Assim, Agostinho termina sua obra defendendo que o verdadeiro aprendizado só ocorre quando consultamos o nosso interior, que é Cristo que habita em nós, cabendo às palavras apenas o papel de nos auxiliar a buscar internamente a verdade que habita em nós. Os sentidos nos provocam a conhecer os objetos externos, mas e as ideias? Apenas o Mestre interior.

O valor das palavras [...] apenas incitam a procurar as coisas, sem, porém, mostrá-las para que as conheçamos. No entanto, ensina-me algo quem apresentar, diante dos meus olhos ou a um dos sentidos do corpo ou também a própria mente, as coisas que quero conhecer. Com as palavras não aprendemos senão palavras [...]. Ao serem proferidas palavras, é perfeitamente razoável que se diga que nós sabemos ou não sabemos o que significa; se o sabemos, não foram elas que no-lo ensinaram, apenas o **recordaram** [...] não consultamos a voz de quem fala, a qual soa por fora, mas a verdade que dentro de nós preside à própria mente, incitados talvez pelas palavras a consultá-la. Quem é consultado ensina verdadeiramente, e este é Cristo, que habita, como foi dito, no homem interior. (AGOSTINHO, 1973, p. 350-351, grifo nosso).

Qual seria então o papel do mestre, o do professor, uma vez que, pelas palavras, nada se ensina? Agostinho responde dizendo:

E porventura, os mestres pretendem que se conheçam e retenham os seus próprios conceitos e não as disciplinas mesmas, que pensam ensinar quando falam? [...], mas quando tivera explicado com as palavras todas as disciplinas que dizem professar [...] então é que os discípulos vão considerar consigo mesmos se as coisas ditas são verdadeiras, contemplando segundo as suas forças a verdade interior. Então é que, finalmente, aprendem; e, quando dentro de si descobrirem que as coisas ditas são verdadeiras, louvam os mestres sem saber que elogiam mais homens doutrinados que doutos [...]. **Erram, pois, os homens ao chamarem de mestres** o que não o são [...] e porque, como depois da admoestação do professor, logo aprendem interiormente, julgam que aprenderam pelo mestre exterior, que **nada mais faz do que admoestar**. [...] **não se chame a ninguém de mestre na terra**, pois o verdadeiro mestre é único Mestre de todos está no céu. (AGOSTINHO, 1973, p. 355, grifo nosso).

De todo modo, Agostinho, em sua obra *De Catechizandis Rudibus*, apresenta um tratado cuja reflexão pedagógica, a princípio, é direcionada para o ensino da fé cristã, mas que podemos transpor metodologicamente para compreender o método didático para as demais disciplinas. Para Agostinho, o professor deve ensinar com alegria, base fundamental do interesse dos alunos para a aprendizagem, mas nos capítulos X e XV são apresentadas seis causas que podem prejudicar esse processo de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, diz ele, o professor pode ficar com a impressão de que sua aula parece vulgar e sem brilho. Ele deve reparar que essa é a impressão suscitada em seu próprio espírito pelo desejo, talvez, de excessiva perfeição. O remédio para isso é combater essa falsa impressão, pois a aula só estaria deixando a desejar se os alunos o manifestassem. O professor deve procurar, sim, descer das alturas do pensamento ou das suas ambições culturais até o nível dos seus ouvintes, tratando de se fazer entender, de falar com clareza, e de explicar qualquer dificuldade encontrada pelos alunos. A segunda causa do enfado é que o professor se encanta com os próprios pensamentos e se aborrece por ser obrigado a falar, a expor o que pensa. Outras vezes, lamenta o tempo perdido com a exposição, pois mais que lhe valeria ficar a ler um bom livro ou entregar à reflexão. Ora, o remédio para isso é lembrar-se o professor de que o seu papel é ensinar, e não permanecer alheio à classe em atitude narcisista [...]. O professor desempenha um papel social de relevo e, com as aulas, não deve pretender a glória pessoal ou o aplauso dos sábios [...]. Em terceiro lugar, há professores que se lamentam por terem de voltar todos os anos, e constantemente, aos mesmos assuntos, pois o programa permanece, de certa forma, quase invariável. [...] o grande remédio é adaptar-nos aos nossos ouvintes com amor fraterno, paterno e materno, pois se tivermos em mira o seu bem, e os estimarmos, os temas sempre nos parecerão novos. [...] O professor pode ficar aborrecido com a atitude de indiferença dos alunos [...] o professor precisa manter a calma diante desse tipo de auditório. Envide os melhores esforços para chamar a atenção dos ouvintes para a matéria exposta, procure descobrir, por meio de perguntas, se eles

estão entendendo, e anime os que tiverem algo a dizer ou a objetar [...]. Às vezes, acontece que não estamos dispostos a dar aula, e teríamos preferido ficar em casa a ler ou a fazer qualquer outra coisa [...] quando for esse o caso, é preciso que o professor se retempere, e procure levantar o *tonus* da classe por meio de alguma frase engraçada ou de uma historieta graciosa, mas relacionada com o assunto da aula [...]. A quinta causa pode provir da nossa convicção de que dar aula todo dia é uma perda de tempo [...], o remédio para isso é pensar que não damos aula por mero prazer pessoal, mas por obrigação. Trata-se de um dever profissional, e de obra de misericórdia para com o próximo [...]. Chegamos à sexta e última causa do aborrecimento em classe. Isso ocorre quando o professor vai à escola perturbado por alguma grande aflição pessoal ou familiar [...] ora, em tal situação, o professor deve lembrar-se de que os alunos não têm culpa do seu problema pessoal; deve animar-se com pensamentos positivos, certo de que não existe vida humana sem dores e aflições. (NUNES, 2018, p. 258-260).

Percebemos que tal metodologia exposta por Agostinho pode ter sido inspiração do que hoje chamamos de metodologia tradicional, e que por muito tempo foi aceita como única e correta técnica de ensino e aprendizagem. Adequada e adaptada às novas sociedades, podemos notar certa semelhança em algumas posturas pedagógicas contemporâneas. Fazendo jus ao contexto histórico de Agostinho, no qual o cristianismo agora detinha o auge de sua autoridade, era necessário para tal o processo de catequização, que sumariamente significava converter os pagãos para seus ensinamentos de modo verticalizado.

Por isso, tal metodologia agostiniana foi aceita por muitos séculos. Em Tomás de Aquino, veremos não só uma pedagogia com proposta diferente, mas uma valorização dialógica, entre estudante e professor, que também levava em conta o contexto vivido, que foi a expansão do conhecimento dos árabes, a movimentação social e comercial e as novas culturas, que levaram o Aquinate a pensar uma pedagogia que se situa neste novo ambiente.

2.4 O ADVENTO DAS UNIVERSIDADES

A partir do ano mil, a sociedade medieval passará por diferentes mudanças, sejam elas do comércio, das ciências (através dos árabes), das artes e pelas lutas sociais. Na estrutura dessa nova sociedade em formação os indivíduos inquietos e livres adquirem destaque, alimentando um espírito novo, cujo ideário irá impor novos

modelos políticos, sociais e culturais a ponto de ser um novo modelo humano²⁷, livre, emancipado e consciente de si (CAMBI, 1999).

Os novos grupos mercantis elaboram uma visão do mundo mais radicalmente laica, atenta às paixões e aos conflitos sociais, centrada sobre o homem e suas capacidades de astúcia, suas necessidades elementares e de realização social [...]. A fé cristã também recebe uma renovação radical: ela se vê atravessada por fortes impulsos heréticos, por movimentos milenaristas e escatológicos (que anunciam o advento de uma nova era da história mais justa e mais intimamente cristã), por movimentos pauperistas, por novas ordens mendicantes e predicantes (os dominicanos e os franciscanos); todos esses fenômenos acompanham o relançamento das cidades e a complicação das relações entre as classes, já nos albores da sociedade burguesa (CAMBI, 1999, p. 151).

Em vinculação com o itinerário intelectual de Tomás de Aqui na formação de sua filosofia, a *universitas studiorum* era reconhecida em uma sociedade totalmente em transformação sobre vários aspectos, produzindo como resultado a institucionalização de um ensino superior, de livre agregação de docentes e estudantes de diversas especializações de saber.

Antes, porém, de analisarmos as universidades em si, cabe citarmos sobre qual território educacional elas foram constituídas. À Igreja tomou providências quanto à formação dos candidatos ao sacerdócio, a fim de uma instrução mínima para o ministério sacerdotal. Logo, foram surgindo as escolas monásticas e episcopais para tal formação do clero. A partir dessas escolas, a Igreja Católica assumiu o ensino público e gratuito nas paróquias urbanas e rurais, tornando-se a única educadora naquele tempo.

O cânon 18 do XI Concílio Ecumênico, o III de Latrão, em 1179, no pontificado de Alexandre III, prescreveu que em toda catedral se instituiria um benefício que permitisse custear os estudos dos clérigos e dos escolares pobres que não deviam ser privados de instrução devido à falta de recursos dos pais. (NUNES, 2018, p. 122-123).

Além das escolas monásticas, havia as episcopais. Seu ensino era regido pelos bispos, pois ficavam instaladas nas dependências da catedral, diferente das

²⁷ “Uma função igualmente laica e racional teve o modelo humano do mercador, que veio se afirmando e se difundindo nas cidades medievais. O mercador laiciza sua própria mentalidade: do tempo ele tem uma visão produtiva e outra sagrada, valoriza e não execra o ouro e o lucro, afirma o princípio de que o dinheiro (e não só o trabalho) pode produzir dinheiro, elabora uma visão do mundo mais racional, emancipada do sagrado [...]. O mercador como tipo de homem afirma-se como modelo educativo.” (CAMBI, 1999, p. 175).

monásticas, que eram ministradas por um professor de gramática e um teólogo. A princípio, as escolas episcopais só lidavam com a educação clerical²⁸, mas, posteriormente, a partir do século XII, as escolas monásticas²⁹ começaram a declinar e as episcopais tomaram a liderança do ensino, sendo futuramente a base das faculdades de artes e teologia no século XIII. Mas o que se ensinava?

Como é sabido, o número sete é profundamente simbólico para a cristandade, pois sete são as petições do Pai-nosso, sete são os dons do Espírito Santo, sete são os sacramentos, e etc.³⁰ A partir de tal entendimento, as chamadas artes liberais, no “sentido da palavra ‘liberal’ (de *liber*, livre) nas Sete Artes ‘liberais’, por oposição às artes ‘iliberais’, ensinadas ao homem ‘preso’, controlado por guildas” (JOSEPH, 2008, p. 14), são

dignas para os homens livres em contraste com as Artes manuais, nove disciplinas, algumas das quais Aristóteles teria denominado ciências, e não artes. [...] no século V, Marciano Capela, [...] reduzia a sete as Artes liberais: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música. (ABBAGNANO, 2012, p. 93).

²⁸ “Nessas escolas, cultivava-se o estudo do trívio (gramática, retórica, dialética), mas sobretudo do quadrívio (aritmética, geometria, astronomia, música) e se difundia um saber enciclopédico tirado de Boécio, Cassiodoro e Isidoro de Sevilha, caracterizado pela ‘tradição e submissão’ vinculado pela *auctoritas* [...] destinado a fixar a *ordo* e a *regula*: o primeiro ‘estabelece invariavelmente o antes e o depois, os meios e os fins’ e, portanto, uma hierarquia entre os saberes; a segunda ‘requer a virtude mais apreciada na ética de toda a Idade Média: a fidelidade (*fides*)’. Assim, nas escolas catedrais, até o fim do século X prevaleceu um modelo de cultura ‘didática e conservadora’, formalista e não criativa. Só no século seguinte elas se tornarão protagonistas de um grande florescimento cultural, sob o impulso do renascimento da cidade.” (CAMBI, 1999, p. 159).

²⁹ “É um tipo de ensino ‘sobretudo religioso’, segundo regras e procedimentos rigorosamente fixados, dando vida a um tipo de saber bem diferente do antigo, feito de comentários e de interpretações, ligado a textos canônicos, que não ‘descobre’ a verdade, mas a ‘mostra’: um saber dogmaticamente fixado e que se trata apenas de esclarecer e de glosar [...]. Tendo como centro a leitura, e a memorização, o cálculo e o canto.” (CAMBI, 1999, p. 158).

³⁰ “Além das sete artes liberais que os letrados deviam conhecer, havia as sete artes da tecelagem, do ferreiro, da guerra, da navegação, da agricultura, da caça e da medicina, e às quais ainda se acrescentavam as do teatro, da dança, da luta e da condução de veículos. Até mesmo os requisitos para a sagração do cavaleiro eram sete artes que constituíam o aprendizado dos jovens nobres desde a infância como pajens e na adolescência como escudeiros: equitação, esgrima, torneio, luta, corrida, salto e arremesso de lança ou noutro elenco: equitação, natação, tiro de flecha, luta, caça, xadrez e versificação.” (NUNES, 2018, p. 164).

Imagem 1 – As Sete Artes Liberais

The Seven Liberal Arts

Gherardo di Giovanni
del Fora, 15th century

from Martianus Capella
*The Marriage of Mercury
& Philology* (ms.urb lat
329 bibl. ap vat.)



Fonte: Cardoso (2019).³¹

Uma definição artística e muito simbólica é realizada por Nunes, na qual podemos perceber nos detalhes a importância das artes liberais e como a Igreja entendia o seu ensino.

A Gramática é uma matrona que viveu quase a vida inteira na Ática e se apresenta revestida de manto romano trazendo nas mãos um estojo de marfim com tinta, penas e tabuinhas, a fêrula para castigar os maus alunos e, ainda, um escalpelo para corrigir na língua e nos dentes os vícios de linguagem e mais uma lima dividida em oito partes por riscos dourados, símbolos das divisões do discurso. A Dialética de rosto esperto e bela cabeleira, tem na mão esquerda uma serpente meio oculta pelo vestido e, na direita, uma tabuinha de cera e um anzol. A Retórica, a virgem mais imponente e bela, armada como um guerreiro, marcha ao som das trombetas. A Geometria é linda mulher cujo vestido ostenta as formas e os movimentos dos astros, bem como a sombra da terra no céu. Ela traz na mão direita um compasso (*radius*) e, na esquerda, uma esfera. A Aritmética apresenta-se com a cabeça resplandecente, a sua roupa traz representações dos seres da natureza e os seus dedos agitam-se como vermes inquietos. A Astronomia aparece num globo de fogo, coroada de estrelas, com

³¹ Disponível em: <https://medium.com/@wilsoncardoso/trivium-a-arte-de-escrever-bem-6d4e2bb04740>. Acesso em: 19 abr. 2022.

asas doiradas e penas de cristal. Numa das mãos segura um instrumento brilhante e, na outra, um livro em que se veem os caminhos dos deuses e os cursos dos astros. Por fim, surge a Harmonia ou Música com a sonora cabeça coberta por folhas de ouro coruscante e revestida de lâminas que retiniam ao menor movimento, de modo que ela é melodiosa da cabeça aos pés. (NUNES, 2018b, p. 167).

Tal metodologia tornou-se primazia na formação dos universitários nas universidades, como veremos adiante. Assim, o despertar intelectual da Europa ocorre com o contato das obras científicas dos autores antigos, mulçumanos e seus comentários³², tendo também como início o ensino da filosofia nas escolas urbanas, que até então havia sido subjugado e “esquecido” em prol da formação eclesiástica, dando origem à teologia escolástica.³³

A filosofia, e sobretudo as ciências, preenchem as lacunas deixadas na cultura ocidental pela herança latina. As matemáticas com Euclides, a astronomia com Ptolomeu, a medicina com Hipócrates e Galeno, a física, a lógica e a ética com Aristóteles, eis a imensa contribuição desses colaboradores. E mais ainda talvez que a matéria, **o método**. (LE GOFF, 2019, p. 40-41, grifo nosso).

A nova instituição pedagógica, de caráter mais corporativo, foi fruto do desenvolvimento das escolas episcopais e seus novos métodos didáticos, a partir do aumento das traduções das obras gregas e árabes³⁴, foram importantes para o crescimento das escolas de Artes, Direito, Teologia e Medicina. “Em Paris, o *studium generale*³⁵ nasce ao redor da escola episcopal iluminada pelo prestígio de Abelardo, por volta de 1150, instituindo um curso referente ao *trivium*³⁶ (artes liberais), depois à teologia, ao direito, à medicina que vinham constituir o nível superior de ensino.” (CAMBI, 1999, p. 183).

³² Averróis (1126-1198), junto com Avicena (980-1037), foi um dos maiores nomes da filosofia árabe da época. Grande estudioso de Aristóteles, cujo pensamento foi conhecido durante toda a Idade Média, ele se tornou notório como o “Comentador” por excelência. “O pensamento de Averróis se apresenta como um esforço consciente para restituir em sua pureza a doutrina de Aristóteles, corrompida por todo o platonismo que seus predecessores nela haviam introduzido.” (GILSON, 2012, p. 440).

³³ “O árabe, na verdade, é um intermediário, numa instância inicial. As obras de Aristóteles, de Euclides, de Ptolomeu, de Hipócrates, de Galeno acompanharam no Oriente os cristãos heréticos - monofisitas e nestorianos - e os judeus perseguidos por Bizâncio, e por eles foram legadas às bibliotecas e escolas muçulmanas que as receberam em grande número. E ei-las agora, num périplo de volta, chegando às margens da cristandade ocidental” (LE GOFF, 2019, p. 38).

³⁴ “Os tradutores: estes são os pioneiros desse Renascimento. O Ocidente não entende mais o grego [...]. A língua científica é o latim.” (LE GOFF, 2019, p. 38-39).

³⁵ Nome dado à universidade num primeiro momento.

³⁶ Hugo de São Vítor (1096-1141), no *Didascálicon*: “a gramática é a ciência de falar sem erro. A dialética (lógica) é a disputa aguda que distingue o verdadeiro do falso. A retórica é a disciplina para persuadir sobre tudo o que for conveniente.” (HUGO DE SÃO VÍTOR apud JOSEPH, 2008, p. 15).

O *trivium*, de fato, funcionava como a educação medieval, ensinando as artes da palavra (*sermocinales*), a partir das quais é possível tratar os assuntos associados às coisas e às artes superiores. A escolástica, o mais rigoroso método filosófico já concebido, e que floresceria sobretudo no século XII, foi construída sobre os alicerces do *trivium*: a gramática zela para que todos falem da mesma coisa, a dialética problematiza o objeto de discussão (*disputatio*), e a lógica é antídoto certo contra a verborragia vazia, o conhecido *fumus sine flamma*. (JOSEPH, 2008, p. 15-16).

Todavia, devemos ter em mente que universidade na Idade Média não é como o conceito moderno que atribuímos,

antes uma realidade espiritual do que um edifício ou complexo de edifícios, com institutos de ensino e pesquisas, dirigidos por funcionários do Estado. [...] sua organização externa poderíamos defini-la como a totalidade de professores e alunos que participam do *studium*, distribuído em vários pontos de uma determinada cidade, e formando uma corporação jurídica de direito próprio (*Universitas magistrorum et scholarium*). (BOEHNER, 2012, p. 355).

É importante a ênfase dada em Pedro Abelardo (1079-1142), pois através dele a Universidade de Paris formou uma associação de mestres de artes e de teologia, sendo ele o representante máximo do magistério desse novo modelo de ensino que vinha surgindo, principalmente abrindo diálogos com os processos racionalistas do aristotelismo. Abelardo era um verdadeiro amante da dialética, foi discípulo de Guilherme de Champeaux, um dos mestres mais ilustres de Paris na época. Porém, seu discípulo logo lhe traria antipatia em razão de Abelardo sempre o derrotar nos duelos públicos.

Além de sua ambição pela dialética, Abelardo também desejava ser mestre em teologia. Buscou então Anselmo de Laon, o mais afamado mestre de teologia da época. Do mesmo modo com seu primeiro mestre, Abelardo faz diversas críticas ao seu segundo mestre. De volta a Paris, tornou-se professor de filosofia e teologia, e foi muito bem-sucedido em ambas as disciplinas.

A obra de Abelardo é dupla: teológica e filosófica. Do ponto de vista teológico, devemos mencionar a importância histórica de seu *Sic et non* (*Sim e não*). Essa obra reúne os testemunhos aparentemente contraditórios da Escritura e dos Padres da Igreja sobre um grande número de questões. Abelardo erige em princípio que não se deve utilizar arbitrariamente as autoridades em matéria de teologia [...]. O método do *Sic et non* é inteiramente incorporado à *Suma teológica* de santo Tomás, em que cada questão opõe as autoridades a favor às autoridades contra, mas desenlaça essa oposição escolhendo,

determinando e provando a solução [...]. A parte mais importante da obra filosófica de Abelardo nasceu de sua atividade como professor de lógica. Ela nos é conhecida graças a vários escritos, entre os quais uma *Dialectica*, editada por Victor Cousin, e uma série de comentários recentemente publicados por Bernh. Geyer: Glosas sobre Porfírio, Glosas sobre as Categorias, glosas sobre o *De Interpretatione*. Neles, Abelardo desenvolve os dons excepcionais que fizeram o sucesso de seu ensino: arte de colocar as questões filosóficas mais interessantes a propósito dos textos considerados, clareza na discussão dos problemas, vigor das fórmulas no momento de resolvê-las. (GILSON, 2012, p. 338-339).

Mas seu grande talento também foi o motivo de sua derrota. Adversários de Abelardo conseguiram a condenação de suas obras pela Santa Sé. Seu método era tido como demasiado racionalista. Ora, para um lógico, um brilhante dialético era necessariamente para o qual se tendia. Tal época, contudo, ainda continha diversos teólogos que suspeitavam da cooperação da razão em relação à fé.

É inexato, inclusive, sustentar que Abelardo tenha pretendido substituir nas matérias de teologia a autoridade pela razão. Sem dúvida, os teólogos, únicos competentes no caso, concordam com são Bernardo em dizer que Abelardo errou ao se esforçar por interpretar racionalmente os dogmas, em particular o da Trindade. Mas se ele, por vezes, confundiu infortunadamente filosofia com teologia, nunca variou sobre o princípio de que a autoridade passa antes da razão, de que a dialética tem por utilidade principal o esclarecimento das verdades da fé e a refutação dos infiéis, de que a salvação da alma, enfim, nos vem das Sagradas Escrituras e não dos livros dos filósofos 'Não quero ser filósofo contradizendo são Paulo', escrevia a Heloísa, 'nem ser um Aristóteles para me separar de Cristo' [...]. Essas palavras, que confirmam a vida de Abelardo [...] não são de um herético. Ele pode ter cometido erros teológicos, que são coisas bem diferente da heresia; pode até coisa mais grave num cristão, ter faltado com o senso do mistério, mas a lenda de Abelardo livre-pensador deve ser relegada à loja de antigualhas. (GILSON, 2012, p. 338).

De todo modo, depois de diversos ataques, se recolheu em seus exercícios monásticos não chamando mais a atenção até o dia de seu falecimento. "O objetivo de Abelardo é uma teologia dialética, que possibilite o aprofundamento especulativo da fé pela aplicação dos recursos da lógica aristotélica. Pois a fé deve ser razoável, isto é, conforme à razão." (BOEHNER, 2012, p. 309).

A filosofia na Universidade de Paris começa a ter um destaque que até então não tinha justamente pelo caminho da disciplina da dialética (uma das disciplinas do *Trivium*). Com o avanço do seu ensino, graças à redescoberta dos livros de Aristóteles, vários mestres surgiram a se dedicar nesta disciplina e não avançaram ao domínio da teologia. A lógica, a metafísica, a física e a ética vão se desvinculando da

teologia, gerando uma tensão dentro das universidades em relação ao domínio eclesiástico.

Tal tensão já era vista na Faculdade de Teologia, pois a teologia até então ensinada era agostiniana e se recusava a dialética aristotélica. A questão é que Aristóteles poderia apenas fornecer à teologia procedimentos de discussão e de exposição, mas tais teólogos não estavam interessados em modificar essa tradição.

O golpe de gênio de Alberto Magno e de santo Tomás de Aquino e o segredo do seu formidável triunfo consistirão precisamente no fato de que harmonizarão as duas tendências divergentes e até contraditórias entre as quais a Universidade de Paris se dividia, legitimando todo o conteúdo positivo com o que o ensino das artes liberais acaba de se enriquecer e reorganizando desse ponto de vista o edifício da teologia tradicional. (GILSON, 2012, p. 482-483).

Em Boécio já havia um certo acesso aos escritos aristotélicos, mas de modo bem intimista. Foi com os árabes, com sua tradução, como já dito, que a filosofia aristotélica é realmente recebida. Posteriormente, nos séculos XII e XIII, foram encontrados diversos textos latinos sobre os próprios originais gregos. A princípio, por seguir uma tradição, doutrina e disciplina, a Igreja veda diversos escritos aristotélicos até compreender, de fato, sua natureza. Em Paris, 1215, era permitido apenas o estudo do *Órganon* (obra que Boécio já havia esmiuçado). Enquanto a *Metafísica*, como todos os outros da Física e das ciências naturais estavam proibidos de serem estudados.

A universidade de Oxford³⁷ seguiu estudando seus escritos, pois não havia sofrido proibições para tal. Com o tempo, ficou insustentável proibir os textos aristotélicos, pois a ideia que se seguiu é que não teria como combater algo que sequer tinha-se a possibilidade de conhecer. Em 1231, a Igreja tentou interditar os textos até que uma comissão de mestres pudesse analisar detalhadamente as obras. Porém, os escritos aristotélicos foram cada vez mais ocupando os espaços nas universidades, com traduções melhoradas e os melhores mestres comentando-as,

³⁷ “Em Oxford, Aristóteles foi tão admirado quanto em Paris [...]. Oxford interessou-se sobretudo pelo elemento empírico do aristotelismo e fez a metafísica passar depois do sábio. [...] O quadrívio, cujo estudo se reduzia a pouca coisa na Universidade de Paris, era, ao contrário, ensinado com o maior cuidado na de Oxford e, para todos os que aí deviam fazer seus estudos, nem a matemática, nem a astronomia deviam permanecer palavras vazias de sentido. É assim que, no mesmo momento em que o aristotelismo dialético se constituía e triunfava em Paris, acabando de sufocar o interesse pelas ciências matemáticas e naturais que aí podia ter sobrevivido, o ensino de Oxford preparava o empirismo ockhamista, cuja reação, no século XIV, iria abalar o tomismo nessa mesma Universidade de Paris em que alcançara os mais belos êxitos.” (GILSON, 2012, p. 487).

interpretando-as e assimilando-as. Assim, em 1366 a Santa Sé impõe aos candidatos, ao licenciado de Artes, a obrigação de ler os escritos aristotélicos com os comentários dos mestres da Igreja (BOEHNER, 2012).

“E todos esses assuntos nós somos os herdeiros e sucessores, não de Atenas e Alexandria, mas de Paris e Bolonha.” (HASKINS, 2015, p. 17). Pode-se dizer que a Universidade de Paris foi o modelo para as demais universidades. Bolonha, no quesito cronológico, é anterior a Paris, mas seus estudos começaram apenas como um centro de estudos jurídicos e só foi reconhecida como uma Faculdade de Teologia regular em 1352. Assim, do ponto de vista filosófico e teológico, foi a Universidade de Paris a primeira a se constituir. “Paris, na realidade e simbolicamente, torna-se para uns a cidade-farol, a fonte de toda a satisfação intelectual” (LE GOFF, 2019, p. 44), e para outros o “antro do diabo onde se misturam a perversidade dos espíritos conquistados pela depravação filosófica.” (LE GOFF, 2019, p. 44).³⁸

Porém, outros clérigos são contrários a esse pensamento³⁹, tanto que, posteriormente, o Papa Nicolau, em 1292, outorga aos mestres da Universidade de Paris o privilégio de ensinarem no mundo inteiro sem precisarem realizar exames em outras universidades.

Paris deve sua fama primeiro à explosão do ensino teológico, que está no topo das disciplinas escolares, porém logo, mais ainda, ao ramo da filosofia que, usando plenamente a contribuição aristotélica e o recurso ao raciocínio, faz triunfar os métodos racionais do espírito: **a dialética**. (LE GOFF, 2019, p. 44, grifo nosso).

Nunes nos apresenta de modo didático como era o ensino e formação, a princípio, na Universidade de Paris.

³⁸ “São Bernardo brada aos mestres e aos estudantes de Paris: Fugi do ambiente da Babilônia, fugi e salvai vossas almas. Ide todos juntos para a cidade do refúgio, onde podereis vos arrepender do passado, viver na graça para o presente, e esperar com confiança o futuro. Encontrarás bem mais nas florestas do que nos livros. Os bosques e as pedras ensinar-te-ão mais do que qualquer mestre.” (LE GOFF, 2019, p. 44).

³⁹ “João de Salisbury escreve a Tomás Becket em 1164: Dei uma volta por Paris. Quando lá vi a abundância de víveres, a alegria das pessoas, a consideração de que gozam os clérigos, a majestade e a glória da Igreja como um todo, as diversas atividades dos filósofos, acreditei ver cheio de admiração a escada de Jacó cujo ponto mais alto tocava o céu com anjos a subir e a descer [...]. E o abade Philippe de Harvengt, consciente do enriquecimento que traz o ensino urbano, escreve a um jovem discípulo: Levado pelo amor à ciência, eis que estás em Paris e encontraste essa Jerusalém que tanto desejam. [...] cidade feliz onde os santos livres são lidos com tanto zelo, onde seus mistérios complicados são resolvidos graças ao dons do Espírito Santo, onde há tantos professores eminentes, onde existe a ciência teológica a um ponto tal que se poderia chamá-la a cidade das brilhantes disciplinas!” (LE GOFF, 2019, p. 46-47).

Entrava-se na Faculdade⁴⁰ de Artes com a idade de 15 anos. O curso durava quatro e, após longos exames (*determinatio*) o estudante tornava-se *bacharel*. Aí ele fazia um estágio de dois anos, a explicar textos e a participar de exercícios escolares sob orientação do mestre. Findo o estágio ele obtinha a *licentia docenti*, licença para ensinar, e o título de *magister artium*, equivalente a doutor, com vinte e um anos, estando apto para cursar teologia⁴¹, direito⁴² ou medicina⁴³ [...]. Na Faculdade de Teologia, depois de seis anos de estudos como ouvinte, o estudante passava à categoria de bacharel. Fazia então o estágio de dois anos como bacharel bíblico, cursos, a explicar a Sagrada Escritura, e mais dois anos como bacharel sentenciário, *sententiarium*, a explicar os Quatro livros das Sentenças de Pedro Lombardo. Só então o bacharel conseguia a *licentia docenti* e era *baccalarius formatus*. Depois de fazer novos exames obtinha finalmente o título de *magister in sacra pagina*. Todas as provas eram orais. (NUNES, 2018, p. 241).

A partir do século XIII, as universidades dão um outro rumo para suas instituições. Com o grande número de membros e frequentadores, o poder eclesiástico sofre pressão. Entre lutas de poderes, a universidade consegue sua autonomia. Até então, o que era exclusivo do clero, o ato de ensinar, começa a ser questionado. Mesmo o bispo, que era chefe das escolas, começa a perder seu poder com a entrada das ordens mendicantes na universidade. Em seguida, devido a greves universitárias, em 1229-1231, a Universidade de Paris deixa de pertencer à jurisdição do bispo com o apoio do papado.

Diante desse cenário, a universidade vive uma grande ambiguidade, pois, mesmo com a grande maioria da ocupação de leigos na corporação, todos ainda estão sob a jurisdição de Roma.

O objetivo precípuo da universidade moderna é a transmissão e o fomento da ciência. Na Universidade de Paris do século XIII, ao

⁴⁰ “o termo ‘faculdade’ designava a matéria ensinada, por exemplo, a teologia e, depois, o conjunto dos mestres e estudantes da mesma disciplina: artes, teologia, direito e medicina. A faculdade abrangia as escolas que ensinavam uma dessas disciplinas e era dirigida pelo Conselho dos mestres sob a orientação do deão, o professor mais antigo ou mais idoso.” (NUNES, 2018, p. 240).

⁴¹ “Ao contrário do que se costuma acreditar, havia relativamente poucos estudantes de teologia nas universidades medievais, já que um treinamento teológico para o sacerdócio somente passou a ser recomendado a partir da Contrarreforma. Os requisitos para admissão eram elevados, o curso de teologia em si mesmo era longo e os livros eram caros. É verdade que em geral esses livros eram apenas a Bíblia e as Sentenças de Pedro Abelardo, mas a Bíblia durante a Idade Média podia conter vários volumes, especialmente quando acompanhada de glosas e comentários, o que tornava a cópia manuscrita desses livros um negócio cansativo e oneroso” (HASKINS, 2015, p. 52).

⁴² “A base de todo o ensino de direito era inevitavelmente o *Corpus Juris Civilis* de Justiniano, visto que a lei consuetudinária da Europa medieval jamais foi um tema de estudo universitário. O principal livro era o Digesto, que resumia os frutos mais maduros da ciência do direito romano.” (HASKINS, 2015, p. 53).

⁴³ “A medicina também era estudada nos livros, principalmente em autores como Galeno e Hipócrates, acompanhados dos seus tradutores e comentadores, entre os quais Avicena passou a ocupar o primeiro lugar depois do século XIII.” (HASKINS, 2015, p. 53).

contrário, observa-se uma luta constante entre duas tendências antagônicas. Uma pretendia transformá-la num centro puramente científico, dedicado exclusivamente à cultura das ciências, ao passo que a outra se empenhava em subordiná-la a uma finalidade religiosa, dispondo-a a serviço de uma teocracia espiritual. (BOEHNER, 2012, p. 357).

Buscam um ensino laico, mas ainda integram à Igreja, mesmo tentando sair de seu domínio. Paralelamente às questões políticas e religiosas da época, o referencial do método de ensino nas universidades é digno de prestígio e o objeto de nosso estudo, método esse que ficou conhecido como Escolástica.

2.5 A ESCOLÁSTICA

Por alguns vista como uma pseudofilosofia, a Escolástica foi julgada como uma “sutileza sofística, a dialética abstrata e estéril, o fanatismo religioso, a sujeição servil e tacaña à autoridade eclesiástica” (BOEHNER, 2012, p. 226), não passando de uma teologia disfarçada de filosofia. Essa visão se seguiu por muitos séculos, de preconceito e superstição sobre o ensino escolástico. Por outro lado, há os que veem na escolástica

o único sistema realmente grandioso e verdadeiro que celebrou seu triunfo definitivo na filosofia de Santo Tomás de Aquino. Sinônimo de verdade, a Escolástica é a filosofia perene, vale dizer: um conjunto rigorosamente delineado de conhecimentos incontestáveis. (BOEHNER, 2012, p. 226).

Notadamente, defendemos a segunda visão, tanto pelo objeto histórico em que a escolástica se faz presente nos rumos da educação para (re)pensar o ensino e a aprendizagem quanto pelo objeto filosófico ao estudarmos a filosofia tomista e sua formação para as virtudes, objeto de nossa atenção. Primeiramente, vamos investigar o desenvolvimento didático e metodológico das universidades, em seguida, nos debruçarmos na filosofia tomista.

“Os dois métodos principais de ensino em todas as universidades da Idade Média eram a lição e a disputa.” (GILSON, 2013, p. 488). Desse modo, a linguagem terá um papel fundamental para o ensino e a aprendizagem, pois para compreender o conteúdo é necessário saber as relações entre a palavra, o conceito e o ser (LE GOFF, 2019).

Assim, nota-se a importância da dialética, disciplina essa tão admirada por Abelardo, uma vez que ela, é “um conjunto de procedimentos que fazem do objeto do

saber um problema” (LE GOFF, 2019, p. 118), mas com o cuidado de oferecer um conteúdo não apenas de palavras, mas de pensamento eficaz. Tal conteúdo é absorvido pelos textos. Todas as disciplinas nas universidades, ou seja, as sete artes liberais, o direito civil, o eclesiástico, a filosofia, a teologia e a medicina, eram ensinadas com base nos textos.

A lição, no sentido etimológico da palavra, que aliás conservou em inglês e alemão, consistia numa leitura e numa explicação de determinado texto, uma obra de Aristóteles⁴⁴ para os mestres em artes, a Bíblia ou as Sentenças de Pedro Lombardo para o ensino de teologia. Foi da lição assim entendida que saíram os inúmeros comentários de toda sorte que a Idade Média nos legou e em que um pensamento, com frequência original, se dissimula sob a aparência de uma simples explicação de textos. (GILSON, 2013, p. 488).

Com a atenção para que os comentários não se tornem meras repetições, estes, na verdade, provocavam discussão, pois o papel da dialética era o de justamente ultrapassar a compreensão do texto para entender o problema que ele levantava, deixando o mestre de ser um exegeta e tornando-se um pensador.

Mesmo com o acatamento das autoridades, poderia se pensar que o método é atrasado e não criativo, uma vez que tenderia a levar o pesquisador a não embarcar em novas descobertas e novos conhecimentos. Todavia, argumentar de tal forma seria um equívoco, pois ao resgatar o patrimônio cultural antigo, o apego às autoridades foi realizado com um espírito crítico, como visto em Abelardo e veremos em Tomás de Aquino, ou seja, não foi uma mera repetição, mas, sim, uma busca por compreender as contribuições dos antigos e lidar com novas fontes de conhecimento, com o contexto histórico vigente e sua independência intelectual que permitiam justamente o segundo momento do ensino e não a mera reprodução ou aceitação dos antigos. Esse era o ponto fundamental que se configurou na *disputa*.

Quanto à disputa, era uma espécie de torneio dialético que se desenrolava sob a presidência e a responsabilidade de um ou de vários mestres. Tendo sido feita uma pergunta, cada um sustentava a solução a favor ou contra por meio dos argumentos que lhe pareciam mais convincentes; após uma ou várias jornadas desse exercício, um mestre reunia, ordenava os argumentos a favor ou contra e determinava a solução. (GILSON, 2012, p. 488).

⁴⁴ “Havia duas maneiras de ‘ler’ Aristóteles: ler *ordinarie* e ler *cursorie*. Ler *ordinarie* era fazer uma exposição com explicações e comentários do pensamento do autor, procedendo no estudo da Bíblia às interpretações literal e espiritual, e esta desdobrava-se na alegórica, na simbólica e na analógica. Ler *cursorie* era ler rápido, *ad litteram*, ao pé da letra sem analisar problemas doutrinários nem se deter nas minúcias da interpretação.” (NUNES, 2018, p. 260-261).

Para Tomás, a *disputatio* serve para dissipar as dúvidas, recorrendo-se às autoridades admitidas pelos interlocutores.

Um princípio fundamental da atitude de Tomás, confirmado também em outras ocasiões: quando nos confrontamos com um determinado interlocutor, é necessário nos atermos unicamente às autoridades admitidas também por ele, caso contrário, evidentemente, o debate não pode se dar. (PORRO, 2014, p. 112).

A questão examinava as concepções mais expressivas que se faziam contrárias e as sentenças favoráveis à solução aventada.⁴⁵ Um dos expoentes máximo da integração das noções filosóficas de Aristóteles na teologia cristã, Tomás de Aquino realiza sua própria contribuição ao desenvolvimento da filosofia aristotélica, sendo também notório que o método escolástico foi inspirado na lógica aristotélica, especialmente observada nas obras dos *Segundos Analíticos*, *Tópicos*, *Refutações dos Sofismas*, e nos três últimos livros do *Organon*.

Essa síntese só foi possível porque Tomás discerniu com excelência a distinção entre filosofia e teologia, a primeira baseada na pura razão, fundamentando a verdade através da investigação racional e de raciocínio válidos, como a filosofia de Aristóteles, que se utilizou de métodos racionais para se atingir a inteligibilidade das coisas, todavia, faltaram tantas outras. Mesmo que o objeto da filosofia e da teologia se coincidam, por exemplo, o homem, o bem, a conduta, entre outros, e possa haver uma dificuldade de distinguir seus objetos, a coincidência é do objeto material, e não do objeto formal, cujo critério se distingue, pois

a filosofia busca as razões das coisas e as suas causas dos seres exclusivamente através da razão, por meio do raciocínio, enquanto a teologia considera as coisas como reveladas, isto é, as suas argumentações partem de premissas que são verdades reveladas por Deus e que os homens admitem pela fé. (NUNES, 2018, p. 276).

Desse modo, é notório que a herança trazida pela universidade medieval é clara em nosso tempo. Desde a noção de um currículo de estudos até os graus acadêmicos que perduram de forma contínua e ininterrupta. Mesmo com suas

⁴⁵ “É, porém, difícil confutar todas e cada um dos erros, por dois motivos. Primeiro, porque não temos conhecimento das afirmações sacrílegas de cada opositor, a ponto de poder tirar válidas argumentações das razões por eles adotadas para, partindo delas destruir os erros deles [...]. Segundo, porque alguns deles, como os maometanos e os pagãos, não aceitam como nós a autoridade da Escritura, mediante a qual é possível disputar com os judeus, recorrendo ao Antigo Testamento, ou com os heréticos, recorrendo ao Novo Testamento. Eles, porém, não aceitam nem um nem outro, por isso, é necessário recorrer à razão natural, diante da qual todos são obrigados a se curvar. Mas ela, porém, nas coisas de Deus não é suficiente.” (*Suma contra os gentios* I, 2; trad. Centi, p. 62 apud PORRO, 2014, p. 112).

mudanças, como a crítica por não serem tão acessíveis ou pela falta de uma educação profissional tecnicista, não existe outra instituição que substitua o papel da universidade no que tange à sua atividade principal, isto é, “a formação de estudiosos e a continuidade da tradição de aprendizagem e investigação.” (HASKINS, 2015, p. 43).

E, como já afirmado, em Tomás de Aquino vemos o verdadeiro espírito da escolástica, pois “não há uma só das grandes obras de santo Tomás de Aquino, por exemplo, com exceção talvez da *Suma contra os gentios*, que não tenha saído diretamente de seu ensino ou que não tenha sido expressamente concebida para o ensino.” (GILSON, 2013, p. 489).

Tal produção fecunda de Tomás modificará completamente os rumos da filosofia nesse período. Através de suas obras, principalmente a *Suma teológica*, uma obra completa e sistematicamente ordenada de todas as verdades naturais e sobrenaturais, com uma argumentação acompanhada de demonstrações, enquadradas nos erros que se contradizem e com a refutação de cada uma dessas contradições, ele conseguiu o mérito de ser a nova autoridade a ser estudada e reconhecida por todos os filósofos e teólogos do seu tempo e os de sua posteridade.

2.6 TOMÁS DE AQUINO: A NOVA AUTORIDADE

“O príncipe dos filósofos cristãos”. Assim, Tomás de Aquino foi considerado por Leão XIII (1879) na encíclica *Aeterni Patris*. Mesmo não se reconhecendo como um filósofo, Tomás, em seu *Comentário às Sentenças* de Pedro Lombardo, cita Aristóteles mais de duas mil vezes e a própria *Suma teológica*, sua “base científica”, tem toda referência na filosofia aristotélica. Ademais, Tomás não lecionou na faculdade de Artes, que posteriormente se transformou na faculdade de filosofia, mas, sim, em Paris, lecionando na teologia, em cujo contexto não era obrigado a comentar Aristóteles, mesmo assim o fez.

Então, não por obrigação, mas porque escolheu ler e comentar as obras de Aristóteles, pois via através dela o meio para sua “filosofia”. De algum modo, a história se repete, pois na Universidade de Paris, no século XIII, Tomás tinha mais prestígio na faculdade de artes do que na faculdade de teologia. Atualmente, lê-se muito mais Tomás em cursos de filosofia do que nos de teologia (NASCIMENTO, 2011, p. 104).

Um grande ponto que exemplifica a forma pela qual Tomás se deteve tanto na filosofia aristotélica é exposto por Porro (2014),

o próprio Tomás declarou (sobretudo no Comentário ao *De Trinitate* de Boécio e na *Suma contra os gentios*) o papel que a filosofia pode continuar a desenvolver na teologia cristã – um papel que poderia reduzir a três funções principais: a) demonstrar alguns pressupostos ou ‘preâmbulos’ da fé acessíveis à razão natural, como a existência e a unicidade de Deus; b) ilustrar, mediante oportunas similitudes, algumas verdades da fé, de outro modo difíceis de ser comunicadas e entendidas; c) confutar racionalmente todo argumento eventualmente lançado contra a fé. (p. 10).

Ademais, como já mencionado, mas vale retomar, Tomás consegue estabelecer uma distinção nítida entre a filosofia e teologia, na qual

a teologia nos dá acesso às verdades necessárias à salvação; por isso Deus não nos revelou todas as verdades possíveis sobre as coisas. Por conseguinte, ao lado da ciência da revelação ou teologia, há lugar para uma ciência natural. Onde a possibilidade de uma filosofia, que investiga as coisas como objetos independentes de pesquisa [...]. Embora haja problemas que interessam igualmente ao filósofo e ao teólogo, cada qual os trata de maneira distinta. O filósofo tira seus argumentos das essências das coisas, ou seja, de suas causas próprias. O teólogo, ao contrário, parte sempre da Primeira causa ou de Deus, baseando-se na autoridade da revelação divina. (BOEHNER, 2012, p. 450).

Nosso intento não será pensar a superioridade da teologia em relação à filosofia, como assim fazia Tomás, mas, sim, como a filosofia pode contribuir terrenamente em nossos problemas humanos, a saber, a formação ética. Contudo, antes disso, vamos nos debruçar na formação de Tomás e sua visão de mundo e entender o título que recebera como a nova autoridade medieval.

Tomás de Aquino nasceu em 1224/1225⁴⁶ no castelo familiar de Roccasecca, na Itália meridional. Por volta dos seus 5 e 6 anos foi acompanhado ao mosteiro, recebendo uma iniciação religiosa beneditina, a qual podemos perceber em suas obras. Em 1236, os pais de Tomás resolvem enviá-lo para Nápoles, para ter um aprofundamento em seus estudos. Aos 14, 15 anos, o jovem Aquino se inscreve no *studium generale* de Nápoles, estudando artes e filosofia, passagem obrigatória antes da teologia. E assim, Tomás pôde se familiarizar desde cedo com a filosofia natural de Aristóteles, pois sua metafísica ainda era oficialmente proibida em Paris.

⁴⁶ “Na primeira edição deste livro, dizia-se que os autores pareciam estar de acordo a respeito de 1224/1225, mas salientava-se que outras fontes não permitiam excluir completamente 1226 nem tampouco 1227. Oliva se inclina, hoje, pela data de 1226, aproximadamente.” (TORREL, 2021, p. 2).

Após sua formação, Tomás recusava as honras eclesiásticas, ou seja, não tinha interesse na direção da abadia de Monte Cassino, nem no arcebispado de Nápoles ou do cardinalato, mas seu interesse era notório em lecionar, pois uma vez contemplada as coisas divinas, melhor ainda seria transmiti-las, assumindo uma postura humilde semelhante à postura de Francisco de Assis.

Em 1248, Tomás parte para Colônia em companhia de Alberto, com quem continuará seus estudos em teologia e seu trabalho de assistente. É com Alberto que Tomás terá uma mudança estrutural em sua vida. Alberto nasceu em Lauingen em 1206/1207 e foi reconhecido como o primeiro a ver o aumento da riqueza da ciência e a filosofia grego-árabes para os teólogos cristãos (GILSON, 2013). Diante de tal conhecimento, Alberto se propôs a

expor e parafrasear todo o corpus aristotélico, a fim de torná-lo inteligível aos latinos: uma intenção que logo se revelou de natureza enciclopédica. Por causa disso, ele mereceu o título de *Doctor Universalis* e de *auctoritas* máxima continuamente citada. (RASCHIETTI, p. 2017, p. 8).

Analisando as posições de Tomás na atividade docente, na disciplina sobre a *Ética*, pertencente ao curso de filosofia, Gauthier aponta que “no próprio comentário de Tomás à *Ética* cerca de 350 passagens” são notórias a influência de Alberto. Posteriormente, a obra *Tabula libri Ethicorum* se apresenta como um léxico cujas definições são, na verdade, mais das vezes citações praticamente literais de Alberto.

Como seu nome indica, trata-se de uma tábua de matérias e, mais precisamente do que hoje chamamos de índice dos temas principais da *Ética a Nicômaco* e do Comentário outrora efetuado por Alberto Magno [...]. A obra permaneceu inacabada, e é verossímil que por seu próprio trabalho Tomás tenha se convencido de que não mais necessitava apoiar-se no mestre que guiará seus primeiros passos. (TORREL, 2021, p. 234-235).

Essa relação entre Alberto e Tomás fez o primeiro proferir tal discurso: “Nós o chamamos de boi mudo, mas ele fará ressoar por meio de sua doutrina um mugido tal que repercutirá no mundo inteiro.” (TORREL, 2021, p. 28). Assim, começa o indício do que Tomás irá se tornar, com admirável intelecto, não apenas mero estudante, mas antes mesmo de concluir sua formação já participava das disputas acadêmicas como assistente.

A primeira regência de Tomás em Paris é marcada pelo desentendimento entre o clero secular (diocesano) e as ordens mendicantes, desde problemas eclesiológicos e econômicos. Mas o principal problema foi quando Tomás, em 1250, torna-se

magister em Paris. Houve uma contraposição de que os mendicantes pudessem ensinar, ou seja, terem posse da cátedra na faculdade de teologia. De fato, os dominicanos já haviam assumido algumas posições nas universidades, na época em que nascem as greves das corporações dos *magistri*, pois precisavam de professores novos para as universidades, ocupando as lacunas dos professores grevistas.

Outro problema visto pelos mestres da corporação é que eles, dado o mais alto grau de autonomia, respondiam apenas aos órgãos de suas instâncias, e, conseqüentemente, suas decisões, já os frades mendicantes tinham votos de obediência externa à corporação, minando, assim, a unidade interna.

Foi nesse clima que Tomás acabou recebendo sua licença para conseguir o doutorado em teologia e se tornar um *magister*, nem chegando a ter os requisitos mínimos de idade, naquele período de 35 anos, recebendo-o com 31 ou 32 anos, fato esse que já atribui um caráter excepcional à sua carreira. A partir de tal título, qual a função do mestre em teologia? *Legere, disputare e praedicare*.

Em primeiro lugar, deve-se ‘ler’ a Sagrada Escritura e comentá-la versículo por versículo [...]. Diferentemente da leitura cursiva, a única permitida ao bacharel bíblico, cujo tipo é o *Super Isaiam*, o modo de ensinar reservado ao mestre permitia-lhe um comentário muito mais minucioso [...] A segunda função do mestre era pois a *disputatio*⁴⁷. Disputar era ainda ensinar, mas de outra forma: a de uma pedagogia ativa, na qual procedia por meio de objeções e respostas sobre um tema dado [...]. Comparada à *lectio*, um elemento desapareceu: o texto; mas outro surgiu: a discussão; e, enquanto na primeira a argumentação partia das ‘autoridades’ em conflito, aqui ela é fornecida pelos participantes – que não se privam de recorrer às autoridades [...]. A terceira e última grande obrigação do mestre, o *praedicare*. As pessoas da Idade Média não viam oposição alguma entre o ensino científico da teologia e seu prolongamento pastoral. [...] Antes mesmo de se submeter às provas da licença, o jovem teólogo tinha de se comprometer pessoalmente com a realização de duas *collationes* na universidade, ou um *sermo* e uma *collatio*. Uma vez mestre, nem por isso fica dispensado de pregar. (TORREL, 2021, p. 62-76).

Por fim, compreendemos que as disputas, ou seja, a questão disputada, eram em sua essência filosófica. Através delas busca-se a verdade, mas sem esgotá-la, podendo chegar a conhecer a verdade, e na medida que o pode fazer. O debate deve ser honesto, sem distorções, exagero e ironias, dando voz ao adversário (LAUAND, 1987). Quando Tomás faz referência a Aristóteles, não é porque seja Aristóteles, mas porque o filósofo de Estagira se fez claro, e por isso é verdadeiro. Assim, o Aquinate

⁴⁷ “Processo natural, devido à maturidade do espírito científico medieval e a um maior domínio do método dialético.” (BAZÁN apud TORREL, 2021, p. 67).

não só desenvolve uma sabedoria da teologia nos séculos cristãos, mas também da tradição filosófica grega.

E assim, a liberdade da filosofia, advinda das artes liberais, implicará que toda formação acadêmica necessariamente deve ser filosófica (ou deveria), uma vez que ao ter acesso ao conhecimento teórico, ficando alheio a fins práticos (que não significa que não há importância, mas que também não é uma relação de necessidade e/ou causa), torna-se a essência das artes liberais. Uma vez que a filosofia se abre para o todo, função essa também da universidade, cabe a educação filosófica

preparar o espírito para a discussão dessas questões; discussão cujo paradigma se encontra na Universidade medieval (uma vez afastado o infundado preconceito de que a Universidade medieval impunha a seus alunos uma verdade acabada e global), sobretudo em Paris. (LAUAND, 1987, p. 120).

O ensinar, função essa entendida por Tomás como uma das formas mais elevadas e perfeitas da vida espiritual, relaciona-se à vida contemplativa (na qual o professor volta-se para a verdade das coisas) e à vida ativa, e “para que haja verdadeira aprendizagem é necessário que o aluno seja guiado pelo caminho da admiração.” (LAUAND, 1987, p. 123). Desse modo, reconhecemos que toda aprendizagem recorre ao princípio do filosofar, pois como já apresentado na filosofia aristotélica, o princípio da filosofia é a admiração.

Pois do professor se exige – também dele – a capacidade de admirar-se. A admiração não é apanágio do aluno, que reflete sobre aquele tema por vez primeira [...]. Assim, o professor deve ter o carisma de algo muito mais profundo do que o mero domínio de ‘técnicas didáticas’: deve ser capaz, tal como Tomás, de posicionar-se com os principiantes [...]. No contato com os alunos, o mestre adquire a simplicidade e a capacidade de admirar a realidade sem, no entanto, perder a maturidade e a experiência do espírito formado, uma *simplicitas* de atitude que deve se transformar em *simplicitas* de comunicação. O segredo desse aparente paradoxo está no amor, que torna o mestre capaz de conjugar toda sua experiência com uma ‘amorosa identificação com os que começam’ [...] Do mesmo modo, aprender é crescer numa realidade em que o estudante não teria ingresso, mas que lhe é tornada acessível por sua união confiada com o mestre, ‘pela identificação amorosa com quem ensina.’ (LAUAND, 1987, p. 124-125).

Para além dessa relação professor-aluno, sendo uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem, vamos nos aprofundar na filosofia tomista a fim de compreender sua abordagem sobre tal temática, fornecendo elementos para pensar esses processos na educação contemporânea.

CAPÍTULO 3 – A FILOSOFIA DE TOMÁS DE AQUINO

Como já exposto, a filosofia tomista teve uma imensa influência em sua época, como podemos constatar no exitoso método evidenciado em suas *Sumas*. Uma *Suma* é caracterizada por três aspectos:

Apresentar de maneira resumida o conjunto de um domínio de conhecimento é o sentido mais coerente da palavra ‘suma’, isto é, resumo. Em seguida, organizar de maneira sistemática os temas desse campo de estudo. Finalmente, fazer uma exposição adaptada aos estudantes, os discentes, a quem se destina. Uma *suma* é, então, simultaneamente, uma obra enciclopédica, sistemática e pedagógica. (NASCIMENTO, 2011, p. 63).

Assim, percebemos que Tomás estava preocupado com a formação dos irmãos que se iniciavam nos estudos, fazendo-os pensar de maneira tanto teórica quanto prática em um método de ensino eficaz na sua obra máxima, a *Suma teológica*.

Tomás não está contente com os manuais em uso para a formação teológica dos seus jovens confrades (manuais desordenados ou centrados somente na casuística, ou seja, no exame de casos pastorais e morais) [...] A *Suma* é um compêndio fácil, efetivamente muito claro, destinado a um público e a pessoas ainda não formados nem entendidos em teologia. A obra tem uma estrutura tripartida, típica da teologia tomasiana, pois se ocupa, pela ordem, de Deus (primeira parte) do movimento da criatura racional para Deus (segunda parte) e de Cristo, o qual, ao assumir a natureza humana, constitui a via que leva a Deus (terceira parte). (PORRO, 2014, p. 195).

Sua filosofia de caráter sistemático, assimilando o aristotelismo, demonstrou que ela e o cristianismo são compatíveis em suas investigações. Caberá agora apresentarmos o desenvolvimento de Tomás acerca de sua antropologia, teoria do conhecimento e sua filosofia moral a fim de, posteriormente, termos como base a filosofia tomista na defesa e atualização da ética das virtudes como objeto daquilo que deve ser vivido e aprendido.

3.1 A ANTROPOLOGIA MEDIEVAL

Quando a concepção do ser homem no medievo⁴⁸ torna-se objeto de reflexão, é necessário compreender que sua concepção deriva de fontes bíblicas, dos padres

⁴⁸ Não iremos desenvolver acerca do pensamento antropológico da patrística, dando ênfase no pensamento antropológico pós-século XII. Cf. LIMA VAZ, Henrique C. de. *Antropologia filosófica*. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

da Igreja, com ênfase em Santo Agostinho e na tradição filosófica grega e latina, na qual Aristóteles terá destaque.

A síntese mais bem-sucedida da antropologia medieval, vamos encontrá-la no pensamento de Sto. Tomás de Aquino. Nela convergem as grandes teses da antropologia clássica e da antropologia bíblico-cristã [...]. A antropologia tomásica pode ser situada, assim, num espaço conceptual delimitado por três coordenadas: a concepção clássica do homem como animal *rationale*; a concepção neoplatônica do homem na hierarquia dos seres, como ser fronteiro entre o espiritual e o corporal; a concepção bíblica do homem como criatura, imagem e semelhança de Deus. (VAZ, 2020, p. 71).

Para Tomás, “no ser humano há uma união substancial de alma e corpo. Contudo, não há nele mais do que uma só alma. Trata-se da alma racional, e ela desempenha, inclusive, as funções sensitiva e vegetativa.” (RAMPAZZO, 2015, p. 14). Aristóteles já havia anunciado isso. Para quem segue sua teoria, pensar a unidade substancial nunca será um problema, “porque corpo e alma não são duas substâncias, mas os dois elementos inseparáveis de uma só e mesma substância.” (GILSON, 2020, p. 239).

Todavia, Aristóteles ainda sentiu uma certa dificuldade em definir, de fato, o que é o homem, pois o homem não é só um animal racional,

há na alma humana um princípio de operações independente do corpo em seu exercício e, por conseguinte, superior ao que seria uma simples forma substancial: é o intelecto. [...] acrescenta que a natureza desse intelecto ainda não lhe é clara, mas quem tem a tentação de considerá-lo como um outro gênero da alma, o único que é separado do corpo. (GILSON, 2020, p. 240).

Dessa forma, Tomás de Aquino retoma do início a compreensão de homem para reformular a solução de tal problema. Seguindo os mesmos princípios aristotélicos, Tomás entende que a operação do intelecto são operações cognoscitivas na qual conhecemos todas as coisas corporais, mas para que as conheçamos não podemos ser nenhuma delas em particular, porque se assim o fosse, o intelecto não seria mais do que um corpo entre os outros, limitado a seu próprio modo e não podendo apreender naturezas diferentes da sua.

Em outras palavras, a substância pensante que conhece os corpos não poderia ser, ela própria, um corpo [...] e por isso o intelecto humano, pelo próprio fato de ser um intelecto, deve ser considerado como uma substância incorporea tanto em seu ser como em suas operações. (GILSON, 2020, p. 248).

Com isso, caímos em um outro problema: caso o intelecto seja uma substância incorporeal, como ela pode ao mesmo tempo ser parte de outra substância e formar um todo que não seja um composto simplesmente accidental? Tomás irá solucionar de tal modo:

assim como é o homem que sente, e não uma sensibilidade, é o homem que pensa, e não um intelecto [...]. As Inteligências puras são formas subsistentes separadas de todo e qualquer corpo; os animais e plantas são formas corporais não subsistentes; os homens são formas corporais subsistentes. Por quê? Precisamente porque essas substâncias só podem subsistir como formas de certos corpos. (GILSON, 2020, p. 249-250).

Para entendermos tal resposta, precisamos saber que o ente é o próprio ato de ser. A substância é precisamente o ser concebido em sua unidade indivisa, a propriedade que ele tem de existir como substância, isto é, para si e sem dependência substancial em relação a outro ser. Assim, a substância do homem não é uma combinação de duas substâncias, mas uma só dos seus princípios constitutivos, sua substancialidade.

Partindo destes pressupostos, Aquino entende que tudo o que existe é bom, por participar da bondade divina. Logo, o ser humano é bom por natureza. Todavia, diferente dos demais animais que buscam seu bem por via do impulso, os seres humanos podem exercer escolhas, por serem racionais.

No pensamento tomasiano, os seres humanos são dotados de uma reta razão (*recta ratio*) que orienta suas livres escolhas [...]. Uma razão que é uma espécie de bússola, que guia as ações livres direcionadas para a realização do bem. Ser livre é poder escolher orientado por essa racionalidade natural da constituição humana. Isso implica dizer, na concepção tomasiana, que a vontade não é um simples apetite impulsivo. Ela acaba sendo um apetite intelectual, porque controlada e qualificada pelo próprio guiar da reta razão. Significa dizer que a vontade é sempre racionalizável no seu processo de escolhas. (RAMPAZZO, 2015, p. 15).

Em sua racionalidade, como diferença específica em relação aos outros animais, pode-se empreender a busca do seu fim. Para Aristóteles, visto como a *eudaimonia*, e em Tomás como a revelação cristã do fim sobrenatural⁴⁹ do homem.

⁴⁹ Segundo Tomás, “Deus nos fez ser para nos fazer participar de uma vida de sabedoria, que consiste na contemplação de sua perfeição e beleza das suas obras. Como essa contemplação não poderia ser perfeita na terra, a causa do nascimento do homem é uma garantia da sua perpetuidade para nós, e

Distinguindo-se dos outros animais por ser senhor dos seus atos, faz-se designar a individualidade própria de um ser livre, como pessoa.⁵⁰ Todavia, essa pessoa está longe do seu acabamento completo.

É a pessoa, como razão prática, cuja atividade tece a trama da vida humana, é ela que, nua em sua essência, se enriquece sem cessar com novas ciências, hábitos morais que são virtudes, hábitos práticos que são artes e, construindo-se de certo modo a si mesma, gera essas obras-primas humanas que são o sábio, o herói, o artista e o santo. (GILSON, 2020, p. 275).

E é a partir deste ser humano incompleto e em processo de formação que iremos nos deter e investigar como Tomás de Aquino propõe em sua filosofia a possibilidade do conhecimento, o ensinar e o aprender e sua proposta moral, uma ética das virtudes.

3.2 A TEORIA DO CONHECIMENTO

Tomás, partindo da filosofia aristotélica para fundamentar o seu sistema filosófico, porém com reajustes, tanto da filosofia árabe quanto da cristandade, afirmará, como os demais, que a origem de todo conhecimento advém da faculdade sensitiva. É através dela que será possível a atividade superior ou espiritual. Não nos deteremos em expor detalhadamente sobre o conhecimento sensitivo, pois o nosso objetivo é o conhecimento intelectual, mas cabe expormos que para a faculdade sensitiva se realizar plenamente ela deve operar sob tal sistematização:⁵¹

O *sentido comum*, no qual confluem todas as percepções dos sentidos e que garante a reflexibilidade do conhecimento sensível (se a vista não é capaz de perceber o seu ato, o sentido comum pode, porém, perceber a visão); o da *fantasia* ou *imaginativa*, que recebe as formas sensíveis percebidas pelos sentidos; o da *estimativa*, que capta as

sua perpetuidade é por sua vez, para nós, uma garantia da sua ressurreição, sem a qual ele não poderia subsistir.” (GILSON, 2020, p. 256).

⁵⁰ “Os animais são indivíduos, mas não são pessoas. [...] é sempre em razão da sua dignidade mais eminente que um ser qualquer é uma pessoa [...]. Ora, se procurarmos saber qual a dignidade mais elevada do homem, logo descobriremos que é a razão, tanto assim que a pessoa humana deve ser definida como ‘a substância individual de um ser racional’. A definição é de Boécio. Poucos são os filósofos da Idade Média que não a tenham achado satisfatória [...]. A atualidade da alma racional, comunicando-se ao corpo, determina a existência de um indivíduo que é uma pessoa, de modo que a alma individual possui a personalidade como por definição.” (GILSON, 2020, p. 269-272)

⁵¹ Tal sistematização feita por Tomás sucedeu a sistematização de Avicena, que já “tinha reorganizado as pobres indicações aristotélicas disponíveis a respeito nos primeiros três capítulos do terceiro livro do *De anima* distinguindo, no próprio *De anima* (I, 5 e IV, 1), cinco sentidos internos, que no seu conjunto constituem o que hoje poderíamos chamar de base neurofisiológica do conhecimento.” (PORRO, 2014, P. 203)

intenções não percebidas pelos sentidos externos; o da *memória*, que conserva as intenções colhidas pela estimativa. (PORRO, 2014, p. 204).⁵²

Pelo conceito de homem, a passagem do conhecimento sensível ao intelectual passa-se a se chamar *abstração*. “O intelecto humano se apresenta, num primeiro momento, como simples possibilidade, isto é, como destituído de todo conhecimento, e como apto a se tornar intelecto conhecente.” (BOEHNER, 2012, p. 472). Pela via do conhecimento sensível, à qual o homem tem acesso imediato, ele pode possuir apenas um saber abstrativo, com a ajuda da experiência sensível, tese contrária à corrente agostiniana de um conhecimento inato e puramente espiritual.

Tomás reconhece que, de fato, há a luz natural do intelecto e que por meio dos primeiros princípios, facilmente apreendidos pelo nosso espírito, temos como *gérmenes* do saber em nós, contudo, estes *gérmenes* não significam que já dispomos destes princípios antes mesmo de entrarmos em contato com o mundo sensível. “O conhecimento dos primeiros princípios não é mais inato do que toda a complexa urdidura das conclusões que deles inferimos.” (BOEHNER, 2012, p. 473).

E, uma vez entendido que se parte do material para o conhecimento imaterial, ou seja, o objeto do intelecto é a essência⁵³ das coisa corpórea, abstraída das imagens sensíveis e conhecida mediante as espécies inteligíveis, nos faz entender que o processo abstrativo é para um conhecimento universal e não singular das coisas.⁵⁴

Os sentidos percebem o particular, o intelecto conhece de modo abstrato e universal, abstraindo de todo resíduo de individualidade e de materialidade. O intelecto pode assim conhecer o singular somente indiretamente, mediante uma espécie de percurso às avessas, que Tomás chama de “reflexão” (*reflexio*): da essência universal, que é o seu objeto natural, ele pode subir ao ato com o qual a conheceu e pensou, ou à espécie inteligível, e essa à imagem da qual ela foi tirada. (PORRO, 2014, p. 206).

⁵² Cf. ST. I, q. 78, a. 4.

⁵³ Por essência, também podemos entender como “quididade”. “Etimologicamente, *quidditas* designa a concepção que se forma para responder à questão *quid*: o que é? É tal coisa: *quidditas*. A ‘quididade’ designa, assim, a natureza profunda de uma coisa, sua essência, aquilo que faz dela tal ser. Ainda que os sentidos apenas percebam os acidentes exteriores, a inteligência vai até o ser da coisa.” (GARDEIL, 2013 p. 101)

⁵⁴ Não podemos inferir a partir desta teoria que Tomás seja um representante total do realismo, pois ele não defende que o fato de conhecer é dado somente às nossas representações e não às coisas, mas há um realismo em Tomás quando ele entende que o intelecto percebe e conhece o seu objeto não diretamente, mas por meio de uma série de mediações, ou seja, “o que o intelecto conhece, definitivamente, nunca é a coisa como existe na realidade externa (pelo simples fato de que toda coisa existente é singular, e o intelecto não pode conhecer o singular), mas a coisa enquanto inteligível, ou enquanto veiculada por uma espécie e enquanto universal.” (PORRO, 2014, p. 207).

Nesta perspectiva traçada, concluímos que o homem não vive em um mundo no qual o universal se apresenta em estado puro, sendo-lhe necessário abstraí-lo. Assim, a alma humana é dotada de um intelecto agente e em um outro sentido dotada de um intelecto possível.

A própria alma racional existe, de fato, em potencial relativamente às espécies das coisas sensíveis; essas espécies lhe são apresentadas nos órgãos dos sentidos a que elas chegam, órgãos materiais em que representam as coisas com duas propriedades particulares e individuais. Portanto, as espécies sensíveis só são inteligíveis em potencial, não em ato. Inversamente, há na alma racional uma faculdade ativa capaz de tornar as espécies sensíveis atualmente inteligíveis: aquela se chama intelecto agente. E há nela uma aptidão passiva a receber espécies sensíveis com todas as suas determinações particulares: aquela se chama intelecto possível. Toda forma é naturalmente ativa. Num ser desprovido de conhecimento, a forma só tem inclinação para a completa realização desse ser. Num ser dotado de inteligência, a inclinação pode centrar-se em todos os objetos que esse ser apreende, e é essa a fonte da atividade livre e da vontade. (GILSON, 2013, p. 663).

Tomás defende que sempre haverá uma atualidade do intelecto agente, por dizer que esta faculdade é uma potência sempre em ato. Mas como isso é possível?

O intelecto passivo está em potência com relação às determinações dos seres exteriores que ele deve conhecer; o intelecto agente, por sua vez, é dito estar em ato na medida em que é imaterial e, portanto, apto a tornar imaterial o objeto que não seria inteligível senão em potência. (GARDEIL, 2013, p. 115).

E qual a implicação dessa teoria para nós? É poder reconhecer também na figura do professor um agente externo em ato que pode incidir na figura do aluno, possibilitando uma via de aprendizado, que analisaremos posteriormente na obra *De Magistro*, de Tomás.

Dito o papel do intelecto agente, partimos a compreender o papel da vontade na ação humana, uma vez que o objeto da vontade sempre será o bem enquanto tal.⁵⁵ A vontade sempre busca o bem em geral, através dos particulares que esse bem

⁵⁵ “A vontade é um apetite racional. Todo apetite é somente do bem. A razão disto está em que o apetite nada mais é do que a inclinação daquele que deseja alguma coisa. Ora, nenhuma coisa se inclina senão para algo semelhante e conveniente a si. Sendo que toda coisa, enquanto é ente e substância, é algum bem, necessariamente toda inclinação dirige-se para o bem” (*S.theol.* I-II, q. 8, a. 1). “A vontade humana, como todo apetite, e ainda melhor que ele, é animada por uma espontaneidade profunda, natural, que a leva ao bem. O mal só pode ser querido se ele parecer bom por certo aspecto. A vontade é desejo do bem e identicamente desejo da felicidade” (PINCKAERS. nota de rodapé da *S. theol.* I-II, q. 8, a. 1)

participa. Por não termos esse acesso imediato ao Bem, somos obrigados a procurar entre os bens que nos são oferecidos os que se ligam ao Supremo Bem por uma conexão necessária, onde nossa liberdade se faz presente, pois a vontade pode optar apenas entre os bens particulares, querendo-os ou não os querendo, optando por um e não por outro.

Como já visto, há dois gêneros de potências de conhecimento, os sentidos e a inteligência, que resultam em dois gêneros de potências apetitivas: “as potências apetitivas sensíveis, que seguem o conhecimento sensível, e a vontade, que segue o conhecimento intelectual.” (GARDEIL, 2013, p.164). E o que resulta dessa diferença? Que pela primeira, o objeto é entendido como um bem particular, e já pela segunda é atingido sob a razão universal de bem.

Analisando sobre qual objeto de conhecimento nos parece melhor a se perseguir, Tomás apresenta alguns pontos para entendermos o porquê do objeto da inteligência ser melhor do que o da vontade. Observado que o objeto da vontade é o bem, e que se encontra em sua plenitude de perfeição em seu último ato de existir, aparentemente é mais perfeito do que o objeto da inteligência, que é o mais abstrato.

Porém, de modo absoluto, o objeto da inteligência é superior ao da vontade, uma vez que quanto mais uma coisa é simples e abstrata mais ela é elevada, pois o imaterial é mais atual e, conseqüentemente, mais perfeito. Por ser mais elevado do que o objeto da vontade, o bem da inteligência engloba o ser em toda sua realidade concreta.⁵⁶ Vejamos de modo claro a posição de Tomás.

Uma coisa pode ser dita superior a outra, seja absolutamente, seja relativamente. Para que apareça que uma coisa é absolutamente melhor que a outra, é necessário que a comparação dos dois termos diga respeito àquilo que lhes é essencial, e não aquilo que lhes é accidental [...] assim, portanto, a inteligência pode ser comparada à vontade de três modos diferentes. Primeiro, de modo absoluto e geral, sem referência a esta ou a outra coisa: a inteligência é, então, mais elevada que a vontade, como possuir aquilo que é excelente em uma coisa é mais perfeito que ser relacionado à sua excelência. Segundo, com relação às coisas naturais sensíveis: e, também aqui, a inteligência é, absolutamente falando, superior à vontade; por exemplo, é mais perfeito conhecer uma pedra do que a querer, pois a forma da pedra existe segundo um modo mais elevado na inteligência que a apreende do que aquele segundo o qual ela existe na própria coisa, e segundo o qual também ela é desejada. Terceiro, enfim, relativamente às coisas divinas que são superiores à alma; querer é

⁵⁶ “No *De Veritate* (q 22, a. 11) São Tomás faz valer outra razão. [...] ora, é mais digno possuir em si algo eminente do que se relacionar com a perfeição dessa coisa a partir do exterior [...] a assimilação cognitiva é, portanto, mais perfeita do que a união afetiva.” (GARDEIL, 2013, p. 168).

então mais perfeito que conhecê-lo; a bondade divina, com efeito, existe mais perfeitamente no próprio Deus enquanto é desejada pela vontade, embora exista participada em nós apenas quando é concebida pela inteligência (Tomás de Aquino apud GARDEIL, 2013, p. 269-272).⁵⁷

Pierre Rousselot (1878 - 1915), filósofo e teólogo, produziu uma obra muito frutífera em 1908, intitulada *L'Intellectualisme de Saint Thomas*, em tradução para o português *A teoria da Inteligência segundo Tomás de Aquino*, considerado um clássico do pensamento neotomista. Para Rousselot, o intelectualismo refere-se a uma “doutrina que põe todo o valor, toda a intensidade da vida e a própria essência do bem - idêntico ao ser⁵⁸ - no ato da inteligência; tudo o mais só podendo ser bom por participação.” (1999, p. 15).

É importante notar que pela teoria da inteligência, intelecto e razão se distinguem. Enquanto o intelecto busca a verdade, a razão é a intelecção das conclusões. A racionalidade é uma qualidade do gênero animal que não se deve atribuir nem a Deus nem aos anjos.

As inteligências inferiores, às dos homens, chegam à perfeição no conhecimento da verdade por um movimento e um discurso do espírito, pois do conhecimento de uma coisa passa ao de outra. Mas se imediatamente, no próprio conhecimento do princípio, os homens vissem e soubessem todas as conclusões que dele se seguem, não seriam discursivos. E é o caso dos anjos, que imediatamente, e em seus primeiros conhecimentos naturais, vêm tudo o que ali pode ser conhecido. Por isso são ditos intelectuais; porque, mesmo nos homens, as apreensões imediatas e naturais são chamadas intelecções. As almas humanas, por sua vez, que adquirem por um certo discurso o conhecimento da verdade, são ditas racionais. E a causa disso é a fraqueza de sua luz intelectual (Tomás de Aquino apud ROUSSELOT, 1999, p. 72).

Assim, por causa da imperfeição do intelecto é necessário o conhecimento por

⁵⁷ *Dicendum, quod aliquid potest altero eminentius dici et simpliciter, et secundum quid. Ad hoc autem quod ostendatur aliquid esse altero simpliciter melius, oportet quod eorum comparatio attendatur penes eorum essentialia, et non penes accidentalia; [...] sic igitur tripliciter potest sumi comparatio intellectus ad voluntatem. Uno modo absolute et in universali, non respectu huius vel illius rei; et sic intellectus est eminentior voluntate; sicut habere id quod est dignitatis in re aliqua est perfectius quam comparati ad nobilitatem eius. Alio modo per respectum ad res materiales sensibiles: et sic iterum intellectus est simpliciter nobilior voluntate, utpote intelligere lapidem quam velle lapidem; eo quod forma lapidis nobiliori modo est in intellectu secundum quod ab intellectu intelligitur, quam sit in re ipsa secundum quod a voluntate desideratur. Tertio modo in respectu ad res divinas, quae sunt anima superiores et sic velle est eminentius quam intelligere, sicut velle Deum et amare quam cognoscere; quia scilicet ipsa divina bonitas perfectius est in ipso Deo prout a voluntate desideratur, quam sit participata in nobis prout ab intellectu concipitur (De ver. q. 22, a. 11).*

⁵⁸ Na qual optamos por traduzir por ente.

raciocínio a partir de termos médios para se chegar próximo da verdade, pois mesmo a razão sendo parte do intelecto, a necessidade da razão advém de uma fraqueza do intelecto.

Pelo rumo que estamos tomando já são perceptíveis dois pontos que serão alvos de Tomás e de nossa pesquisa: se cabe à vontade optar pelos bens, como ordená-la para escolher o melhor bem? E tal ordenação, é possível aprendê-la? Desse modo, vamos entendendo o caminho por onde as virtudes entram na filosofia da educação e na moral tomista, que veremos mais adiante.

Diante do que já foi exposto, Tomás demonstra que a vontade é determinada pela inteligência, mas no que diz respeito ao exercício é a vontade que move a inteligência. Entende-se aqui que o objeto do bem universal é a força motora das potências que só tem relação com os bens particulares. Uma vez que a vontade tem como objeto o bem e o fim considerados universalmente, todas as outras potências visam apenas o bem em si mesmo; logo, a vontade põe em movimento as outras potências. Mas de que modo?

Primeiramente, e de modo imediato, esse impulso se exerce sobre a inteligência e sobre seus atos. Tendo em vista o bem universal, o verdadeiro não aparece, com efeito, senão como um bem particular, o da inteligência; assim, a vontade utiliza a inteligência para seus fins: é isso que se produz, como vimos, no ato humano em que, sob a pressão da intenção do fim, a inteligência se move em busca dos meios próprios para procurá-los, delibera a seu respeito, e julga sobre aquilo que é preferível. Com o concurso do juízo imperativo da inteligência, *imperium*, a vontade põe, então, em movimento as potências do conhecimento sensível, do apetite e da motricidade, cuja intervenção pode ser requerida nas condições concretas da ação. Esse poder da vontade sobre as outras faculdades, destaquemos, não será sempre absoluto, outros fatores podendo intervir. Assim, sobre os sentidos internos ou as paixões, que são submetidas às influências corporais, a vontade não tem senão um poder político. (GARDEIL, 2013, p. 170).

E assim, vamos nos direcionando para a compreensão do papel das virtudes na formação da pessoa. Consequentemente, resultará na aplicação das leis (não só a lei civil, mas a lei natural e a lei eterna) e das ações na conduta humana.

3.3 A FILOSOFIA MORAL

A partir dos pressupostos da antropologia e da forma de conhecer segundo Tomás, sigamos a analisar sua filosofia moral com as implicações no agir do homem. Todos os seres criados foram determinados a um fim; e no homem isso não seria

diferente. A diferença é a possibilidade do homem conhecer esse fim, que se insere no âmbito da moralidade. De modo abreviado, os atos humanos correspondem à intenção⁵⁹, deliberação⁶⁰, consentimento⁶¹ e escolha⁶².

Intenção significa a direção da vontade para uma finalidade [...]. Na intenção a vontade tende ao fim enquanto termo último do seu movimento, e, visto que ela quer necessariamente também os meios conducentes ao fim, segue-se que intende o fim e os meios num ato único [...]. Após fixar a vista no fim a atingir, a vontade passa à escolha dos meios, ponderando-os mediante um ato de deliberação. Esta escolha não tem por objeto o necessário, e sim os singulares contingentes que, em virtude de sua variabilidade, são incertos [...]. A deliberação conduz à formulação de vários juízos, cada um dos quais nos apresenta a ação como desejável sob certo aspecto, fazendo reconhecer nela uma certa bondade [...]. A última decisão se efetua pela eleição, a menos que se nos depare apenas uma possibilidade: neste caso a decisão se coincide com o consentimento. A eleição é um ato comum do intelecto e da vontade. (BOEHNER, 2012, p. 478).

Assim, para pensar a ação do homem observamos que a ele cabe a deliberação, na qual investiga as ações singulares contingentes que estão ao seu alcance poder fazer. Após considerar as possibilidades viáveis, o homem é livre para tomar sua decisão. E, desse modo, ao pensar as ações em definição como ações boas ou más, é preciso considerar seu objeto, suas circunstâncias e seu fim, o que nos remete necessariamente a refletir sobre uma ética do agir particular, da contingência das ações, na qual a razão humana regule à vontade (VEIGA, 2017).

Pensada a ação humana e a sua moralidade, ela implicará em como o homem dispõe em vista do próprio fim, uma vez que sua ação não é inconsciente, será preciso sempre olhar para a intenção dos atos, ou seja, os meios que a vontade buscará, o querer bem pelo bem. Cabe aqui destacarmos duas distinções importantes que refletirão em nossa análise futura, que é a da *sindérese* e a consciência.

*Sindérese*⁶³, que é o hábito natural com que se percebe os princípios morais mais universais (o equivalente prático da capacidade teórica de perceber

⁵⁹ S. Theol. I-II, q. 12.

⁶⁰ S. Theol. I-II, q. 14.

⁶¹ S. Theol. I-II, q. 15.

⁶² S. Theol. I-II, q. 13.

⁶³ "Os primeiros princípios da ordem especulativa, de que somos dotados naturalmente, não pertencem a uma potência especial, mas a um *habitus* especial chamado por Aristóteles de 'intelecto dos princípios'. Por conseguinte, os princípios da ordem da ação, de que somos dotados naturalmente, não pertencem a uma potência especial, mas a um hábito natural especial, que chamamos de 'sindérese'. Por isso se diz que a sindérese incita ao bem, e condena o mal, na medida em que nós, mediante os primeiros princípios, buscamos descobrir e julgamos o que encontramos." (S. theol. I, q. 79, a. 12).

imediatamente os princípios primeiros especulativos), e a consciência, que diz respeito à aplicação dos conhecimentos de tais casos contingentes. O hábito (ou seja, a disposição) do intelecto prático que permite formular retos juízos de consciência é a prudência, que é, de certo modo, a correspondente prática da ciência. Não seria equivocado dizer que a *sindérese* pode ser interpretada como “consciência originária do dever-ser, em permanente coexistência com a efetivação racional e livre da razão prática que acompanha a natureza humana.” (PIEPER apud RAMPAZZO, 2015, p. 16).

E, para que não haja um pré-julgamento do que há de vir no próximo capítulo acerca de se pensar uma ética das virtudes vinculada à existência de um princípio e leis que regem a ação humana como uma determinação de tal ação, é sabido que não são as leis que fundam as ações virtuosas, mas a vivência das virtudes que permite o reconhecer destas leis. A ação virtuosa não é seguir os ditames de um código, mas, sim, agir de acordo com sua natureza, a qual corresponde ao ato livre (CAMPOS, 2017).

Por essa breve análise e pela trajetória até aqui traçada, observamos que a filosofia moral de Tomás de Aquino recorrerá à discussão das leis e dos princípios do intelecto prático, reordenando o papel das virtudes de uma forma filosófica.

3.3.1 As virtudes

O papel das virtudes é de fundamental importância para a ética que Tomás de Aquino irá propor. Por virtude, entende-se uma “disposição estável da alma para operar ou agir bem.” (OLIVEIRA, 2017, p. 25). Disposição esta adquirida por um hábito. Mas o que vem a ser um hábito? É uma disposição, uma capacidade da natureza humana, a qual se enraíza em sua natureza específica e individual, finalizada pelo agir.⁶⁴ Uma vez entendido o conceito de hábito, Tomás reconhece sua necessidade, que implica “uma certa disposição em ordem à natureza da coisa, e à ação ou ao fim da mesma, conforme alguém se dispõe bem ou mal para isso.” (*S. theol.* I-II, q. 49, a. 4, resp.).

Outro ponto que será de extrema importância em sua filosofia moral é compreender se tais hábitos são por natureza e/ou podem ser adquiridos. Essa discussão, que já foi apresentada tanto por Platão quanto por Aristóteles, será o fio

⁶⁴ In: TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, vol. IV, São Paulo: Loyola, 2015, p. 35.

condutor de pensarmos a possibilidade do ensino das virtudes, como será proposto posteriormente.

De dois modos uma coisa pode ser natural a outra: ou pela natureza específica [...] ou pela natureza individual. [...] em ambos os casos, uma coisa pode ser denominada natural de dois modos, seja porque vem totalmente da natureza, seja porque vem em parte dela e em parte de um princípio exterior. Assim, quando alguém sara por si mesmo, toda sua saúde proveio da natureza, mas quando sara com a ajuda de um remédio, a saúde se deve tanto à natureza como ao princípio externo.⁶⁵ (*S. theol.* I-II, q. 51, a. 1, resp.).

Esta passagem será importante para nós quando detalharmos o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor age como um agente externo na formação do indivíduo não como causa primeira, mas, em certo sentido, como causa segunda, não negando ao indivíduo os primeiros princípios dados pela causa primeira.

E por fim, ao entendermos o papel e origem do hábito, passamos a entender a sua distinção, que acarretará no significado de virtude.

Os hábitos distinguem-se especificamente não só pelos objetos e princípios ativos, mas também em ordem à da natureza e isso pode acontecer de duas maneiras. A primeira, conforme a harmonia ou desarmonia com a natureza. E assim se distinguem especificamente o bom hábito e o mau, pois chama-se bom o hábito que dispõe a atos convenientes à natureza do agente e mau o que dispõe a atos não convenientes a essa natureza, como os atos das virtudes convém à natureza humana quando conforme à razão, ao passo que os atos viciosos, sendo contra a razão, estão em desarmonia com essa natureza. Por onde fica manifesto que a diferença específica dos hábitos é pelo bem e pelo mal. A outra maneira de se distinguirem os hábitos quanto à natureza é que uns dispõem a atos convenientes à natureza inferior; outros, a atos convenientes à natureza superior. Assim, a virtude humana que dispõe a atos convenientes à natureza humana distingue-se da virtude divina ou heroica, que dispõe a atos convenientes a uma natureza superior. (*S. theol.* I-II, q. 54, a. 3, resp.).

Na *Suma Teológica* I-II, q. 55, Tomás irá desenvolver a ideia acerca da essência da virtude, na qual apresenta que

as potências racionais, próprias do homem, não são determinadas a uma coisa só, antes se prestam, indeterminadamente, a muitas

⁶⁵ “Sto. Tomás fornece aqui um só exemplo: o dos cuidados médicos que contribuem para a restauração do *habitus* que é a saúde. Em outras passagens ele fornece outros: os ‘usos e costumes’ (hoje diríamos a cultura, a contribuição da vida familiar e social e os múltiplos processos de imitação, de projeção, o papel do superego e do ideal do eu na metapsicologia freudiana).” Nota “a”. In: TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2005, p. 62. v. IV.

coisas.⁶⁶ Ora, é pelos hábitos que elas se determinam aos atos [...]. Por isso, as virtudes humanas são hábitos (I-II, q. 55, a. 1 resp.).

Como já demonstrado por Aristóteles, existem dois tipos de virtude, uma que é intelectual e outra que é moral. “A virtude que é intelectual tem sua origem e crescimento, quase sempre, a partir da instrução, por isso necessita de experiência e de tempo. Mas a virtude moral é derivada do hábito.” (EN, 1103a 14-b25). Tomás virá a comentar que uma vez que as virtudes morais não estão em nós por natureza, também não estão em nós contra a natureza, mas que temos uma aptidão natural para adquiri-las, pois a potência apetitiva em nós é naturalmente apta para obedecer a razão (TOMÁS DE AQUINO, 2015).

As demais questões (57 a 66) na I-II da *Suma Teológica* serão um verdadeiro tratado sobre as virtudes. Acrescentando as virtudes teológicas⁶⁷, Tomás também fará distinção entre as virtudes intelectuais e morais, como Aristóteles. De modo breve podemos resumir:

O intelecto (hábitos dos princípios primeiros ou por si conhecidos), a ciência (hábito que leva ao que é termo último de conhecimento num gênero determinado) e a sabedoria (hábito que leva ao término último de conhecimento em sentido absoluto).⁶⁸ A esse elenco pode-se acrescentar a arte, que de per si é um hábito operativo, mas tem algo em comum com os hábitos especulativos⁶⁹ [...] e a prudência⁷⁰, à qual se unem como virtudes secundárias a *eubulia*⁷¹, ou seja, a virtude de poder aconselhar bem ou deliberar, a *sínese*⁷² (ou seja, a capacidade de reunir os princípios comuns em ordem ao ato a ser realizado, o bom-senso prático) e a *gnose*⁷³, ou a capacidade de discernimento nos casos particulares, a posse de um critério. (PORRO, 2014, p. 250-251).

Definidas as virtudes intelectuais, cabe sabermos quais são as virtudes

⁶⁶ “Só existe virtude onde o homem pode libertar-se do determinismo de sua natureza animal. Isto só lhe é possível pela ação de suas capacidades inteligentes. É porque essas últimas ‘se prestam de maneiras indeterminadas a muitas coisas’ que são necessários e úteis os *habitus* virtuosos” (Nota “a”. In: TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*... São Paulo: Loyola, 2005. p. 87, v. IV.)

⁶⁷ Não será objeto do nosso estudo.

⁶⁸ *S. theol*, I-II q. 57, a. 2.

⁶⁹ *S. theol*, I-II, q. 57, a. 3.

⁷⁰ *S. theol*, I-II, q. 57, a. 4.

⁷¹ *S. theol*, I-II, q. 57, a. 6.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*.

morais⁷⁴ (ou chamadas também de cardeais).⁷⁵ São elas: a prudência⁷⁶, a justiça, a temperança e a fortaleza. De modo breve. Tomás diz:

Enquanto consiste na própria consideração da razão e se terá então uma virtude principal, que se chama prudência. Ou enquanto se afirma a ordem da razão em relação com alguma coisa, E isso será ou quanto às ações e se terá então a justiça; ou quanto às paixões e, nesse caso, é preciso que haja duas virtudes, pois para afirmar a ordem da razão nas paixões é necessário levar em conta a oposição delas à razão. Essa oposição pode se dar de duas formas: primeiro, quando a paixão impele a algo contrário à razão e aí é preciso que a paixão seja controlada, o que chamamos de temperança; segundo, quando a paixão nos afasta das normas da razão, como o temor do perigo ou do sofrimento e, nesse caso, devemos nos firmar, inarredavelmente, no que é racional e a isso se dá o nome de fortaleza. (*S. theol.* I-II, q. 61, a. 2).

A prudência ganha um destaque em relação às demais virtudes, pois ela será a virtude-chave para o desempenho ético do sujeito que a possui, tão importante que Tomás esmiúça acerca da prudência nas questões de 47-56 na II-II da *Suma Teológica*.

A *prudencia* de Tomás reúne assim, substancialmente, a herança da *phrónesis* aristotélica. Seu papel de virtude intelectual consiste em deliberar e em escolher não o fim mesmo (que pertence à parte apetitiva, ou seja, à vontade), mas o modo de consegui-lo, ou seja (para utilizar um léxico não aristotélico e não tomista), os meios mais apropriados. (PORRO, 2014, p. 251).

Assim, na ética das virtudes de Tomás há o movimento de necessidade e conexão, visto que, entre as virtudes necessárias para a ação ética, estão a prudência e o intelecto.

Sem a prudência, não haveria escolhas boas, isto é, não haveria uma intenção de fim conveniente para a virtude moral, nem saberia como usar dos meios para atingir tal fim. As virtudes morais também não existiriam sem o intelecto, porque os princípios evidentes por natureza não seriam conhecidos, o que impediria o uso da prudência. Neste sentido, todas as virtudes morais são conexas com a prudência [...] já as virtudes intelectuais são conexas pelo intelecto, pois todas

⁷⁴ “A moral de Sto. Tomás funda-se sobre a razão, sobre o império da inteligência e de sua afetividade (a vontade) e sobre todo o agir humano. É com base nisso que ele justifica a distinção clássica das quatro virtudes cardeais: a prudência, que aplica a razão ao conjunto da vida humana, e as três outras, que inserem uma ‘ordem de razão’ nas operações (a justiça) e nas paixões (temperança e força). Nota “c”. In: TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2005. p. 163, v. IV.

⁷⁵ “As principais virtudes são chamadas de cardeais (*cardo* significa gonzo) porque é em torno delas que giram todas as outras. É uma denominação tradicional que Sto. Tomás recebe de Cícero, de Sto. Ambrósio, de Sto. Agostinho e de São Gregório”. Nota “a”. In: TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2005. p. 160, v. IV.

⁷⁶ A prudência, por sua matéria, é moral, mas, por sua forma, é intelectual. *S. theol.* I-II, q. 61, a. 1.

dependem do entendimento dos primeiros princípios. Porém, elas poderiam existir sem as virtudes morais, exceto a prudência. (VEIGA, 2017, p. 84-85).

Portanto, o papel da prudência é determinar o que se refere ao fim ou a sua consecução, sendo de sua competência o raciocínio prático, procurando aplicar os princípios universais pré-conhecidos aos casos particulares e contingentes.⁷⁷ Por isso sua natureza híbrida, sendo virtude intelectual e moral, pois enquanto intelectual ela indaga sobre o que é mais oportuno em relação ao fim desejado (*consilium*), julga os resultados de tal indagação (*iudicium*) e prescreve o que deve ser feito depois das ações anteriores (*praecipere*). Dada sua total relevância no agir humano, é pensada se é inata ao homem, ao que parece que não, sendo conquistada por meio da experiência e do aprendizado (PORRO, 2014). Vejamos nas palavras de Tomás tal afirmação:

Como está claro pelo o que foi dito antes, a prudência inclui o conhecimento dos universais e também dos singulares que se devem fazer, aos quais o homem prudente aplica os princípios universais. Quanto, pois, ao conhecimento universal, é a mesma razão para a prudência e para a ciência especulativa. Porque uma e outra conhecem naturalmente os primeiros princípios universais, conforme se disse antes; com a diferença que os princípios comuns da prudência são mais conaturais ao homem; e como diz o Filósofo: ‘a vida especulativa é melhor que a humana’. Mas, os princípios universais posteriores, seja da razão especulativa, seja da razão prática, não são naturais. São descobertos pela experiência, ou pela instrução. (*S. theol.* II-II, q. 47, a. 15).

Dado o que foi exposto até o momento, cabe-nos agora investigar o grande diferencial do pensamento natural ético de Tomás em relação a Aristóteles: o papel das leis na formulação da ética das virtudes, uma vez que “a lei tem por função conduzir os homens à virtude, não de uma vez só, mas por degraus.” (*S. theol.* I-II, q. 96, a. 2, r. 2).

Antes de partirmos para o estudo do papel das leis, vamos sintetizar os pontos que Tomás avançou com base na filosofia aristotélica, para uma compreensão segura do respectivo papel. Cabe elencar que:

Uma vez que a Aristóteles faltava o conceito da livre vontade, as virtudes éticas introduziam uma determinação ineludível nos apetites. Para Tomás, porém, introduzem uma determinação que está continuamente à disposição da vontade, que pode usar delas quando quiser; mas tais determinações não passam ao ato sem o livre

⁷⁷ “A prudência só teria razão de ser num mundo contingente [...]. Sem a contingência, a ação dos homens não seria apenas impossível, seria também inútil.” (AUBENQUE, 2008, p. 173).

consenso da vontade. As virtudes permanecem sendo determinações unívocas e infalíveis, mas a livre vontade humana permanece falível. A segunda inovação concerne à relação entre as virtudes éticas e a razão. Com Aristóteles, Tomás reconhece que as virtudes éticas recebem da razão, enquanto prudencial, a determinação do justo meio que concretiza nas particularidades os fins virtuosos aos quais elas inclinam. Mas, para além de Aristóteles, Tomás, por ser teólogo, afirma que tanto a prudência como as virtudes éticas dependem da razão enquanto natural, isto é, enquanto naturalmente capaz de conceber e prescrever os fins virtuosos gerais da vida boa e certos tipos de ações, absolutamente requeridas ou absolutamente excluídas por tais fins. Nisto a razão humana é participação da lei eterna; mas tal participação é apenas um encaminhamento à vida boa, e é levada à perfeição pelas virtudes; desta maneira, é através das virtudes - e não através dos preceitos da lei - que a lei eterna alcança os atos individuais e os torna perfeitos. (ABBA, 2008, p. 36).

Apresentada o papel das virtudes na formação humana, vejamos como as leis se relacionam com as virtudes visando a formação integral do sujeito, uma vez que são pelas virtudes o acesso aos diversos tipos de leis que existem e se manifestam em nosso cotidiano.

3.3.2 As leis

Ao pensarmos sobre o papel da lei na ética tomista não podemos cair no erro de um determinismo, pois, mesmo com uma relação de causalidade⁷⁸ e finalidade⁷⁹, o homem vive mediante seu contingente que o permite a expressão de sua liberdade e realização de sua vontade. A lei é “aquele princípio que guia e sustenta de fora o agir humano na sua orientação para o próprio fim.” (PORRO, 2014, p. 255).

Na questão 90 da I-II da *Suma teológica*, Tomás irá discorrer sobre a essência da lei, sobre a qual nos cabe saber que é de caráter racional.

A lei é certa regra e medida dos atos [...] A regra e a medida dos atos humanos é, com efeito, a razão, a qual é o primeiro princípio dos atos humanos, como se evidencia do que já foi dito; cabe, com efeito, à razão ordenar ao fim, que é o primeiro princípio do agir, segundo o Filósofo [...] daí resulta que a lei é algo que pertence à razão. (*S. theol.* I-II, q. 90. A. 1 resp.).

Uma segunda característica da lei é estar ordenada para o bem comum.

⁷⁸ “Deus é o princípio de todas as criaturas, que tiram dele a existência, em uma espécie de movimento descendente”. Introdução. In: TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*. São Paulo: Loyola, 2005. p. 519, v. IV.

⁷⁹ “Em um movimento ascendente (*reditus*), o universo é como que levantado por uma finalidade que o percorre em todas as suas dimensões e os leva a retornar a Deus”. Ibidem.

Mesmo que tais leis estejam também em caráter de regular as relações privadas, para Tomás os preceitos das ações particulares não anulam o fato de que elas só têm medidas que se ordenam para um bem comum.⁸⁰

Como foi dito, a lei pertence àquilo que é princípio dos atos humanos, dado que é regra e medida. Como a razão, porém, é princípio dos atos humanos, assim também existe na própria razão algo que é princípio com relação a todos os outros. Donde é necessário que a isso a lei pertença principal e maximamente. O primeiro princípio no operar do qual trata a razão prática, é fim último. Mas o último fim da vida humana é a felicidade ou bem-aventurança [...]. Portanto, é necessário que a lei vise maximamente à ordem que é para a bem-aventurança. Por outro lado, como toda parte se ordena ao todo como o imperfeito ao perfeito e cada homem é parte da comunidade perfeita, é necessário que a lei propriamente vise à ordem para a felicidade comum. (*S. theol.* I-II, q. 90, a. 2, resp.).

Entendida a essência da lei, cabe investigarmos os seus diferentes tipos, quais são: a lei eterna⁸¹, a lei natural, a lei humana e a lei divina. Cabe compreendermos que a lei eterna é pressuposto de uma providência divina, de modo que em Deus há o conceito de eterno, no qual a razão divina concebe desde a eternidade todas as coisas. “Na ordem do universo, existe uma razão e, por isso, uma lei. Mas como essa razão concebeu o mundo desde a eternidade, tal lei é eterna.” (RAMPAZZO, 2015, p. 121).

A lei natural é a “participação da lei eterna na criatura racional” (*S. Theol.* I-II, q. 91, a. 2, resp.), mas de dois modos: “de um modo, como no que regula e mede, de outro, como no regulado e medido, porque enquanto participa algo da regra ou medida, assim é regulado e medido.” (*S. Theol.* I-II, q. 91, a. 2, resp). No que diz respeito às virtudes, cabe à participação da razão eterna na lei natural regular nossos atos para tais fins.⁸²

O processo da razão parte de princípios evidentes, para se chegar a uma conclusão; e, quanto à vontade ‘o desejo dos meios’ tem como ponto de partida ‘o desejo natural do fim último’. E essa direção dos

⁸⁰ “Maritain esclarece esse ponto, dizendo que o bem comum não é, como no materialismo burguês, a somatória dos bens individuais, nem de um todo abstrato, como no coletivismo. Mas antes um bem viver comum tanto ao todo quanto às partes, de maneira que as próprias partes constituam uma unidade própria para a realização do bem delas, enquanto também participam e buscam o bem da comunidade.” (VEIGA, 2017, p. 89).

⁸¹ “Como em todo artífice preexiste a razão daquelas coisas que são constituídas pela arte, assim também em qualquer governante é necessário que preexista a razão da ordem daquelas coisas que se devem fazer por aqueles que estão submetidos ao governo [...]. Portanto, assim como a razão da divina sabedoria, enquanto por ela foram todas as coisas criadas, têm razão de arte ou exemplar ou ideia, assim também a razão da divina sabedoria, ao mover todas as coisas para o devido fim, obtém a razão da lei.” (*S. theol.* q. 93, a. 1, resp.).

⁸² *S. theol.* I-II, q. 94, a. 3.

atos para o fim último depende da lei natural. (RAMPAZZO, 2014, p. 123).

Torna-se necessário esclarecer aqui alguns pontos sobre a lei natural. Primeiro, que tal lei não é relativa apenas aos atos humanos, pois, como já dito, a lei natural participa da lei eterna, atingindo a todas as coisas contingentes, inclinando para seus atos e fins próprios. Segundo, que a lei natural não é uma lei escrita, positivada, mas um conjunto de ações que devem estar em conformidade com a lei eterna compreendida pela razão, comum a todos, mas que infelizmente ocorrem certos impedimentos particulares e erro de raciocínio, sejam por paixões desordenadas, ou por maus costumes⁸³, podendo produzir terríveis problemas morais (VEIGA, 2017).

Terceiro, que no pensamento moderno reduziu-se o sentido da palavra “natureza” ao domínio material e corporal, subentendendo-se que a lei natural seria o mesmo que atribuir às leis física e biológica no homem uma função normativa. A linguagem dos tomistas conservadores (que analisaremos conceitualmente no capítulo 4) não cruza como o vocabulário moderno, pós-Descartes, de natureza, evocando a ideia de lei natural como sinônimo de lei moral. Contemporaneamente, há uma retomada de consciências do universalismo ético, principalmente sobre justiça social que reconhece uma espécie de apelo ético por meio do qual buscam-se as exigências comuns a todos os seres humanos.

Da lei humana cabe regular a vida civil. Procedente da razão humana e dispondo de acordo com a lei natural, ela também participa da lei eterna.

Deve-se dizer que, como na razão especulativa de princípios indemonstráveis naturalmente conhecidos produzem-se conclusões de diversas ciências, cujo conhecimento em nós não é inato, mas descoberto pelo esforço da razão, assim também dos preceitos da lei natural, como de alguns princípios comuns e indemonstráveis, é necessário que a razão humana proceda para dispor mais particularmente algumas coisas. E estas disposições particulares descobertas segundo a razão humana, dizem-se leis humanas. (S. *theol.* I-II, q. 91, a. 3, resp.).

Aqui, Tomás se fundamenta na *lex naturalis*, sobre a qual Aristóteles tem a ideia de que o homem é um animal naturalmente político. A lei humana talvez não fosse necessária, se não fosse o caso de indivíduos não serem capazes de fazê-lo e/ou muitos não quererem fazê-lo, pelos motivos já citados anteriormente. A lei

⁸³ S. *theol.* I-II, q. 94, a. 4, resp.

humana tem o poder de coerção, a fim de fazer todos segui-la racionalmente.⁸⁴

Por fim, a lei divina⁸⁵ comunicada pelas Escrituras, pois mesmo que o homem atingisse com plenitude a razão das leis humanas e naturais, ainda assim, seria necessário o auxílio divino para o fim último, a bem-aventurança, a qual excede suas faculdades naturais, sendo necessário um auxílio, princípio externo, para guiá-lo até tal fim.

Nota-se que a teoria da lei em Tomás torna-se distinta do primado aristotélico, mas ao mesmo tempo se relacionam. Todo o critério está focado na racionalidade, que permeia toda a definição de lei, na qual

A primeira é a sua capacidade de estabelecer uma ordem equilibrada, com imperatividade, na vida social. A segunda é a dimensão pedagógica, ou seja, formar a convicção de que ela exerce uma poderosa influência educativa. A terceira é a função conservadora, na medida em que lhe cabe manter a ordem social por ela organizada. E a quarta é a sua força transformadora, haja vista que contribui, de modo significativo, para promover as necessárias modificações em compasso com a própria dinâmica da realidade social. (MONTORO apud RAMPAZZO, 2014, p. 136).

Portanto, cabe agora realizarmos uma síntese de todos os elementos trazidos pela filosofia de Tomás a fim de demonstrarmos sua teoria sobre a ética das virtudes, uma vez que todas as virtudes são naturais e só o são porque são racionais, devido “às prescrições soberanas da razão divina, legisladora e regra das vontades pela razão” (GILSON, 2020, p. 412), não nos impedindo de buscar voluntariamente a lei natural,

mas pelo contrário, estimula-se essa busca da lei que é participante da eterna, por predispor, na medida do possível, a procura das virtudes e pelo cumprimento da lei, enquanto auxílio para o bem comum e a própria felicidade natural. Tal efeito se dá independentemente da crença na felicidade sobrenatural, pois leis e virtudes adquiríveis são convenientes para toda a lei natural relativa ao homem. (VEIGA, 2017, p. 104).

⁸⁴ “Está presente no homem, naturalmente, a aptidão para a virtude; ora, é necessário que a própria perfeição da virtude sobrevenha ao homem por meio de alguma disciplina [...]. Para essa disciplina, porém, o homem não se acha por si mesmo suficiente, com facilidade. Porque a perfeição da virtude consiste principalmente em afastar o homem dos prazeres indevidos [...] e assim é necessário que os homens obtenham tal disciplina por outro, por meio da qual se chega à virtude.” (*S. theol.* I-II, q. 95, a. 1, resp.).

⁸⁵ *S. theol.* I-II, q. 91, a. 4.

3.3.3 A ética das virtudes

O conteúdo da ética das virtudes de Tomás de Aquino é o de justamente encontrar o melhor modo de se viver, no qual há uma divisão entre a vida ativa e a vida contemplativa. “A primeira implica principalmente as atividades conforme os atos exteriores, enquanto na segunda considera a contemplação da verdade.” (VEIGA, 2017, p. 105). Vaz (2015, p. 218-219) nos traz de um modo sintético toda a organicidade que o Aquinate pensou na ação ética do homem descrita na II-II parte da *Suma teológica*, que pode nos ajudar a entender de modo didático as estruturas do agir humano.

1. A estrutura do agir ético, integrada pelos seguintes componentes temáticos:
 - a. O horizonte teleológico: bem, fim, beatitude.
 - b. Os componentes antropológicos do agir ético: conhecimento, liberdade, consciência, paixões, hábitos.
 - c. A norma objetiva: a lei e a razão reta.
 - d. A especificação ética do agir: os hábitos virtuosos.
2. A estrutura da vida ética, cujos componentes temáticos são:
 - a. O fundamento estrutural da vida ética: as virtudes cardeais.
 - b. A unidade orgânica da vida ética: a ordem das virtudes.
3. A realização histórica da vida ética: ação e contemplação, natureza e graça.

Na vida ativa é que veremos o desempenho das virtudes morais e da prudência, pois mesmo ela sendo considerada uma virtude intelectual, é ela que ordena as virtudes morais para seus fins.

A prudência,

Quer dirigir, unicamente, as ações humanas de maneira próxima e eficaz, prescrevendo e ditando regras particulares e pessoais para a prática das virtudes. A prudência tenta efetivar os ditames e regras universais da sindérese e da ética nas circunstâncias reais do nosso dia a dia.⁸⁶ (FERREIRA, 2013, p. 97).

Mas a grande questão é: como a prudência se relaciona e se estabelece com as demais virtudes na sua maneira de agir e seu método? (FERREIRA, 2015). A prudência se relaciona tanto com a vida ativa quanto à contemplativa, todavia, sua função primordial é da vida ativa, ou seja, da vida prática. “Para que o homem possa dar a direção correta, perfeita e completa aos seus apetites, ele precisa de duas coisas: Primeiro, assinalar a meta; segundo, marcar a rota que conduz a ela. A meta

⁸⁶ “É necessário que o prudente conheça não só os princípios universais da razão, mas também os aspectos particulares em que se situa o seu procedimento moral.” (PIEPER, 2018, p. 21).

é o fim; a rota são os meios.” (FERREIRA, 2015, p. 127).

A prudência não determina os fins para a ação, mas os meios mais convenientes para o agir virtuoso [...]. Ela possui três atos:⁸⁷deliberar, que compete à investigação; o julgamento sobre o deliberado; e o comando sobre o julgado [...]. E tal agir deve ser feito prontamente, com solicitude, após uma calma deliberação, não visando apenas o próprio bem, mas o bem comum. (VEIGA, 2017, p. 109).

A virtude da prudência, por ser “mãe”⁸⁸ e “informador de todas as outras virtudes cardeais” (PIEPER, 2018, p. 13), tem o que Tomás nomeia de *partes*⁸⁹ da prudência. São elas as integrantes, as quais são elementos necessários para o ato mais perfeito da virtude. Assim sendo, elas são a

memória (quando se refere a coisas contingentes ou necessárias), intelecto (a reta consideração de um princípio primeiro), docilidade (por modo de aquisição por ensinamento), sagacidade (por modo próprio de aquisição), razão (passa-se de coisas conhecidas ao julgamento de outras coisas), providência⁹⁰ (ordena algo devido ao fim relativo aos contingentes futuros, circunspecção (tem em conta o caso particular da situação) e a precaução (evita os obstáculos para liberar a realização do ato virtuoso). (VEIGA, 2017, p. 111).

Já as subjetivas são as espécies de uma virtude, partes em sentido próprio, pois, uma vez que há uma diversidade de governos, haverá também uma diversidade de “prudências”, que são

prudência individual (reta razão do governo de si mesmo), militar (resistir às causas exteriores e às causas de destruição de uma cidade ou Estado), econômica (tomar boas decisões no âmbito familiar), governativa (governar para atingir um fim mais elevado), política (retidão pela qual os cidadãos se dirigem livremente a obedecer aos seus chefes), física (proceder bem por demonstração para adquirir a ciência a partir de certo aspecto necessário incluindo as outras ciências demonstrativas), dialética (proceder bem a partir da probabilidade para gerar uma opinião) e a retórica (proceder bem a

⁸⁷ “Dos três atos da virtude da prudência Santo Tomás, indubitavelmente, afirma o preceito como o principal. Para ele, a razão disso é clara, pois é justamente esse ato que concede à prudência sua qualificação de virtude, e de uma virtude especial. A execução desse ato garante um maior preço à realização que se diz ser característica da prudência. Ao transpor a passagem decididamente para o agir, pelo efeito do preceito, o conselho e o julgamento não vão fazer nada mais que prepará-lo.” (FERREIRA, 2015, p. 164).

⁸⁸ PIEPER, 2018, p. 13. *Prudentia dicitur genitrix virtutum*, 3 d. 33, 2. 5.

⁸⁹ Não são exclusivamente na virtude da prudência essas divisões, nas outras virtudes morais haverá também divisões segundo suas especificidades.

⁹⁰ “A providência é a parte principal da prudência, à qual se ordenam as outras partes [...]. Resulta, assim, que se liga prudência, entendida como sinônimo de providência, ao conhecimento e, por isso, é ela posta como pertencente à potência cognoscitiva e não à potência apetitiva. (FERREIRA, 2015, p. 47).

partir de conjecturas para criar uma suspeita ou uma persuasão.⁹¹ (VEIGA, 2017, p. 113).

E por fim as partes potenciais são as outras virtudes conexas a ela, que são:

eubolia (relativa à deliberação, como uma busca da razão em relação à ação virtuosa), *synesis* (própria dos juízos das circunstâncias ordinárias de uma experiência comum) e a *gnome* (relativa aos casos em que é necessário se afastar da lei comum). (VEIGA, 2017, p. 113).

Por tudo o que já foi desenvolvido, notamos o caráter necessário da prudência para o agir ético, por meio da qual esse agir atua no campo dos meios e caminhos das realidades concretas. Todavia, não basta apenas conhecer o que deve ser feito, mas cabe a prudência ordenar que esse conhecimento da realidade se transforme em uma decisão prudente que repercutirá na ação humana. Na vida ativa, a prudência é a virtude que inicia e encerra o ciclo da verdadeira plenitude, da qual

Partindo da experiência da realidade, o homem atua no íntimo da realidade, realizando-se a si próprio na decisão e na ação [...] na prudência, a virtude soberana que dirige a vida, está essencialmente encerrada a bem-aventurança da vida ativa. (PIEPER, 2018, p. 36).

Dito isto, não nos deteremos detalhadamente nas demais virtudes cardeais, visto que é a prudência que torna virtude as outras virtudes, nas quais justiça, fortaleza e temperança só o são em sua perfeição quando se fundamentam na prudência. Ou seja, por meio dela tem-se a capacidade de decidir retamente, a prudência é a medida da justiça, da fortaleza e da temperança, mas cabe expomos brevemente sobre elas.

A justiça definida como virtude “consiste na vontade constante e perpétua de dar a cada um o seu direito.”⁹² (VEIGA, 2017, p. 118). Seu objeto é o direito, o qual se divide no geral, visando ao bem comum, e no particular, relativo às pessoas particulares. Cabe à virtude da justiça “orientar o homem naquilo que se relaciona com os outros” (PIEPER, 2018, p. 76), sendo ela a maior das outras duas virtudes (fortaleza e temperança), pois o homem bom é antes de mais nada o homem justo.

Analisadas, a prudência e a justiça seriam as virtudes fundamentais que permitem ao homem atingir diretamente o bem. Desse modo, quais seriam os papéis

⁹¹ As partes da prudência: física, dialética e retórica só são tomadas com prudência “em sentido mais amplo, dentro das ciências especulativas, como de seu reto uso.” (VEIGA, 2017, p. 112).

⁹² “A palavra direito (*ius*) foi empregada primeiramente para significar a própria coisa justa; em seguida estendeu-se à arte de discernir o que é justo; ulteriormente, passou a indicar o lugar onde se aplica o direito ao dizer, por exemplo, alguém comparece ao júri; finalmente chama-se ainda direito o que foi decidido por quem exerce a justiça, embora seja iníquo o que foi decidido.” (VEIGA, 2017, p. 118).

da fortaleza e da temperança? São necessárias a ponto de conservar o bem atingido, ordenando as paixões, para que o homem não se afaste do bem racional, ou seja, seus papéis são de dar condições para a verdadeira realização do bem.

Como exposto nas palavras de Tomás,

Este bem da razão é possuído essencialmente pela prudência, que é a perfeição da razão. Quanto à justiça, ela realiza o bem enquanto a ela cabe pôr a ordem da razão em todas as coisas humanas. As outras virtudes conservam este bem, enquanto moderam as paixões a fim de que não desviem o homem do bem e da razão. E, nesta ordem, a fortaleza ocupa o primeiro lugar [...] depois vem a temperança [...]. Ora, aquilo que é atribuído essencialmente é mais importante do que é atribuído a título de realização: e isto, é mais importante do que aquilo que é atribuído a título de conservação, no sentido que remove os impedimentos. Daí a seguinte classificação das virtudes cardeais: primeiro, a prudência; segundo, a justiça; terceiro, a fortaleza; quarto, a temperança. Depois vem as outras virtudes. (*S. theol.* II-II, 123, a. 12).

Tratando-se da virtude da fortaleza, ela tem “por objeto o medo extremo e principalmente das coisas difíceis que podem impedir a vontade de seguir a razão.” (VEIGA, 2017, p. 157). Compete à prudência dar forma interior a todas as demais virtudes, apesar de que as demais virtudes não dependem igualmente da prudência, pois a virtude da justiça é a mais informada pela prudência, depois a fortaleza e, por último, a temperança. É dever da virtude da justiça implantar a ordem da razão.

A fortaleza não é em si própria a primeira realização do bem. Mas protege essa realização, ou abre caminho para ela. Isto não quer dizer apenas que só o prudente pode ser forte. Significa também que uma ‘fortaleza’ que não se preste a servir a justiça é tão falsa e irreal como uma ‘fortaleza’ não informada pela prudência. Sem ‘causa justa’ não há fortaleza. (PIEPER, 2018, p. 162).

Finalmente, a virtude da temperança “é distinta, por refrear os desejos mais fortes relativos ao tato, por serem prazeres mais naturais, relativos à conservação do indivíduo, o comer e o beber, e da espécie, o ato sexual.” (VEIGA, 2017, p. 175). Temperança muitas vezes é entendida apenas pela moderação entre o comer e o beber, ou pensada apenas como uma moderação das ações que acaba tendo “uma ressonância apenas negativa e demasiado exclusivista; exprime ordinariamente: limitação, reserva, repressão, freio, cautela - tudo em franca contradição com o ideal e a nossa clássica da quarta virtude: a temperança.” (PIEPER, 2018, p. 183).

Seu significado literal do vocábulo grego vem de “compreensão ordenadora” (PIEPER, 2018). Desse viés, veio a interpretação negativa que impactou no

entendimento da virtude temperança, mas o verdadeiro sentido que Tomás lhe atribuía era de condescender e alentar. São a partir destas que seus sentidos derivados a tomam como exemplo, temperatura (mistura doseada), *temperatio* (disposição proporcionada) e *temperator* (ordenador, governador).

O primeiro fim da temperança é a ‘quietude do ânimo’ [...]. Ânimo tem que ser tomado aqui no sentido específico, que é o mais exato do que o termo ‘alma’, e designa aquele centro espiritual do homem, assente nas faculdades intelectuais e volitivas, que é o livre arbítrio [...]. A quietude que visamos é a que enche o espaço mais íntimo do ser humano, a que é o selo e o fruto da ordem. O fim da temperança é a ordem interior do homem, o equilíbrio interno, donde, e só dali, flui toda aquela ‘quietude da alma’. Temperança significa: realização da ordem e do equilíbrio em si próprio. (PIEPER, 2018, p. 184).

A virtude da temperança é a única virtude que se relaciona exclusivamente com o agente, pois “a prudência visa a realidade concreta dos seres, a justiça regula as ações com os outros; e pela fortaleza, o homem, esquecendo-se de si próprio, sacrifica os bens e a vida.” (PIEPER, 2018, p. 184). Assim, a temperança dirige-se ao próprio homem, obrigando-o a não se perder de vista, e dirigir seu olhar para a sua vontade sobre si próprio.

Poderia se pensar que há algo confuso na virtude da temperança, uma vez que ela teria a disposição de disciplinar potências naturais do homem. Pois se são naturais, por que discipliná-las? E aqui observamos o fundamento último da doutrina metafísica da atividade humana.

É próprio do ser natural e do querer do homem - como de qualquer criatura em geral - amar mais a Deus do que a si próprio. Assim, a violação do amor a Deus recebe o seu gume de autodestruição, precisamente do contraste simultâneo entre a natureza e a vontade humana. E é, portanto, por uma férrea e intrínseca necessidade que o homem, se não amar nada tanto como a si mesmo, desvirtua e destrói o sentido mais íntimo do amor de si próprio, como o de todo o amor em geral. (PIEPER, 2018, p. 186).

Assim, encerramos brevemente a abordagem das virtudes cardeais, intrinsecamente ligadas à vida ativa e/ou prática do ser humano no desenvolvimento de uma vida virtuosa, e passamos a ver brevemente como as virtudes intelectuais são desenvolvidas, uma vez que, para Tomás, a vida contemplativa é superior à vida ativa.

“A vida contemplativa consiste principalmente na contemplação da verdade, que se baseia em uma atividade do intelecto, pela natureza da ação, e em uma atividade da vontade enquanto move as potências para os seus atos.” (VEIGA, 2017,

p. 193). O papel das virtudes morais, nesse sentido, é o de ser instrumento para a finalização do ato da contemplação da verdade.

As virtudes intelectuais também são instrumentos dessa ação, porém, são constitutivas dessa atividade intelectual. Prudência e arte, mesmo sendo virtudes intelectuais, participam coadjuvantemente dessa ação, pois como já exposto, a prudência está voltado para o agir prático e a arte voltada ao uso reto do fazer, no âmbito prático também. Fica então a cargo da ciência, sabedoria e intelecto serem as virtudes protagonistas da atividade intelectual.

“A virtude do intelecto se relaciona com os primeiros princípios.” (VEIGA, 2017, p. 199). Cabe a essa virtude fornecer subsídios para o ser humano conhecer o todo pelas partes, por meio das quais é possível entender que nada está no intelecto sem ter estado antes no sentido, sendo então o conhecimento dos primeiros princípios também conhecido por abstração.

Já a virtude da ciência se distingue da sabedoria por ter seu objeto nas conclusões inferiores, enquanto a sabedoria tem seu objeto nas primeiras causas. A ciência tem seu objeto no conhecimento universal, mas não é por que tem por objeto o universal que a ciência não necessite dos sentidos, mas antes, depende deles, “através do intelecto agente que produz em nós os inteligíveis em ato.” (VEIGA, 2017, p. 201).

A ciência, por não ser sabedoria ao se tratar das coisas inferiores (terrenas), como pode se relacionar com a atividade contemplativa? Há dois modos de a ciência participar desta atividade, de um modo geral e um particular.

Do geral, ela participa da contemplação enquanto é conveniente à virtude da estudiosidade referir o conhecimento sobre as criaturas a Deus. Assim, todo ente é um ente criado, e tudo participa da bondade divina por sua essência [...] Assim, toda ciência é até mesmo toda verdade, se referida a Deus, ou contemplada sob uma ótica divina, está de alguma forma conforme a atividade contemplativa, independente de qual ciência. [...], mas particularmente haveria uma função distinta para a ciência prática da ética [...]. Sem a investigação ética, do ponto de vista filosófico, a pessoa poderia não defender, ou mesmo nem cogitar, que o fim último está na atividade contemplativa. Assim, enquanto as outras virtudes intelectuais possuem certa relação secundária com a atividade contemplativa da sabedoria, a filosofia moral possui um papel especial, porque ela não apenas pode ter seu conhecimento referido a Deus como qualquer outra, mas também pode indicar um bom caminho, descrevendo as virtudes morais, as condições gerais da contemplação e mesmo as disposições cívicas de condições materiais para a atividade contemplativa. (VEIGA, 2017, p. 205).

Por fim, a virtude da sabedoria, que consiste em considerar as causas mais elevadas, analisá-las e organizá-las, buscando remontar às causas primeiras, em busca de um juízo mais perfeito e universal. Semelhante à prudência, é a sabedoria que dirige todas as outras virtudes intelectuais, enquanto a prudência é a que dirige as virtudes morais, tendo o seu objeto o mais elevado, que é Deus (VEIGA, 2017).

Mesmo sendo semelhante à ciência, por demonstrar as conclusões a partir dos princípios, seu objeto é mais nobre e universal. Concerne à sabedoria, novamente semelhante à prudência, julgar, dirigir e contemplar.

Ela julga, enquanto está na razão e o juízo é um ato da razão de qualquer ciência, inclusive dela, por ser certa ciência sobre os primeiros princípios, como vimos. Ela dirige, enquanto considera o princípio comum de todas as coisas e todas as coisas devem estar conforme os seus juízos. E contempla, o que é um ato próprio para o ato do intelecto que considera detidamente as coisas divinas, e implica certo prazer. (VEIGA, 2017, p. 209).

Assim, temos virtudes intelectuais que exercem sua função mais no âmbito prático, e outras que atuam diretamente na atividade contemplativa. Ao defender que a vida contemplativa é superior à vida ativa, Tomás defende que o intelecto é o que há de mais excelente no homem, que tem seu objeto nos inteligíveis, sendo assim, o que é mais excelente, enquanto na vida ativa seus objetos são os bens exteriores. Mesmo que aparentemente e/ou relativamente a vida ativa pareça ser melhor ou preferível por motivo de necessidades mundanas, a vida contemplativa, de modo absoluto, é melhor, pois designa o fim último do homem.

Dado todo o estudo da ética das virtudes, Vaz (2015) afirma que o tratado das virtudes da *Suma teológica* é um dos tratados mais rigorosamente construídos de toda a história da ética ocidental e que

o declínio da noção de virtude na Ética moderna lançou na sombra esse tema fundamental da Ética antigo-medieval, mas os tempos recentes assistem a várias tentativas de recuperação de um conceito sem o qual a vida ética dificilmente poderá ser pensada. (VAZ, 2015, p. 233).

Enquanto a ética do dever visa pensar conceitos como “certo”, “errado”, “obrigatório” ou “proibido”, a ética da virtude visa usar termos como “virtuoso”, “bom”, “admirável”, os quais emitem um juízo sobre a ação, mas ao mesmo tempo fazendo referência ao estado interno do agente. Ou seja, a ética do dever preocupa-se

exclusivamente com a ação, enquanto a ética da virtude muito mais com o agente da ação⁹³ (HOOFT, 2013).

Por pensar tais ações, podemos entender como objeto primordial da ética das virtudes as expressões do caráter deste agente. Na esteira da psicologia, caráter entendido como personalidade, não seria assim esse elemento como algo pré-disposto? Desenvolvido pela nossa formação e por esforços de autoformação, com elementos de predisposições naturais que expressam nossas ações, sobre as quais, Tomás de Aquino já havia evidenciado através das virtudes intelectuais e morais, havendo a necessidade da obtenção dos bons hábitos para seu desenvolvimento.

Para os defensores de uma ética do dever, o problema da ética das virtudes constitui no problema do relativismo. Todavia, como afirma Hooft (2013, p. 61),

Haverá algumas virtudes que seria difícil imaginar não serem universalmente admiradas: virtudes como a honestidade, a coragem, e a paixão pela justiça. Mas que estas sejam tão amplamente admiradas é uma questão contingente, e não depende de alguma prova metafísica ou racional de que sejam válidas para todos [...]. Esse ponto tem sido desenvolvido em termos mais teóricos por Alasdair MacIntyre. Ele argumentou que, como os fundamentos metafísicos e racionais aos quais recorreu a maioria das teorias morais perderam apoio com os pensadores contemporâneos, tornou-se necessário extrair os padrões e as normas pelas quais devemos viver das comunidades e práticas das quais fazemos parte.

Iremos desenvolver melhor a ideia de MacIntyre no quarto capítulo, mas cabe aqui já pensarmos que

Se eu fosse educado em uma comunidade de ladrões e me visse a mim mesmo como estando comprometido com a prática do furto, eu poderia muito bem considerar que a desonestidade, o desrespeito aos direitos de propriedade e o ardil eram virtudes que melhoraram a minha prática, conduziram aos meus objetivos e ganharam a admiração da minha família e comunidade. Mas isso faria desses traços virtudes morais? [...] Na Alemanha da década de 1930 Hitler foi uma figura impressionante para muitos. Ele foi uma inspiração para a quase totalidade da sua nação. [...], mas segue-se que deveriam tê-lo feito? Segue-se que estavam certos em modelarem-se segundo ele e seguirem sua liderança? Parece que o apelo à tradição e ao senso comum como a matriz para os julgamentos morais dos agentes virtuosos conduz à dificuldade do relativismo. (HOOFT, 2013, p. 63-64).

Diante desta questão complexa, a ética das virtudes pode encontrar um

⁹³ “Não é por acaso que pareceu uma ‘virtude tola’ ao século das Luzes e que Kant a tenha banido da moralidade, pois o seu imperativo era apenas hipotético.” (AUBENQUE, 2008, p. 12).

problema, “pois se não houver princípios universais, objetivos e absolutos, então só podemos aceitar as práticas prevalecentes e padrões das nossas comunidades.” (HOOFT, 2013, p. 64). O tratado das leis de Tomás de Aquino responde suficientemente o problema do relativismo, levado a cabo pelos opositores da ética das virtudes. Entendemos, de fato, que Tomás de Aquino funda sua ética com base aristotélica, mas apresentou outros elementos que nos possibilitem dialogar contemporaneamente tal proposta ética. É notória a distinção de ambas as éticas. É justamente com a *sindérese*, com o intelecto agente que conseguimos conciliar a objetividade do agir ético com a subjetividade das ações humanas.⁹⁴

Corroborando com tal pensamento, Vaz (2000, p. 21–22) afirma:

O indivíduo ético só alcança sua plena afetividade a partir do uso consciente da razão e do livre-arbítrio. Mas essa afetividade é a atualização de uma virtualidade presente na constituição essencial do ser humano que o predetermina necessariamente a desenvolver-se como ser moral. Essa virtualidade ética já é, portanto, constitutiva do ser humano desde a sua gênese no estado fetal e nos primeiros estágios de sua evolução na infância. Deste modo, o indivíduo humano é, irrevogavelmente, um ser moral ao longo de toda a sua história individual, competindo-lhe como tal, desde sempre, o predicado da dignidade e do direito à vida. Se não admitirmos essa continuidade profunda que liga a moralidade do ser humano como predisposição, como inclinação instintiva ao bem e como razão e liberdade, torna-se inexplicável o aparecimento de uma personalidade moral já constituída na história do indivíduo, a menos que lhe atribuamos uma origem a partir de fatores puramente extrínsecos, o que retiraria todo valor intrínseco à sua dignidade e à postulação dos seus direitos, bem como ao cumprimento dos seus deveres.

Encerramos nossa análise acerca da ética das virtudes e agora podemos pensar como seria o ensino dessas virtudes. Assumida a tese de que as virtudes podem ser ensinadas, vamos investigar o modo tomasiano de ensino e o processo de aquisição de tais virtudes.

3.4 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE TOMÁS DE AQUINO

O termo filosofia da educação só veio surgir propriamente na Idade Moderna, posterior a Kant, no entanto, Tomás de Aquino já havia se debruçado sobre alguns

⁹⁴ “Quando se aborda o estudo de Sto. Tomás, o que impressiona inicialmente não é essa unidade profunda da vida espiritual. O que mais se nota é sua confiança imperturbável na razão, seus desprezo absoluto, na obra filosófica, por qualquer elemento que não for inteligível; em suma, o que se poderia chamar seu intelectualismo lógico. Ele se opõe a todos os que subordinam o conhecer ao coração ou à vontade.” (ROUSSELOT, 1999, p. 193).

tópicos que poderíamos elencar como sendo parte das discussões da filosofia da educação, como até agora pudemos perceber. Os temas educacionais na Idade Média estavam mais atrelados à área da ética, cuja *disciplina* entendia que educar é agir moralmente (NUNES, 2018).

Quando pensada a filosofia da educação no medievo, a figura de Tomás se sobressai, uma vez que ele soube fundamentar a educação do homem, demonstrando a evolução da aprendizagem intelectual e da formação moral, em cuja obra *De Magistro*,

pertencente ao ciclo das questões debatidas sobre a verdade, Santo Tomás descreve os ritmos do aprendizado, o papel do professor e o modo de aprender do aluno e demonstra que o intelecto ativo do estudante é a causa principal da aprendizagem, ao mesmo tempo em que fundamenta o caráter ativo e dinâmico da docência e do aprendizado, como ficou ilustrado no seu tempo pela prática escolar, pelos exercícios do método escolástico que tornavam tão animados e vibrantes os cursos da universidade medieval. (NUNES, 2018, p. 290).

Educar, para Tomás, é “formar a inteligência para a verdade e vontade para o bem.” (FAITANIN, 2007, p. 196). Ou seja, verdade e bem são os fins.

Não há outro fundamento para a tarefa educacional senão a inserção eterna: é a verdade que liberta o homem. Do mesmo modo, quando preparar o adolescente para exercer seu poder de pensamento de modo autêntico, livre libertador - por outras palavras - quando o equipa para atingir a verdade, e o torna capaz de julgar segundo a virtude da evidência e de desfrutar a verdade e a beleza por amor delas mesmas. (MARITAIN, 1968, p. 190).

Dados os fins, precisamos estabelecer quais os melhores meios para se chegar neles, os instrumentos necessários para seus alcances. “Pela virtude da prudência é capaz o ser humano de atingir o seu fim último, ser livre. [...] a prudência dirige os atos humanos tendo em vista o que for bom. A educação, diante desta realidade, se volve a prestar ajuda ao aprendiz.” (SANTOS et al. 2013, p. 7). No *Corpus Thomisticum*, o vocábulo *educatio* ocorre apenas 25 vezes, pois Tomás utiliza mais a palavra *formatio*, sendo para ele seu sinônimo (FAITANIN, 2007). No âmbito moral, quando se refere à formação do espírito e física, diz respeito também à manutenção do corpo.

Na Escolástica do Aquinate a palavra *educatio* referia-se especialmente ao cultivo e cultura da terra, mas originalmente relaciona-se com a instrução, formação e cultivo do espírito. É neste sentido originário que se enquadra o uso do contexto tomista de educação como a instrução que se oferece para aquela inclinação íntima da natureza do homem a algo mais especial [...] o termo educação guardou algo do significado original, enquanto ‘ato ou

processo de educar', na medida em que educar designa 'transmitir saber a', 'dar ensino a', 'instruir'. (FAITANIN, 2007, p. 201).

Conhecer a verdade⁹⁵ será o objeto da educação, formada principalmente pelas virtudes intelectuais, devendo ser motivada pelo mestre. A aquisição da verdade se dará por um processo de composição, partindo das coisas mais simples às mais complexas; tal princípio na criança, desde cedo, aperfeiçoa sua capacidade de abstração, processo esse natural do intelecto conhecer a realidade das coisas. Rello (2008, p. 111) desenvolve uma proposta educacional com base no tomismo, que desenvolveremos mais detalhadamente no quarto capítulo, mas que já traz um pressuposto que

Parece entonces que así coinciden el desarrollo psicológico e interior del niño y del adolescente con la actualización, cada vez más precisa y perfecta, de la razón mediante los hábitos - no virtudes propias, todavía - de templanza, fortaleza y justicia, hasta aflorar la prudencia, ya propiamente como virtud, en la juventud, y, junto con ella, el inicio del proceso de unidad e integración de las virtudes y el consiguiente crecimiento personal que permitirá el logro de la finalidad humana, del telos del hombre. En todo este proceso participan, según su natural y creciente despliegue, tanto la inteligencia - en particular, la razón práctica - como la voluntad y los apetitos sensitivos y todas estas potencias operan con sus respectivos hábitos en el siguiente orden genético: la templanza en el apetito concupiscible principalmente durante la infancia, la fortaleza en el irascible particularmente durante la adolescencia inicial, la justicia en la voluntad de modo especial durante la adolescencia superior y, por último, la prudencia aflora en la inteligencia a partir de la juventud.⁹⁶

Com base nessa exposição, de uma hierarquia inversa de aprendizado das virtudes, uma vez que nesse processo inverso a temperança é a primeira virtude moral a ser apreendida pela criança e por meio da qual influenciará o bom desenvolvimento

⁹⁵ "A verdade enquanto modo transcendental do ser, indica essencialmente uma relação especulativa do nosso intelecto com aquilo que é." (BELLOY, 2016, p. 43).

⁹⁶ Parece então que é assim que o desenvolvimento psicológico e interior da criança e do adolescente coincidem com a atualização, cada vez mais precisa e perfeita, da razão através de hábitos - ainda não sejam virtudes próprias - a temperança, fortaleza e justiça, até o surgimento da prudência. , já propriamente como uma virtude, na juventude, e, juntamente com ela, o início do processo de unidade e integração das virtudes e conseqüentemente o crescimento pessoal que permitirá a concretização da finalidade humana, o *telos* do homem. Em todo este processo, segundo seu desenvolvimento natural e crescente, participam tanto a inteligência -particularmente a razão prática- como a vontade e os apetites sensitivos, e todas estas potências operam com seus respectivos hábitos na seguinte ordem genética: temperança no apetite concupiscível, principalmente durante a infância, a fortaleza no irascível, particularmente no início da adolescência, a justiça na vontade, de maneira especial durante a adolescência superior e, finalmente, a prudência que floresce na inteligência desde a juventude (tradução nossa).

das virtudes seguintes (fortaleza, justiça e prudência), cabe também salientarmos que “o intelecto que apreende a verdade é o especulativo e o que o coloca em prática é o prático”⁹⁷ (FAITANIN, 2007, p. 208), divisão essa que corresponde à divisão das virtudes intelectuais e morais, na qual se afirma que as crianças não devam aprender somente o conteúdo especulativo, mas também o prático.⁹⁸ Todavia,

A pedagogia contemporânea, legado da assim denominada ‘educação nova’ tem procurado enfatizar esta interação entre teoria e práxis educativa. Contudo, as correntes filosóficas que inspiraram tal proposta geraram alguns antagonismos. Se por um lado a proposta contemporânea desejava evitar o modelo pedagógico idealista, que esvazia a possibilidade de uma conjunção entre o teórico e o prático, por outro lado, corria o risco de cair um extremo posto, no exagero de uma pedagogia individualista que tendesse para o pragmatismo, cuja aprendizagem devesse ser exclusivamente pragmática, onde só se aprendesse o que fosse de valor prático para a vida em sociedade, para o Estado e para a democracia. (FAITANIN, 2007, p. 209).⁹⁹

Partindo da crítica da pedagogia contemporânea, vejamos como Tomás desenvolve a análise do papel da educação, a relação do ensino, aprendizagem e o papel do professor, na obra *De Magistro*, para prosseguirmos com nossa proposta de uma educação pautada na ética das virtudes.

3.4.1 O *De Magistro*

Metodologicamente, O *De Magistro* (*Questões Disputadas da Verdade*, artigo 11) segue o mesmo modo da *Suma Teológica*, apresentar as respostas contrárias e, posteriormente, apresentar sua resposta e rebater cada argumento contrário apresentado. Seu intento será ir de encontro com as doutrinas sobre o ensino e

⁹⁷ “É no livro E (V) da *Met.* que Aristóteles classifica e distingue três formas de ciências: ‘Todo conhecimento racional é ou prático, ou produtivo, ou teórico’ (1, 1025b, 25-226, v. II). As ciências teóricas buscam o saber pelo saber; às práticas o saber em função do agir; as produtivas, o saber em função do fazer. É nas ciências do agir que se insere especificamente o processo de ensino no pensamento de Tomás de Aquino [...] assim, há uma distinção entre o intelecto teórico ou especulativo e o intelecto operativo ou prático [...]. E é de acordo com o critério de verdade que as ciências especulativas são distinguidas em dois grupos [...] o conhecimento científico teórico, dividido em duas partes: já que o intelecto é imaterial, seu objeto também deve ser dessa natureza, resultando no conhecimento intelectual; por se tratar de um conhecimento científico, o objeto deve ser necessário, ou seja, sem movimento. E por outro, existe o conhecimento da ciência especulativa, fundado no critério do afastamento da mutabilidade do mundo sensível (PICHLER, 2008, p. 1).

⁹⁸ “Nesse sentido, seguimos o caminho assumido pelo mestre Tomás, especialmente na *Unidade do Intelecto* de que não é possível existir homem sem intelecto, na mesma proporção de que não há intelecto sem a materialidade corpórea do homem. Este princípio é válido para o ensino e a aprendizagem: não há teoria sem a prática e não há prática sem a teoria.” (OLIVEIRA, 2013, p. 38).

⁹⁹ Veremos mais sobre essa crítica no quarto capítulo.

aprendizagem vigente, opondo-se “a um cristianismo demasiadamente espiritualista e que pretende exagerar o papel de Deus e aniquilar a criatura.” (LAUAND, 2004, p. 6).

Sua obra é dividida em quatro artigos: 1. Se o homem - ou somente Deus - pode ensinar e ser chamado de mestre (oposição clara à teoria agostiniana); 2. Se se pode dizer que alguém é mestre de si mesmo; 3. Se o homem pode ser ensinado por um anjo¹⁰⁰; 4. Se ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa. Mesmo Tomás como um professor universitário e de uma ímpar honestidade intelectual, ele promove o debate se somente Deus pode ensinar e ser chamado de mestre. Sua intenção é justamente demonstrar o exagero do papel de Deus em relação à aprendizagem e da teologia tão sublime à inteligência humana. Tomás, com seu realismo, de fato, admite a iluminação de Deus, mas de modo que uma vez dada, cabe a nós como “luz natural da razão”, dependente das coisas sensíveis e materiais (LAUAND, 2004).

No artigo 1, Tomás expõe os argumentos contrários, a saber, dezoito, nos quais pretende defender que o mestre pode ensinar e assim ser denominado. Não nos deteremos neles, pois o foco principal é analisar o argumento em defesa de sua premissa. A resposta de Tomás aos demais argumentos contrários pode ser condensada a seguir:

A Primeira Causa (Deus) pela excelência de sua bondade confere às outras realidades não só o ser, mas também que possam ser causa [...] As formas naturais, sim, são preexistentes na matéria, não em ato (como pretendiam alguns), mas somente em potência, e são conduzidas ao ato por um agente extrínseco próximo (e não só pelo primeiro agente, como pretendiam outros) [...]. Preexistem em nós certas sementes de saber, que são os primeiros conceitos do intelecto, conhecidos ato contínuo mediante as espécies abstraídas das coisas sensíveis pela luz do intelecto agente [...] ora, nestes princípios universais já estão de certo modo contidas, como em razões seminais, todas as suas consequências. (*De Magistro*, art. 1, resp.)

Ao afirmar a preexistência das raízes do conhecimento, Tomás as distingue em dois modos: “de um, como potência ativa completa, como quando o princípio intrínseco permite atingir um ato perfeito [...] De outro modo é a potência passiva, como quando o princípio intrínseco não é suficiente para atingir o ato.” (*De Magistro*,

¹⁰⁰ Não exporemos o artigo 3, pois sua propositura infere no debate teológico, cujo tema não é o que estamos nos propondo a investigar.

art. 1, resp.). Assim, Tomás nos apresenta de forma clara o papel fundamental do mestre para a aprendizagem,

portanto, no caso em que algo preexiste em potência ativa completa, então o agente extrínseco age somente ajudando o agente intrínseco, fornecendo meios que possam fazer surgir o ato [...]. Quando, porém, algo preexiste só como potência passiva, então o agente extrínseco é quem principalmente eduz da potência o ato [...] Ora, o conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, senão o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo. (*De Magistro*, art. 1, resp.).

Desse modo, Tomás defende que toda forma de conhecimento está em formas de disposições potenciais, atualizadas por uma causa eficiente próxima, um agente externo, no caso, o professor, que através de hábitos mediados pelo uso da razão, desenvolve o conhecimento no aluno. Tal teoria consegue “salvar” a teoria agostiniana das Ideias, mas não menospreza o papel do professor.

Prosseguindo em sua defesa, Tomás irá distinguir dois modos de se adquirir a ciência, “de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama *descoberta*; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama *ensino*.” (*De Magistro*, art. 1, resp., grifo do autor). No primeiro modo, se nota que é o movimento do educando, por meio das forças naturais de sua razão, que se atualiza, como uma espécie de autodidata. Tal processo se assemelha ao método dedutivo, partindo de princípios gerais evidentes, se inferindo a algumas conclusões particulares (PICHLER, 2008, p. 7). Para Tomás de Aquino, “esse tipo de conhecimento resulta na conjugação de três fatores: a luz do intelecto agente, os primeiros princípios e a experiência sensível.” (RODRIGO, 2021, p. 72).

No segundo modo, o papel do professor é notório, ao qual cabe essa infusão, não no aspecto de transferir o conhecimento em ato do intelecto que possui, mas do modo de se utilizar de recursos, como a linguagem, didática, progressão e etc., para se atingir um conhecimento semelhante, conforme o princípio metafísico do movimento da potência ao ato (PICHLER, 2008, p. 7).

No artigo 2, Tomás busca entender se alguém pode se dizer mestre de si mesmo. Já vimos que há uma possibilidade de um tipo de ciência, a saber, a descoberta. Contudo, só o fato de existir esse modo de ciência é suficiente para anular o outro modo de aprender? E será esse primeiro modo, o da descoberta, o melhor

modo de se aprender? Parece que não.¹⁰¹

Na defesa de um autodidatismo, o argumento gira em torno da ideia de que o intelecto agente é o provedor e única causa de conhecimento, sendo o mestre apenas uma causa instrumental. Desse modo, o intelecto agente ensina de uma maneira mais perfeita do que um agente externo. De fato, Tomás, como vimos, não nega a possibilidade do conhecimento sem a necessidade de um agente externo, porém, tal conhecimento não vem a ser melhor ou mais perfeito do conhecimento adquirido pelo ensino do mestre.

Certamente, com a luz da razão que nele radica, alguém pode, sem ajuda de um ensino exterior, chegar ao conhecimento de muitas coisas ignoradas, como é evidente em todos aqueles conhecimentos que alguém descobre. E assim pode-se dizer que alguém seja causa de seu saber, mas não por isso se pode chamar propriamente mestre de si mesmo nem dizer que se ensina a si mesmo [...]. Ora, o ensino pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina possua de modo explícito e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino. Quando, porém, alguém adquire o conhecimento por um princípio intrínseco, aquilo que é causa agente do conhecimento só o é em parte, a saber, quanto às razões seminais do conhecimento, que são os princípios comuns. E não se pode, por conta de uma tal causalidade, aplicar com propriedade o nome de professor ou mestre. (*De Magistro*, art. 2, resp.).

Desse modo, Tomás vai na contramão do pensamento de sua época, na qual se acreditava que para a aprendizagem o intelecto humano precisaria da iluminação imediata de Deus (visão agostiniana) (PICHLER, 2008). Tomás assume a importância do intelecto agente, mas com seu realismo admite que o conhecimento depende das coisas sensíveis e materiais para a sua aquisição, em consonância com a luz natural da razão.

Na natureza, a lei da expansão dos corpos é precisamente a expansão dos corpos individuais ‘a’, ‘b’, ‘c’ etc.; e o conhecimento que temos dela é precisamente a sensação ou percepção dos corpos ‘a’, ‘b’, ‘c’ quando se dilatam. Eu poderia, portanto, chegar a formular a lei da dilatação a partir das sensações e percepções puras e simples dos corpos? Claro que eu poderia e posso, pois, observando primeiro o corpo ‘a’, depois o corpo ‘b’, depois o corpo ‘c’ posso extrair dessas percepções

¹⁰¹ “Somos, é verdade, inclinados a elogiar o autodidata e, portanto, atribuímos a isso um valor superior, em certo sentido, ao do simples ensino [...]. Por que exaltamos, e com razão, os autodidatas? Porque ele faz um esforço excepcional; caso contrário, não teríamos motivos para louvá-lo. Agora, a excepcionalidade deste esforço consiste precisamente no fato de que o autodidata não segue o processo normal de ensino na construção de sua cultura. Por isso o equilibrista que anda sobre uma corda bamba merece elogios; mas devemos dizer que a melhor, mais segura e rápida maneira de andar é sobre uma corda? (CASSOTI, 2022, p. 68).

particulares um conceito e uma lei universal concernente à dilatação. E como posso fazer isso, posso também conduzir o aluno até lá, deixando-o observar, por sua vez, os corpos 'a', 'b', 'c' e depois tirar deles, se for capaz, a lei da dilatação. Observe, entretanto, a dificuldade e a lentidão deste processo. [...], mas tomemos, por outro lado, a mesma lei da dilatação formulada agora em um tratado de física ou pela voz do professor nestas precisas palavras: 'o calor expande os corpos'. Aqui ela também se expressa com sinais sensíveis. [...], mas com esta diferença: que para poder dizer ou escrever as palavras 'o calor dilata os corpos', o conceito de dilatação já tinha que estar formado com a sua relativa lei. Ou seja, a lei da dilatação tinha que estar presente não mais como uma forma daquele acontecimento material que é a dilatação dos corpos individuais, mas como uma forma pura na mente do físico [...]. É possível ver mil corpos se dilatando e não inferir disso a lei da dilatação, mas não é possível ouvir de um professor ou ler em um livro de física as palavras 'o calor expande os corpos' e não deduzir a lei da dilatação. (CASOTTI, 2022, p. 59-60).

Esse pensamento não significa que Tomás despreze a experiência, mas é notável que entre os objetos sensíveis que os estudantes têm acesso, a palavra do professor tem uma diferença essencial, a qual não dá para colocar simplesmente como apenas mais uma forma de conhecer, mas uma das melhores formas de se conhecer. Esse ponto é um grande diferencial da pedagogia tomista em relação às pedagogias modernas, que dará uma ênfase muito grande nas experiências sensíveis dos estudantes, nos chamados métodos intuitivos, principalmente a partir de Comênio.

Uma vez que a palavra está mais próxima da causa da ciência do que as coisas sensíveis, no sentido de que a linguagem das formas puras é abstraída da matéria e existente na mente, o aluno as recebe diretamente do professor, do contrário, ele não poderia fazer das sensações, a não ser pelo processo de extração mediante a um procedimento de abstração, que levaria mais tempo de aprendizagem do que pela via do professor.¹⁰²

E, a se pensar no artigo 4, se o ensino é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa, Tomás apresenta a distinção dos dois modos da vida, tanto em matéria quanto ao seu fim. "A matéria da vida ativa são as realidades temporais sobre as quais

¹⁰² "A essência, precisamente por serem inteligíveis, só podem ser conhecidas pelo intelecto, nunca pelos sentidos. Entretanto, pelo fato de o homem não ser puro espírito, mas uma alma unida a um corpo, ele não tem a capacidade de apreender diretamente o inteligível [...] O pensamento por conceitos é um ato do intelecto que, entretanto, só consegue formular esse conhecimento abstrato atuando sobre os dados sensíveis [...] A abstração é o ponto central da teoria do conhecimento tomista." (RODRIGO, 2021, p. 64).

versam os atos humanos; a matéria da vida contemplativa são as essências inteligíveis das coisas, sobre as quais se detém o contemplativo.” (*De Magistro*, art. 4, resp.). Assim, o fim da vida ativa são as atividades exteriores, como a prática das virtudes morais e a política, por meio da prudência, como todas as outras virtudes humanas; já o fim da vida contemplativa é a busca da verdade, do princípio e fim de todos os entes (PICHLER, 2008). São dois fins distintos, assim como o modo de ensinar.

Ensina-se - uma matéria - a própria realidade de que trata o ensino e ensina-se - segunda matéria - alguém, a que o conhecimento é transmitido. Em função da primeira matéria, o ato de ensinar é próprio da vida contemplativa; em função da segunda, da ativa. Porém, quanto ao fim, o ensinar é exclusivamente da vida ativa, pois sua última matéria, na qual se atinge o fim proposto, é a matéria da vida ativa. (*De Magistro*, art. 4, resp.).

Portanto, quando pensado no ato de ensinar, Tomás nos apresenta que tal ação é exclusiva da vida ativa, na qual se deve ensinar sobre as virtudes e seus desdobramentos, que implicarão posteriormente na vida contemplativa. Na *Suma Teológica*, II-II, na questão 181, o artigo 3 apresenta a ideia de que o ensino faz parte da vida ativa.

O ato de ensinar tem duplo objeto, já que se realiza por meio da palavra, sinal audível do conceito interior. O ensino tem por primeiro objeto do conceito interior. E, segundo este objeto, o ensino pertence ora à vida ativa, ora à contemplativa. À ativa, quando o homem concebe interiormente alguma verdade, para, por meio dela, dirigir sua ação exterior. E pertence à contemplativa, quando o homem pensa interiormente uma verdade inteligível, em cuja consideração e em cujo amor se deleita [...] O outro objeto da doutrina se refere à palavra audível. E, então, o objeto da doutrina é a própria pessoa que ouve. E, quanto a este objeto, todo ensino pertence à vida ativa, por ser uma ação exterior. (*S. theol*, II-II, q. 181, q. 3, resp.).

Corroborado sob qual forma de exposição na *Quodlibet* IV, no que diz:

Algumas disputadas nas escolas têm caráter magistral não a fim de remover um erro, mas instruir os ouvintes a fim de que sejam levados à compreensão da verdade em que acreditam; então é necessário servir-se de argumentos racionais que busquem a raiz da verdade e façam saber de que modo é verdade aquilo que se diz. De outro modo, se o mestre determina uma questão por meio de meras autoridades, o ouvinte ficará, sem dúvida, certo de que é assim, mas não adquirirá nenhuma ciência ou compreensão e sairá vazio. (*Quodl.* IV, q. 9, art. 3; trad. Coggi, p. 431, modificada, *In*: PORRO, 2014, 79).

Tal conclusão da obra de Tomás é de grande valia a pensarmos o papel da educação atual, pois a discussão que ele faz amplia o horizonte contemporâneo que comumente se faz sobre “o que é a educação?”, ampliando para um problema muito mais profundo, que é “como é possível a educação?” Sabemos que a educação é a relação entre o sujeito que ensina e um sujeito que aprende, mas como é possível tal relação dos dois sujeitos pensantes na qual um aparece com a possibilidade de transmitir certos conhecimentos e atitudes? (CASOTTI, 2022).

Parece que Tomás conseguiu nos responder tais questionamentos, antecipando respostas dos modernos na filosofia da educação. Fica claro, na concepção tomista, que a transmissão de algo não é via material, pois seria nítida sua comunicação, mas o que se transmite são valores, um valor ideal, como a ciência e a virtude.

A dificuldade que se dá é em pensar a educação na figura do educador e do educando como dois sujeitos distintos, em cuja relação podemos (e devemos) pensar a educação como um desenvolvimento de um único sujeito, pois, ao invés de receber de fora, os desenvolve desde dentro (CASOTTI, 2022). Certamente, já encontramos germes dessa teoria na maiêutica socrática e na reminiscência de Platão, entendida na educação moderna como os autodidatas. Porém, Tomás conseguiu argumentar contra o autodidatismo, solução única encontrada para o problema da comunicação entre o educador e o educando, alegando que, de fato, o educando possui intrinsecamente a ciência em si, tendo alguns primeiros princípios (formas e/ou categorias), mas é pela sensibilidade e experiência que formamos outros conceitos.

E, então, o aluno sabe ou não sabe, tem ou não tem na alma aquela ciência que o professor lhe ensina? Ele sabe e não sabe, tem e não tem, ao mesmo tempo. Ele sabe e tem, potencial e implicitamente; não sabe e não tem em ato e explicitamente. Ele conhece, na medida em que possui, em seu intelecto, os primeiros princípios nos quais toda a ciência está contida; ele não sabe, pois desde os primeiros princípios ainda não obteve os conhecimentos específicos e particulares que o mestre lhe ensina. A obra do docente é, portanto, inútil ou supérflua? Nem sequer em sonho. Sem ela, o aluno seria como um músico inexperiente que tem diante de si, no teclado do piano, todas as obras-primas possíveis, mas, infelizmente, não sabe tirar delas, no máximo, um acorde. (CASOTTI, 2022, p. 49-50).

Para Tomás, há uma *vis collativa*, ou seja, uma força combinadora entre o educando e o educador, uma que o educando consegue conhecer imediatamente por si mesmo, outra que o intelecto não consegue conhecer imediatamente, exceto

quando explicado racionalmente. Tais primeiros princípios são necessários para a sustentação desta teoria, que ao longo do tempo foi mudando de nome. Em Kant, encontramos como “categorias”, em Fichte, o “eu”, e para os idealistas modernos “momentos e graus do espírito” (CASOTTI, 2022). Independente do nome dado, os primeiros princípios só podem se encontrar em ato na nossa alma a partir do primeiro estímulo da experiência.

Assim, o papel do professor é auxiliar o estudante apresentando-lhe as proposições particulares e observação dos objetos sensíveis, sendo esses instrumentos de trabalho que potencializam a atividade do conhecimento. Tal conhecimento se dá pela Causa segunda, sendo o professor, e não pela Causa primeira, como diz Agostinho. De todo modo, isso não é menosprezo pela Causa primeira, ao contrário, é o reconhecimento do seu poder em criar causas segundas, entre elas o professor, que causasse conhecimento nos demais seres, não sendo apenas existências, mas também portadores de causas.

Diante da educação que vemos hoje, dos métodos aplicados nas escolas e seus desdobramentos, quais, de fato, foram os avanços metodológicos e significativos no que tange ao ensino e aprendizado? É fato que com o avanço das ciências, do entendimento humano, da psicologia, da psicanálise, entre outras vertentes de conhecimento, a busca na compreensão do ser humano se tornou mais clara, mas, ao mesmo tempo, muito mais complexa diante do fenômeno multifacetado do ser.

O objetivo do quarto e último capítulo será o de buscar a aplicabilidade da ética e da pedagogia tomista, com sua atualização mediante os avanços já realizados na área da educação e moral, mas com os pressupostos tomistas, uma vez que enxergamos em sua filosofia caminhos que a pedagogia contemporânea “fez questão” de esquecer. A retomada de sua filosofia não é um saudosismo pelo medievo, mas, sim, a constatação de que há elementos basilares para se pensar em uma educação que desenvolva o ser em sua plenitude, conciliando-o em suas esferas intelectuais e morais.

CAPÍTULO 4 – NEOTOMISMO: AS VIRTUDES E A EDUCAÇÃO HOJE

Neste capítulo, será exposto como a filosofia tomista embarcou no pensamento contemporâneo e deu fôlego aos filósofos a pensar a possibilidade de uma atualização da filosofia de Tomás de Aquino, reconhecida como neotomismo. A partir dela foram analisados pressupostos de uma ética das virtudes frente às concepções éticas hodiernas e, conseqüentemente, o papel da educação para aplicabilidade deste modelo ético, passando por uma formação do professor e da comunidade escolar para tal ação.

Depois do século XIII, com a chegada da Idade Moderna e sua filosofia, podemos dizer que o tomismo foi adormecido. Com os ideais racionalistas, empiristas e científicos, a teologia e a filosofia cristã deixam de ser o centro do conhecimento universitário e passa-se a concentrar apenas nos seminários religiosos. A saber, um grupo que se manteve inclinado às teorias tomistas foi denominado de jesuítas (não se excluindo os dominicanos), movimento esse iniciado na Itália e tendo mais força quando publicada a encíclica *Aeterni Patris*, de Leão XIII (4 de agosto de 1879), dando início ao movimento denominado neotomista¹⁰³ (CAMPOS, 1989).

Este neotomismo é caracterizado por uma tentativa de diálogo com o pensamento moderno e contemporâneo à luz da filosofia tomista, reconhecendo o tempo e o integrando para pensar o mundo hoje e de que forma a filosofia tomasiana poderia auxiliar nos problemas atuais.

Ao novo tomismo cumpria em primeiro lugar, em força da sua própria razão de ser, apresentar-se como uma filosofia viva e com todos os títulos de legitimidade exigidos pela cultura moderna. O pensamento de Tomás de Aquino repensado no século XX e, como tal, reivindicando uma atualidade reconhecida e acolhida pela cultura secular: essa a ambição e esse o programa do tomismo neoescolástico. (VAZ, 2012, p. 246).

Com o estudo do tomismo sendo reiniciado, surgem linhas investigativas diferentes para se pensar o tomismo no século XX, a saber:

Um tomismo suareziano influenciado pelos grandes comentadores, do quais o padre Descoqs é um representante, a meio caminho entre São Tomás e Christian Wolff; um tomismo miscigenado pela Ação Francesa, cujo propósito ficou conhecido em 1926; um tipo de tomismo quase antiagostiniano, em que o padre Pierre Mandonnet, por exemplo, vê o anúncio de certa laicidade; um tomismo antikantiano, encarregado de se integrar à epistemologia moderna,

¹⁰³ Sendo reconhecido também como neoescolástica (VAZ, 2012).

incorporando elementos desta (Pierre Rousselot e Joseph Maréchal); a escola de Louvain [...] busca elaborar uma filosofia pura descolada de toda teologia, na qual o conceito de filosofia cristã parece um verdadeiro círculo quadrado; Jacques Maritain, constituiu uma classe só dele. Fortemente influenciado por Caetano, depois sobretudo por João de São Tomás, pouco inclinado a colaborar com Sertillanges ou Rosselot, ele insiste na distinção fina entre a ordem natural e a ordem sobrenatural [...] Étienne Gilson, historiador vindo da pré-história cartesiana, manifestará sempre mais fervor acerca de São Tomás até seu grito de 1955: A Teologia em primeiro lugar! último em data. O tomismo historicizante, de Marie-Dominique Chenu [...] esse tomismo não confessional se veste de uma forma suscetível de ser ensinada nas universidades laicas. (GARDEIL, 2013, p. 12).¹⁰⁴

Dessa forma, percebemos que, entre as linhas apresentadas, há correntes de pensamento que buscam um retorno a Tomás de modo nostálgico; a ler e interpretar fielmente suas palavras de modo a não atualizá-las, mas, por outro lado, há outras correntes que valorizam um tomismo mais orgânico e evolutivo, menos preocupado com a letra tomasiana e mais com o espírito dos princípios. No Brasil, predominou uma forte influência da visão tomista de Jacques Maritain, evidenciado por demais tomistas como Alceu Amoroso Lima, Ubaldo Puppi, Geraldo Pinheiro Machado, entre outros, e principalmente Lima Vaz (CAMPOS, 1989).

É diante deste cenário que Vaz (2014) argumenta que Tomás de Aquino não deve (e nem pode) ser repetido, mas, sim, deve ser interpretado, em um contexto no qual sua atualidade pode ser pensada e, se possível, com um retorno aos textos tomasianos para refletirmos acerca do nosso presente. Vejamos a seguir como a presença da filosofia tomista constituiu o horizonte da educação no Brasil para podermos refletir um viés possível de sua atualidade, de forma alternativa ao modelo educacional vigente nos dias de hoje.

4.1 A HISTORICIDADE DO TOMISMO NO BRASIL

O processo de colonização do Brasil contou com a parte educacional, de responsabilidade das ordens religiosas, a princípio, com os franciscanos (Ordem religiosa fundada por São Francisco de Assis), e posteriormente os jesuítas (Ordem

¹⁰⁴ Cf. *Raízes da modernidade: escritos de filosofia VII*. No capítulo: Presença de Tomás de Aquino no horizonte filosófico do século XXI (2012, p. 247-248), Vaz desenvolve um panorama semelhante ao afirmar que no tomismo neoescolástico há três tendências para o perfil da filosofia de Tomás de Aquino no século XXI.

fundada por Santo Inácio de Loyola). Tais Ordens disputavam certo poder, principalmente na questão sobre a ação missionária no Brasil, que teve como resultado a proeminência da de caráter jesuítico¹⁰⁵ com as ideias pedagógicas resultantes de sua Ordem (SAVIANI, 2013).

A vinda dos jesuítas foi apoiada pela Coroa portuguesa e autoridades da colônia, a fim de monopolizar a educação. Severino (2011) nos aponta que nos quatro primeiros séculos do Brasil a história da cultura, da educação e, com isso, da própria filosofia se confunde com o catolicismo aqui no Brasil. Manuel da Nóbrega (1517-1570) foi um dos primeiros a pensar em um plano educacional acerca de como a educação deveria ser concebida no Brasil.

Em Manuel da Nóbrega pode-se perceber com clareza a articulação das ideias educacionais em seus três aspectos: a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem. (SAVIANI, 2013, p. 43-44).

O sistema educacional foi consolidado entre 1570 e 1759 sob a égide do documento chamado *Ratio Studiorum*. Seu elemento central é a retórica, uma vez que era através da palavra que se contemplava o processo civilizatório (SAVIANI, 2013). Reconhecida como *modus parisiensis* – “considerado o melhor em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações.” (SAVIANI, 2013, p. 50) –, a *Ratio Studiorum* tinha como objetivo uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios.

O novo Plano começava com o curso de humanidade, denominado no *Ratio* de ‘estudos inferiores’, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidade; gramática superior. Gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de ‘estudos superiores’. O currículo filosófico era previsto para duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura também por dois anos; e língua hebraica durante um ano. No Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na

¹⁰⁵ “Na verdade, a influência dos jesuítas, como, com propriedade, assinala Fernando de Azevedo, fez-se sentir, não apenas no plano religioso, da catequese e evangelização, como ainda no social, político e científico. [...], mas foi, sobretudo, no plano científico-cultural e religioso, que se fez sentir a influência profunda dos inicianos, nesta primeira fase de nossa história” (CAMPOS, 1998, p. 23).

prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades 'estudos inferiores'. (SAVIANI, 2013, p.56).

A importância de citarmos a *Ratio* como expressão da educação no período colonial não é apenas a de mostrar a historicidade educacional desse período, mas apresentar que o pressuposto pedagógico-filosófico por detrás dela é de base tomista, cujas regras não se afastam da filosofia aristotélica nem da teologia de Tomás de Aquino. Nos colégios inacianos no Brasil, o método era uma imitação do Colégio de Artes de Coimbra, ensinando-se a filosofia escolástica, com relevo para o tomismo (CAMPOS, 1989).

Com a expulsão dos jesuítas do Reino português, e de suas possessões ultramarinas, em 1759, e com a reforma pombalina da Universidade de Coimbra, o ensino de filosofia escolástica e o do tomismo entrou em recesso, tanto em Portugal como no Brasil. (CAMPOS, 1989, p. 337).

Tal expulsão promovia o interesse de uma formação meramente científica, alimentado pelas ideias políticas trazidas pelas revoluções americana e francesa (PAIM, 1967), e também se constituiu pelo ecletismo e "posteriormente pelo positivismo, materialismo evolucionista e pampsiquismo espiritualista." (CAMPOS, 1989, p. 338).

Três correntes intervieram ativamente na crítica da escolástica em Portugal, durante o século XVIII, a saber: o cartesianismo, o empirismo e o ecletismo. Nenhuma gerou qualquer movimento especulativo possante e original, mas todas concorreram para o descrédito da filosofia da Escola: o cartesianismo, mais pela divulgação das concepções físicas que pela irradiação de sua metafísica e do racionalismo das ideias claras e distintas; o empirismo, pelo despreço da problemática tradicional e correlativo interesse pelos resultados da observação e da experimentação concreta, e o ecletismo, pela liberdade de opinião e pelo repúdio do espírito de sistema. Essa reação tem, entretanto, algo de muito peculiar: conserva o arcabouço expositivo do pensamento escolástico e busca alterar-lhe tão somente o conteúdo. (PAIM, 1967, p. 38).

Desse modo, observado o que Paim nos trouxe sobre o intento de conciliação dos reformistas da época em manter a metodologia escolástica e apenas repensar o conteúdo, corremos em direção ao que estamos nos propondo nesta tese, que é reconhecer o valor de tal metodologia como uma via alternativa de ensino e aprendizagem. Sustentada tal metodologia, pensar o que será ensinado é tão

importante quanto seu método, no qual caminhamos para a sustentação de uma ética das virtudes.

Antes de adentrarmos na reflexão sobre a ética das virtudes na contemporaneidade, cabe trazermos aqui a manifestação do neotomismo pós-reforma educacional para além dos círculos eclesiais. O neotomismo ganha força na Faculdade de Filosofia São Bento (Colégio São Bento), iniciada por Monsenhor Sentroul e continuada por Leonardo Van Acker, formado em Lovaina, Bélgica (CAMPOS, 1989; SEVERINO, 2011).

A história da Faculdade pode, para efeito de estudo, ser dividida em quatro fases distintas: a primeira, que vai desde a fundação até a Primeira Guerra Mundial (1908-1917), é caracterizada pela docência de Monsenhor Carlos Sentroul, primeiro professor da cadeira de filosofia, agregado à Universidade de Lovaina, uma das maiores figuras da história da Faculdade. Esta fase termina, em 1917, quando Carlos Sentroul embarca pra Roma. Suspensos os cursos neste ano, são reencetados¹⁰⁶ em 1922, após a aula inaugural proferida a 31 de março pelo Dr. Leonardo Van Acker, iniciando-se, assim, o segundo ciclo de atividades (1922-1935). (CAMPOS, 1989. p. 54-55).

As demais fases, terceira e quarta, tratam-se da remodelação do curso de filosofia para adequação das novas leis de oficialização de cursos e diplomas, e em 1946, a fundação da Universidade Católica. Como dito na introdução do quarto capítulo, as preocupações pastorais de Leão XIII permitem uma renovação tomista no Brasil, sobretudo pela influência da visão maritainiana, a qual apresenta uma abertura para a problemática mais concreta das sociedades históricas, abertura essa não tão presente na visão universalista do tomismo ortodoxo (SEVERINO, 2011).

Leonardo Van Acker (1896-1986) nasceu na Bélgica e fez seu doutorado em Filosofia e Letras na Universidade de Louvain. Considerado um dos mais influentes tomistas que atuaram em São Paulo, ele contribuiu na perspectiva de um tomismo aberto, pautado na reflexão:

sobre a problemática de nosso tempo, assumir o tomismo histórico em suas teses fundamentais, penetrá-las em sua mais profunda significação e repensá-las numa constante e continuada abertura ao pensamento moderno e contemporâneo. (CAMPOS, 1998, p. 134).

Van Acker, numa tentativa de ordenamento, divide os vieses interpretativos da filosofia de Tomás de Aquino na contemporaneidade em tradicionalistas, tomistas

¹⁰⁶ No texto original. Podemos entender por reencetados.

restauradores ou progressistas e tomistas reformuladores. Por definição, Campos nos traz os seguintes conceitos:

Tradicionalistas, os quais tendem a conservar o tomismo puro, isento de qualquer mistura, com o pensamento moderno e contemporâneo [...] No Brasil, esta corrente estaria representada por um número grande de pensadores, tais como: Alexandre Corrêia, João Pedro Galvão de Souza, Leonel França, Pe. Sabóia e o Pe. Penido; Tomistas restauradores ou progressistas que, conscientes da historicidade do tomismo, pretendem renová-lo, através de um constante diálogo com o pensamento moderno e contemporâneo, [...] esta corrente que, na Europa, apresenta formas plurifacéticas, como se pode constatar, através da orientação seguida pela Escola de Lovaina, por Maritain ou ainda pela Escola de Milão tem, no Brasil, um número expressivo de seguidores, entre os quais poderíamos referir Miguel Schooyans, Laura Fraga de Almeida, Lulo Brandão, o Pe. Orlando Vilela, Antonio Tobias, o Pe. Dalle Nogare, e em particular, Leonardo Van Acker; finalmente, os tomistas reformuladores que visam à reformulação de um aspecto do pensamento moderno e contemporâneo, mas sim, qual pensamento pensante, sempre presente e atuante, que dá sentido e consistência ao pensamento pensado. Esta linha de pensar tomista teve, na Europa, características bem definidas, as quais aparecem, com atinência ao âmbito da gnosiologia, na obra de Pe. Maréchal e daqueles pensadores tomistas que prolongaram sua obra [...] entre outros, os nomes de André Marc, Joseph De Finance, João Batista Lotz, Karl Rahner e Bernaldo Welte. No Brasil, ela apresenta, também um número apreciável de seguidores, embora nem todos se filiem ao pensamento de Maréchal. Entre tais tomistas, que atuam, no Brasil, poderíamos referir: o Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Flodoaldo Richtmann (filosofia da história); Adolphi Crippa (filosofia da cultura e do desenvolvimento); Maria do Carmo Tavares de Miranda (metafísica do ser, na linha heideggeriana); Carlos Lopes Mattos (filosofia do ser-projeto); Eduardo Prado de Mendonça (socratismo cristão moderno) e Ubaldo Puppi. (CAMPOS, 1998, p. 19-20).

Por fim, a linha que Pe. Vaz traz em sua filosofia é semelhante à que buscamos com nossa tese, pois caminha em uma assimilação da filosofia de Tomás de Aquino com as ciências contemporâneas, buscando elaborar uma filosofia que apresente soluções para os problemas atuais (CAMPOS, 1998). Nesse sentido, Vaz esclarece pontos da filosofia neotomista:

Na perspectiva de uma filosofia neotomista, em que as teses do tomismo tradicional são repensadas, a partir das exigências do pensamento moderno e contemporâneo, através de um esforço de elaboração de um pensamento próprio, que se desenvolve, a partir da 'intenção' de Santo Tomás, não do pensar, expressamente dito e formulado, mas do que se encontra implícito no próprio filosofar do Angélico, numa tentativa de descobrir através de um constante diálogo com a filosofia moderna e contemporânea, aspectos sempre novos e renovados, aspectos estes implícitos, na inesgotável riqueza, que o tomismo possui. (CAMPOS, 1998, p. 185).

Finalizamos esta seção tendo em mente a riqueza que o neotomismo nos fornece para pensar propostas pedagógicas atuais sob à luz da filosofia de Tomás de Aquino, mas pensando em diálogos possíveis com a educação moderna e contemporânea, podendo ora convergir ora divergir, de um todo e/ou suas partes. Uma vez já encaminhada a proposta de resgatar/atualizar o método escolástico de ensino, vejamos uma atualização da chamada ética das virtudes, tendo em vista que nosso intento é defender o seu conteúdo como instrumento de ensino e aprendizagem.

4.2 A ÉTICA DAS VIRTUDES NA CONTEMPORANEIDADE

A discussão acerca das virtudes tem ganhado espaço novamente devido às investigações promovidas pelas ciências experimentais.¹⁰⁷ Na filosofia, ela sempre esteve presente, e agora vem se apresentando com novas perspectivas e abordagens, uma vez que as ciências apresentaram novos elementos que nos fazem rever determinadas concepções e definições. Nesta seção, iremos investigar como o tema da ética das virtudes tem se apresentado contemporaneamente, especialmente no filósofo Alasdair MacIntyre e nos apontamentos de Lima Vaz, estudioso com o qual já estamos trabalhando.

Alasdair MacIntyre nasceu em 1929, na Escócia, e desde cedo sentiu-se atraído pelo estudo da moral. Estudou na Universidade de Londres e doutorou-se na Universidade de Manchester. Em 1957 tornou-se professor universitário de universidades inglesas e norte-americanas. Após a publicação de *After Virtue*¹⁰⁸ em 1981, MacIntyre ganhou destaque no mundo acadêmico filosófico por assumir uma posição da tradição aristotélica-tomasiana das virtudes com o intuito de propor novos desafios para a ética contemporânea em face da moralidade desenvolvida pelos modernos e carregada pelos contemporâneos (RIBEIRO, 2012).

Para MacIntyre, os fundamentos da lei e das virtudes devem ser buscados nas tradições e nas relações intersubjetivas que constituem uma determinada comunidade. O vínculo central é uma visão dos bens comuns partilhados pelos membros de determinada tradição e comunidade. Esta é a forma de restituir a inteligibilidade e a racionalidade no empenho moral e social das sociedades contemporâneas. (RIBEIRO, 2012, p. 17).

¹⁰⁷ Principalmente a partir de Jean Piaget (1896-1980), com a obra *O juízo moral na criança*.

¹⁰⁸ A tradução em português encontra-se como *Depois da virtude*, mas não perdendo de vista o sentido de *After*, trazendo a acepção de “em busca de”.

Dito isso, vejamos como MacIntyre desenvolve em sua obra a possibilidade de uma ética das virtudes para o nosso tempo. O trabalho de MacIntyre provocou uma retomada da discussão que tinha sido iniciada com Elizabeth Anscombe (1919-2001) em *Modern Moral Philosophy*, obra na qual ela já criticava postulados éticos estritamente ligados a normas e obrigações, buscando um retorno à ética das virtudes de Aristóteles e uma abrangência acerca dos fenômenos morais e dos estudos da psicologia moral.

Em seu prólogo, MacIntyre já anuncia que não pretende mostrar uma superioridade da teoria ética de Aristóteles, mas apresentar um outro viés possível de se pensar a moral contemporaneamente, ao lado de outras teorias que vêm apresentando lacunas em suas teorias éticas.

Do século XVIII em diante, tornou-se tarefa dos filósofos morais do iluminismo europeu fornecer precisamente esse tipo de compreensão. Na verdade, porém, o que esses filósofos forneceram foi uma série de relatos rivais e incompatíveis – utilitaristas competindo contra kantianos, e ambos em confronto com contratualistas. [...] é importante notar que não estou afirmando ser a teoria moral aristotélica capaz de mostrar sua superioridade racional em termos que seriam aceitáveis para os protagonistas das filosofias morais dominantes dos pós-iluminismo, de modo que, em disputas teóricas nas arenas da Modernidade, os aristotélicos sejam capazes de derrotar os kantianos, os utilitaristas e os contratualistas. (MACINTYRE, 2021, p. 11).

É neste espírito que esta tese se segue, em pensarmos não em uma superioridade da ética das virtudes em relação às demais teorias morais, mas em reconhecer que é possível pensar novas relações éticas a partir do que já foi exposto por Tomás de Aquino e aplicar contemporaneamente. Mas por que Tomás de Aquino e não seguir apenas com Aristóteles? MacIntyre responde:

Me convenci de que Tomás foi, em alguns aspectos, um aristotélico melhor que Aristóteles, e de que ele não era apenas um excelente intérprete de seus textos, mas tinha ampliado e aprofundado sua metafísica quanto suas investigações morais. [...] com Tomás aprendi que minha tentativa de dar uma descrição acerca do bem humano somente em termos sociais, somente em relação a práticas, tradições e à unidade narrativa das vidas humanas, seria provavelmente insuficiente enquanto eu não lhe desse um fundamento metafísico. (MACINTYRE, 2021, p. 12).

Assim, MacIntyre sustenta que a tradição iluminista, por ter rejeitado a natureza teleológica do homem, consequentemente rejeitando Aristóteles, fracassou em justificar a moralidade de forma racional, pois apenas lida com os conteúdos morais

herdados do esquema teleológico ao mesmo tempo rejeitando o elemento teleológico, produzindo apenas fragmentos dos conteúdos, práticas, crenças e hábitos das teorias morais anteriores, mas que acabaram gerando desacordos em suas próprias teorias (GONÇALVES, 2018).

Vaz também reconhece que a noção de virtude para a ética moderna ocorre devido ao esvaziamento da defesa da teleologia do Bem em razão da inversão antropocêntrica ocorrida nos fundamentos da metafísica a partir de Descartes e do individualismo ético que se desenvolveu. A ética da virtude no sentido de perfeição no agir foi substituída pela ética do dever, nos seus aspectos voluntarista e formal.

A partir de Max Scheler em sua crítica do formalismo kantiano na *Ética* e da iniciativa de uma 'reabilitação da virtude', o problema da virtude volta a ser um tema central da reflexão ética, como atesta a bibliografia contemporânea como, por exemplo, nas discussões em torno da obra de A. MacIntyre. (VAZ, 2004, p. 153).

O projeto de resgatar a tradição das virtudes tem como base três momentos. Primeiro, o do reconhecimento da virtude como excelência de uma prática. Sobre ela, MacIntyre nos apresenta que

Temos, então, pelo menos três concepções muito diferentes do que seja virtude para cotejar: virtude como qualidade que permite exercer um papel social (Homero); virtude como qualidade que permite aproximar-se da realização do telos especificamente humano, quer natural, quer sobrenatural (Aristóteles, o Novo Testamento e Santo Tomás de Aquino); e virtude como qualidade útil para alcançar o sucesso terreno e celeste (Benjamin Franklin). (MACINTYRE, 2021, p. 275).

A partir da discussão com os três conceitos historicamente construídos, ele nos traz uma definição temporária, mas satisfatória: virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos permitir alcançar aqueles bens que são internos às práticas e cuja ausência de fato nos impede de alcançar quaisquer desses bens (MACINTYRE, 2021, p. 282). E sobre tal prática, é entendida como “atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, na qual indivíduos interagem e realizam os bens imanentes segundo regras e padrões de excelência.” (RIBEIRO, 2012, p. 104).

Tais práticas humanas buscam os bens inerentes a elas mesmas, podendo ser de dois tipos: os bens externos e os internos.

Os bens externos às práticas são aqueles vinculados às circunstâncias [...] por outro lado, os bens internos às práticas envolvem padrões de excelência e obediências às regras que foram

desenvolvidos historicamente e formaram determinado tipo de vida. Estes bens podem ser obtidos apenas com o engajamento em algum tipo de prática particular. São chamados internos porque só podem ser especificados nos termos da prática e como exemplos dela. (RIBEIRO, 2012, p. 106).¹⁰⁹

Segundo o conceito de vida boa, o “*telos* que confere unidade à vida não é determinado de princípio. O que é a vida boa e qual é o fim da vida boa encontra-se em uma busca contínua” (RIBEIRO, 2012, p. 105), cabendo às virtudes a função de sustentáculo na missão desta vida boa. MacIntyre interpreta a vida humana como um todo, portadora de um *telos*, indo contra as teorias morais que desconsideram tal elemento. Para isso, ele assume o conceito de *eu* pensado de modo narrativo, dando uma interpretação da vida humana como uma prática com um fim interno e com critérios, não se valendo de esporádicos e fragmentados episódios temporais, mas uma unidade narrativa que compreende nascimento, vida e morte, ou seja, início, meio e fim (RIBEIRO, 2012).

E desta narrativa unitária consiste um relato de busca. Mas buscar o quê? Se as virtudes são o meio do que se almeja ser buscado, aparentemente a busca será o Bem. Aqui, MacIntyre traz o conceito da tradição medieval, no qual o que se busca é o que consistirá a vida boa do ser humano, tornando a verdadeira busca o caminho para a vida boa (MAURI, 2018).

As virtudes, portanto, devem ser compreendidas como aquelas disposições que não apenas sustentarão as práticas e nos permitirão alcançar os bens internos às práticas, mas que também nos sustentarão no tipo relevante de busca pelo bem, possibilitando-nos superar os danos, perigos, tentações e distrações que encontramos, e que nos fornecerão um autoconhecimento crescente e um crescente conhecimento do bem [...] Chegamos, então, a uma conclusão provisória acerca da vida bem-aventurada para o homem: uma vida bem-aventurada é uma vida gasta na busca por uma vida bem-aventurada, e as virtudes necessárias para essa busca são aquelas que nos permitirão compreender o que mais pode ser a vida bem-aventurada para o homem. (MACINTYRE, 2021, p. 320).

E em terceiro, a reinterpretação do conceito de virtude, sendo em função das tradições, qualidades que sustentam as tradições e as impedem de desaparecer, relaciona-se com o sentido de vida boa, “interpretado com base em sua socialidade, ou seja, no fato de o ser humano ser um ser social.” (RIBEIRO, 2012, p. 105).

¹⁰⁹ Um exemplo de uma prática interna é o jogo de xadrez. Não há como uma pessoa, apenas por observar o jogo, reconhecer os padrões de excelência do jogo e os bens internos a ele.

Assim, pensar a tradição para MacIntyre é reconhecer que não há possibilidade de buscar o bem de forma isolada e da mesma forma ser virtuoso isolado dos demais indivíduos. É a partir desta tradição que poderá ser entendida a busca dos bens internos e as práticas, uma vez que elas são apresentadas dentro de um contexto de comunidade, que nos remete a pensar sobre o conceito de tradição (MAURI, 2018).

Pois nunca posso procurar o bem ou exercer as virtudes apenas enquanto indivíduo. Em parte, isso ocorre porque o que é viver a vida bem-aventurada concretamente varia de circunstância para circunstância, mesmo quando se trata da mesma concepção de vida bem-aventurada e do mesmo conjunto de virtudes que estão sendo incorporadas a uma vida humana [...]. Mas não se trata apenas que indivíduos diferentes vivam em circunstâncias sociais diferentes; ocorre também que todos nós abordamos nossas próprias circunstâncias enquanto portadores de uma identidade social específica. Sou filho ou filha de alguém, primo ou tio de outra pessoa; sou um cidadão desta ou daquela cidade [...]. Assim, o que é bom para mim tem de ser o bem para alguém que ocupa esses papéis [...]. Estas constituem o dado de minha vida, meu ponto de partida moral. Isso, em parte, é o que dá à minha vida sua própria particularidade moral. (MACINTYRE, 2021, p. 320-321).

O próprio MacIntyre reconhece parecer estranho esse pensamento, já que dentro da história moderna e contemporânea o individualismo tornou-se a pedra angular, na qual sou aquilo que eu escolho ser. Mesmo tendo o sangue do meu pai, não posso ser responsabilizado pelos seus atos, posso ser cidadão de determinado país, mas não posso ser responsabilizado pelo que o governo fez. Contudo, quando pensada a tradição, MacIntyre quis expor que ela é um “determinado modo de compreender e interpretar as práticas que são constantemente transmitidas e reinterpretadas” (RIBEIRO, 2012, p. 116), e não vista como algo estático, até porque dentro de uma tradição é possível redefinir acordos fundamentais ao longo do tempo, mas, gostando ou não, sempre haverá uma referência comum.

Uma tradição é viva, e por ser viva, pode ser morta. O que vai sustentá-la ou erradicá-la será substancialmente o exercício das virtudes em sua comunidade.¹¹⁰

As virtudes encontram sua importância e propósito não apenas em sustentar as relações necessárias se deseja alcançar a variedade de bens internos às práticas, e não apenas em sustentar a forma de uma vida individual na qual esse indivíduo possa procurar o seu bem enquanto o bem de sua vida inteira, mas também em sustentar as tradições que fornecem o contexto histórico necessário tanto às práticas quanto às vidas individuais. Falta de justiça, falta de

¹¹⁰ “Na relação com o outro no espaço simbólico da vida-em-comum que a virtude, ou a excelência do agir individual, se faz justiça, vem a ser, excelência do agir em relação com o outro agir comunitário.” (VAZ, 2004, p. 178).

honestidade, falta de coragem, falta das virtudes intelectuais relevantes, corrompem tradições. (MACINTYRE, 2021, p. 324-325).

Assim,

a tradição oferece o contexto necessário para que o indivíduo compreenda de onde deriva sua identidade e de onde se formam as aspirações morais de sua vida. A tradição fornece os elementos que dão sentido às práticas e à busca dos bens na vida individual, ao tempo que a mesma tradição é elaborada e reelaborada por todos aqueles que exercem as práticas e buscam a boa vida. Por esta razão, as virtudes que tornam possível o reconhecimento e a realização dos bens internos às práticas e sustentam a busca do bem na vida humana são aqueles que também mantêm a tradição. (MAURI, 2018, p. 234-235).

Uma vez apresentados estes três momentos, (virtude, vida boa e tradição), podemos nos perguntar: qual a relevância desta teoria moral para o que estamos nos propondo? É a de justamente buscarmos aplicar tal teoria na prática pedagógica na relação professor-aluno. Ora, dado o exposto até aqui, conseguimos apontar que o indivíduo desenvolve sua moralidade pelas práticas dando sentido à tradição, desse modo, uma educação na virtude depende do contexto social onde ocorrem tais atividades.

Essas atividades podem ser traduzidas nas palavras de Vaz como “situações”, local este da vida ética que desencadeia o “problema de manter a exigência universal da justiça presente nas respostas eticamente especificadas que cabe ao indivíduo formular em face das circunstâncias as mais variadas nas quais ele é chamado a agir.” (VAZ, 2004, p. 186).

Contudo, dada a complexidade dos fatores externos que são fatores condicionantes para nossa ação na vida ética e, conseqüentemente, na vida em comunidade, Vaz nos apresenta três dimensões que envolvem toda essa situação: a tópica psicológica, a tópica social e a tópica histórica.

A tópica psicológica ressalta o alcance comunitário da regência das paixões pela Razão prática no sentido de integrá-las na unidade afetiva da vida ética em comum ou, em concreto, torná-las condições positivas para o exercício das virtudes orientadas para o bem da comunidade sob a égide da justiça [...] a tópica social circunscreve o sujeito ético no exercício comunitário da vida ética dentro dos limites simbólicos da esfera de realidade [...] a tópica histórica, finalmente, reúne as condições que derivam para a vida ética do seu situar-se no tempo, entendido aqui como o tempo da longa duração ou tempo propriamente histórico [...] o *ethos* é uma realidade simbólica essencialmente histórica, coextensiva à história dos grupos humanos

ou, mais exatamente, intrínseca à permanência desses grupos no tempo. (VAZ, 2004, p. 189-193).

Diante desta tríplice dimensão, Vaz argumenta que a vida ética do indivíduo reúne os elementos psicológico, social e histórico, vividos por ele na comunidade, no nível da sua particularidade, cabendo à razão prática operar intrinsecamente da passagem universal da virtude da justiça à particularidade da situação, mediante os condicionantes, a fim de tornar “efetivas as decisões e ações singulares que realizarão eticamente o indivíduo na comunidade.” (VAZ, 2004, p. 194).

Para MacIntyre, a passagem à responsabilidade acontece de forma lenta nos processos naturais da vida humana: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Graças às experiências acumuladas pela humanidade e transmitidas de geração em geração por meio da educação e dos costumes, cada ser humano percorre normalmente esses processos, no qual aprender a interpretar e direcionar seus desejos com base na razão e nos costumes [...] primeiramente relações de família e afetivas, depois relações escolares e de aprendizado, até chegar às relações de determinada sociedade e cultura [...] é o desenvolvimento da **razão prática**. (RIBEIRO, 2012, p. 128-129, grifo nosso).

Nesta perspectiva, Vaz nos traz de forma clara a manifestação do conceito de razão prática à luz da filosofia tomista, na qual

A universalidade da Razão prática é, portanto, em sua estrutura formal, uma universalidade de princípios. Como tal, é uma universalidade abstrata, cuja efetivação concreta se dá na passagem dos princípios à ação. Nessa passagem da ‘inteligência dos princípios’ à racionalidade concreta do ato intervém, segundo a análise dos teólogos medievais aperfeiçoada por Tomás de Aquino, um hábito inato que assegura à inteligência o conhecimento intuitivo dos princípios e inclina a vontade à adesão espontânea do bem. (VAZ, 2004, p. 37).

Por conseguinte, segundo Vaz, a universalidade da razão prática opera na vida ética do sujeito e da comunidade, formando a categoria de virtude. MacIntyre, do mesmo modo que Vaz, afirma que as virtudes terão o papel de ir constituindo o indivíduo, que conseqüentemente constitui o bem progressivamente, afastando-se dos desejos imediatos, podendo julgá-los e analisá-los com a ajuda dos maiores (pais, responsáveis e professores), no começo, mas depois, desenvolvendo as virtudes, orientando-o em direção ao que realmente é o bem.

A categoria de virtude, tal como é pensada na Ética filosófica, pretende justamente exprimir essa dialética fundamental da vida ética na qual o Bem é possuído como forma permanente da vida ou forma da

identidade do vivente ético e é, ao mesmo tempo, horizonte universal para o qual se orienta e em direção ao qual continuamente ele deve alcançar no seu agir segundo a virtude. (VAZ, 2004, p. 147-148).

A posse das virtudes para o uso da razão prática se manifesta em determinadas situações, e sob as três dimensões, sobre as quais Vaz nos apresenta as implicações.

A temperança modera e ordena as pulsões da afetividade no âmbito da tópica psicológica, encaminhando-as no sentido do movimento da Razão prática dirigido ao bem comum. A fortaleza mostra-se necessária para assegurar o reconhecimento e aceitação do outro na esfera dos seus direitos, e o cumprimento dos deveres inerentes ao estado e função do indivíduo no domínio da tópica social em que se desencadeia o conflito de interesses. [...] enfim, a prudência ou sabedoria irá exercer sobretudo ponderação e avaliação da vida ética no tempo. Ela deverá levar em conta os antecedentes vindos da tradição que compõem o perfil histórico da comunidade e as características da vida ética nela vivida, e imprimir, de alguma maneira, esses traços no agir do indivíduo, conformando-os aos valores éticos presentes na tópica histórica. (VAZ, 2004, p. 195).

MacIntyre, ao longo de suas obras, também elenca virtudes, reconhecidas como virtudes importantes, mínimas da lei natural, apresentadas de forma clara e objetiva por Izquierdo (2018, p. 324-325):

A justiça, que exige imparcialidade, ou seja, tratar aos demais, no que diz respeito ao mérito e ao merecimento, de acordo com as normas uniformes e impessoais, para articular, assim, certos conflitos e certa competitividade natural; o valor (fortaleza) que é a capacidade de enfrentar danos e perigos, capacidade necessária porque a escassez de meios, o perigo de problemas, são naturais; a veracidade (honestidade) que garante a busca do mesmo bem; a temperança¹¹¹; a integridade e a constância, virtudes necessárias para perseverar no bem; a paciência; a consideração para com os outros e a generosidade.

Ademais, igualmente como Tomás de Aquino, MacIntyre destaca a virtude da prudência, considerada como a virtude com a capacidade de aplicar verdades acerca do bem em situações particulares, sendo capaz de julgar não apenas as verdades relevantes no particular, mas também nos aspectos relevantes a si mesmo e de sua situação, atuando, assim, corretamente (MACINTYRE, 1988).¹¹² Desse modo, a prudência tem seu destaque em três pontos:

¹¹¹ “maneira fundamental a controlar e coordenar certas tendências. Graças a ela, a pessoa sabe orientar sua tração em face de alguns bens inferiores para só assim, seguir, avançar e triunfar na definição e consecução prática do bem último superior.” (IZQUIERDO, 2018, p. 325).

¹¹² O sujeito prudente, segundo Abbà, “tem de prestar uma fina atenção às particularidades, perceber emotivamente as circunstâncias e os fins relevantes na situação, rememorar o passado e prover o futuro, para que possa encontrar e compor a ação singular que realiza [...] a filosofia prática da conduta humana tem que dar conta dos requisitos da sábia composição.” (ABBÀ, 2011, p. 325).

1 - Capacita para levar os particulares diante de conceitos universais, de modo que permite distinguir circunstâncias relevantes segundo o bem geral buscado; 2 - Uma ação correta concreta não é produto de aplicação de regras, ainda que as requeira e as contenha: a aplicação de regras (como, quando, qual, etc), não depende de uma regra, mas da prudência; 3 - Por isso que a falta desta virtude tem implicações graves para a investigação racional, pois poderia provocar a não definição, ou localização do *télos* (MACINTYRE apud IZQUIERDO, 2018, p. 327-328).

Tais regras mencionadas são definidas pelos preceitos da lei natural, pois a prudência só é possível no reconhecimento da autoridade racional dos preceitos da lei natural, que deveriam então ser reconhecidos, uma vez que são universalmente obrigatórios, todavia, são notórios os desacordos morais que se encontram na sociedade e o próprio Tomás de Aquino justifica o motivo, que ocorre devido a falhas em nossa racionalidade prática, nos impedindo de chegar em acordos sobre os preceitos, mesmo sendo passíveis de conhecimento por todos os seres humanos.

Essas falhas, como já trouxemos na exposição da filosofia de Tomás de Aquino e corroborado por MacIntyre, apresentam-se como falhas na própria racionalidade do homem, a dificuldade de agir em determinada situação, ora movida pelos desejos e não pela razão, que mesmo que todos possam ter acesso à lei natural, não conseguem acessá-la. As tradições, segundo MacIntyre, manifestam-se por preceitos secundários derivados dos preceitos primários da lei natural, regulados pelas instituições, socialmente e culturalmente ordenadas.

Giuseppe Abbà (1943-2020) parece concordar com tal afirmação, tendo em vista que ele defende que mesmo entre pessoas e grupos de *ethos* diferente, há algum tipo de comunicação, sugerindo uma racionalidade imanente e uma consciência moral que não estão encerradas no particular.

De fato, os juízos morais aplicam a comportamentos singulares e particulares conceitos que são universais, no sentido de que esses mesmos conceitos (de justiça, de coragem, de lealdade, de gratidão, etc.) são aplicáveis também a outros comportamentos singulares e particulares não de todo idênticos aos primeiros. Não conseguimos pensar numa ação particular a não ser referindo-a a um conceito universal e, vice-versa, não conseguimos entender plenamente o sentido de um conceito moral universal a não ser referindo-o a um comportamento concreto e particular. Esse discorrer entre o particular e o universal torna possível a comunicação entre pessoas de *ethos* diferente. Cada um interpreta a própria particularidade recorrendo a conceitos universais: cada um os compreende em referência à própria experiência particular, mas tais conceitos universais estão abertos a outras experiências particulares, das quais interpretam o sentido. (ABBÀ, 2011, p. 37-38).

Dada essa afirmação, podemos compreender a relação entre os preceitos universais da lei natural, mas também compreender a multiplicidade das tradições.¹¹³ E como já exposto, dentro das próprias culturas e tradições há os espaços para os desacordos, nos quais passamos a questionar sobre nossas ações, meios e escolhas, possibilitando reflexões sobre nossas atitudes e até a fonte destes desacordos.

Podemos falhar nas perguntas sobre nossos desacordos, não admitindo poder estarmos errados; podemos falhar em reconhecer a dimensão social de nossas deliberações e investigações; podemos falhar em nos distanciarmos de nossos desejos. Cada falha dessa pode, além de não levar desacordos iniciais a uma solução, criar novos desacordos. (GONÇALVES, 2018, p. 36-37).

A partir deste reconhecimento pluralista, torna-se possível a via do confronto argumentativo e a busca comum por uma concepção verdadeira do bem humano, dadas as condições que tornam possível tal busca, que além de benéfico, favorecem uma concepção de bem mais articulada e rica, sem cair no erro de acreditar que todos devem viver da mesma forma (ABBÀ, 2011).

Costuma-se objetar que a ética da vida boa impõe como normativa uma única forma de vida, centrada na *theoria* ou na atividade política, quando, na verdade, são possíveis muitas e diversas formas de vida para os homens e mulheres. A ética da vida boa pode recepcionar esta objeção, porém replica que a diversidade reclamada não pode ser ilimitada. A concepção do bem humano permite muitas formas de vida, conforme o *ethos* dos grupos e das comunidades e de acordo com os planos de vida individuais. Mas requer que tal diversidade se mantenha dentro dos limites daquilo que proponho designar como gênero de vida moralmente bom. Este se define ao menos por aqueles fins que, de per si, podem ser reconhecidos como importantes por todos e perseguidos como fins comuns por todos. Tais fins podem ser: o assentimento à verdade com base em razões, respeito pela igual dignidade e solidariedade na promoção de condições de vida humana para todos. Um gênero de vida em que faltassem estes fins teria que ser reconhecidos como moralmente ruim, indigno de um sujeito que, em razão da sua natureza prática, é capaz de regular-se com base na verdade conhecida e no verdadeiro bem. (ABBÀ, 2011, p. 336).

E qual seria a solução e condições possíveis para enriquecer as discussões sobre esses desacordos morais? Uma educação das virtudes. MacIntyre reconhece que uma educação que leva em conta as virtudes nas quais haja a possibilidade de

¹¹³ Parece concordar com tal tese o psicólogo Lawrence Kohlberg (1927 – 1987), cujo pensamento defende a tese da universalidade da sequência de estágios morais, podendo ser encontrado em diversos povos nas diversas partes do mundo. Cf. Kohlberg, L. *Psicología del desarrollo moral*. 2ª ed. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

uma dialética dos direitos e deveres, buscando o bem comum na sociedade, seja fundamental para a autonomia moral.

A nossa tese caminha para o reconhecimento da importância das virtudes para a ação moral. A escola, espaço primordialmente privilegiado para uma educação formal, é um lugar propício também para a formação da educação das virtudes, uma vez que é na escola que crianças e adolescentes passam por experiências não vividas por completo em seus lares, seja por relações verticalizadas, pais e/ou responsáveis que não priorizam o ensino de virtudes (valores) e demais circunstâncias que afetam o desenvolvimento integral do indivíduo.

The progress of the child towards a condition in which she or he is able to stand back from her or his desires and evaluate the is then in key part na extended initiation into those habits tha are the virtues. And the child's teachers will nedd themselves in some measure to possess those virtues, if they are to be able to instruct the child.¹¹⁴ (MACINTYRE, 1999, p. 88).

Para que esse progresso ocorra e que a criança/adolescente seja capaz de analisar as razões e desejos, é necessário que a mesma seja independente e racional,

for what the child has had to learn in order to be so educable i show to stand back from its own desires and how to ask if this or that particular desire is one which it is best for it to satisfy here and now and so the child moves beyond its initial animal state.¹¹⁵ (MACINTYRE, 1999, p. 91).

Reconhecer e analisar os desejos (paixões) é o primeiro passo a se considerar, para logo em seguida pensar se sua satisfação é ou não relevante. Do mesmo modo, “o uso das razões dadas para justificar conduta em si: devemos analisar essas razões, determinar quais levarão a decisão e rejeitar as inadequadas.” (MAURI, 2018, p. 236). Tal aquisição das virtudes é aprendida nas atividades cotidianas, e a escola, como já defendida, torna-se um lugar essencial para o seu desenvolvimento nas crianças e adolescentes.

Resgatar o conceito de virtude na educação é buscar refletir acerca da natureza da moral e como pode ser pensada na escola, na sala de aula. A tarefa da educação

¹¹⁴ “O progresso da criança em direção a uma condição em que ela ou ele é capaz de se afastar de seus desejos e avaliá-los é, em parte fundamental, uma iniciação prolongada aos hábitos que são as virtudes. E os professores da criança precisarão, em alguma medida, possuir essas virtudes, se quiserem ser capazes de instruir a criança.” (tradução nossa).

¹¹⁵ “Pois o que a criança teve que aprender para ser tão educada é como se afastar de seus próprios desejos e como perguntar se esse ou aquele desejo em particular é um que é melhor para ela satisfazer aqui e agora e assim a criança vai além de seu estado animal inicial.” (tradução nossa).

moral, segundo Tognetta (2007), é justamente pensarmos o lado afetivo da moral, visando à reconstituição do conceito de valor (virtude) que foi perdido na construção da pedagogia contemporânea, circunscrita apenas ao academicismo e ao tecnicismo. Assim, encaminhamos para a última seção da nossa tese, que vem a ser uma proposta/possibilidade de uma educação das virtudes sob a luz do neo(tomismo).

4.3 UM VIÉS POSSÍVEL DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NEO(TOMISTA)

Partiremos de uma carta autoral de Tomás de Aquino chamada *De modo studendi*, que versa sobre o modo de estudar. Esta carta correspondida a um irmão chamado João, o qual, iniciando seus estudos, buscou Aquino para um conselho sobre possíveis atalhos para o conhecer (LAUAND, 2013). Vejamos alguns trechos para acompanhar o pensamento de Tomás de Aquino e como ele pode contribuir para pensarmos sobre a educação hoje.

Deves optar pelos riachos e não por entrar imediatamente no mar, pois o difícil deve ser atingido a partir do fácil [...] exorto-te a ser tardo para falar e lento para ir ao locutório [...] ama frequentar tua cela, se queres ser conduzido à adega do vinho da sabedoria [...] não descuides do seguimento do exemplo dos homens santos e honrados [...] não atentes a quem disse, mas ao que é dito com razão e isto, confia-o à memória. Faz por entender o que lês e por certificar-te do que for duvidoso. Esforça-te por abastecer o depósito de tua mente, como quem anseia por encher o máximo possível um cântaro. Não busques o que está acima do teu alcance [...] se seguires estes conselhos, poderás atingir o que queres. (TOMÁS DE AQUINO apud LAUAND, 2013, p. 303-304).

De modo studendi versa sobre um paradigma diferente da educação concebida hoje, uma vez que a pedagogia moderna e contemporânea tem supervalorizada as competências técnicas e metodologias, muito das vezes esquecendo a formação do indivíduo, suas virtudes e ações na sociedade para si e para com os outros. Essas indicações apresentadas nos dizem tanto quanto sobre como o próprio Aquinate desenvolveu seus estudos e apresenta tal caminho para que os demais se utilizem do mesmo percurso.

Há uma proposta desenvolvida por Roqueñi (2008) que visa pensar a educação com os pressupostos tomistas, a saber, uma educação da afetividade, que pode ser pensada em sua aplicabilidade nas escolas visando a um aprendizado não apenas conteudista e técnico, mas uma educação de valores, que concilia com a filosofia tomista.

Uma educação da afetividade¹¹⁶ consiste no ofício do educador em buscar o crescimento pessoal do estudante para que desenvolva suas capacidades e as exerça na sociedade em busca da felicidade. Cabe ao educador fazer o educando descobrir sua natureza, entender seus sentimentos e ordená-los aos primeiros princípios, papel esse colocado para as virtudes.

Las virtudes son principios próximos de operación, son cualidades habituales subjetivas que permiten el adecuado gobierno de la razón sobre el mundo interpersonal y emocional. Ellas permiten la presencia de la racionalidad en toda facultad humana; pues no debe olvidarse que, en el pensamiento clásico, el primer principio del obrar humano es la razón, es decir, el entendimiento y la voluntad, potencias ambas que señalan y dirigen convenientemente toda acción a su finalidad propia.¹¹⁷ (ROQUEÑI, 2008, p. 19).

Diante da finalidade da educação, cabe pensarmos como a aquisição das virtudes se dará ao educando para governar suas emoções e atuar de forma livre e racional. Por educação, Tomás entende como sendo a condução e promoção do estado perfeito do homem, ou seja, o homem vivendo sua vida de forma virtuosa.

Podremos, no obstante, reconocer tres estados que responden a esta condición. El primero es el estado de perfección esencial, que le sobreviene a todo hombre al ser engendrado: es su misma naturaleza. [...] No obstante, todo lo engendrado, antes de perfeccionarse, es imperfecto; esto significa que se requiere un nuevo tipo de perfección que venga a completar la dada por naturaleza, y a la que ésta se inclina; una perfección que no sea ya sustancial, sino accidental [...] Tal es el segundo estado de perfección del hombre en cuanto hombre que buscábamos. Mas para disponerse el hombre convenientemente a realizar la operación perfecta no le basta la naturaleza, sino un estado intermedio de perfección, que es el de virtud. [...] Dado que la virtud perfecciona la naturaleza puede ser llamada, con razón, una “segunda naturaleza”. En consecuencia, por la forma sustancial se es hombre, y por la virtud se llega a ser un hombre bueno, justo, prudente ... en orden a ser feliz.¹¹⁸ (MARTÍNEZ, 2015, p. 230-231).

¹¹⁶ Defendida também por MacIntyre: “Such na education has to include, as we already noticed, the education of the affections, sympathies, and inclinations.” (MACINTYRE, 1999, p. 121, traduzed nossa). (Tal educação tem que incluir, como já notamos, a educação das afeições, simpatias e inclinações).

¹¹⁷ As virtudes são princípios próximos da ação, são qualidades subjetivas habituais que permitem o adequado governo da razão sobre o mundo interpessoal e emocional. Elas permitem a presença da racionalidade em todas as faculdades humanas; pois não se deve esquecer que, no pensamento clássico, o primeiro princípio da ação humana é a razão, ou seja, o entendimento e a vontade, ambas as potências que convenientemente indicam e dirigem toda ação ao seu devido fim (tradução nossa).

¹¹⁸ Podemos, no entanto, reconhecer três estados que respondem a essa condição. O primeiro é o estado de perfeição essencial, que atinge todo homem quando é gerado: é a sua própria natureza [...]. Porém, tudo o que é gerado, antes de ser aperfeiçoado, é imperfeito; isto significa que se requer um novo tipo de perfeição que venha completar aquela dada pela natureza, e para a qual ela está inclinada; uma perfeição que não é mais substancial, mas accidental [...] Tal é o segundo estado de perfeição do homem enquanto homem que procurávamos. Mas, para preparar adequadamente o homem para realizar a operação perfeita, não basta a natureza, mas um estado intermediário de perfeição, que é o

Para se chegar nesse estado de perfeição há uma hierarquia na aquisição destas virtudes, a saber: a temperança, a fortaleza, a justiça e, por último, a prudência. Tal ascensão das virtudes se dá pelo processo intrínseco na condução de perfectibilidade do homem, que se torna também um dos objetivos da educação (senão o maior) que é ajudar no processo de desenvolvimento das potencialidades do sujeito a fim de se tornar livre e autônomo, pois pelas virtudes o indivíduo atinge sua autonomia moral, faz outros seres humanos educarem outros seres humanos para tais virtudes (relação entre pais e filhos e/ou professores e estudantes) e faz nos protegermos de nós mesmos e de outros ao agirem de forma viciosa (MacIntyre, 1999).

Quando pensada a hierarquia da aquisição das virtudes morais, Roqueñi apresenta a correlação que há com o desenvolvimento etário na aquisição delas:

Conforme a la ya usual división psicológica de los estádios del desarrollo humano (primera infancia: hasta los seis anos; segunda infancia: hasta los doce; adolescencia inicial, hasta los quince), se presenta la preponderancia de operación de las potencias afectivas. Em este sentido aqui se establece que del nacimiento hasta los siete años de edad, en el niño opera principalmente la potencia concupiscible, y de los siete a los catorce anos preponderantemente actúa la potencia irascible em la actividad del adolescente [...] es importante aclarar que se habla de predominio, es decir, no hay exclusión ni de la outra potencia afectiva, ni mucho menos de la inteligencia ni de la voluntad.¹¹⁹ (ROQUEÑI, 2008, p. 50).¹²⁰

Assim, na sequência da aquisição das virtudes, elas seriam desenvolvidas de acordo com o aparecimento das demandas do sujeito, “la voluntad, objeto de la

da virtude [...]. Uma vez que a virtude aperfeiçoa a natureza, ela pode ser chamada de “segunda natureza”. Consequentemente, pela forma substancial é-se homem, e pela virtude torna-se homem bom, justo, prudente... para ser feliz (tradução nossa).

¹¹⁹ “De acordo com a divisão psicológica usual das etapas do desenvolvimento humano (primeira infância: até os seis anos; segunda infância: até os doze; adolescência inicial, até os quinze), apresenta-se a preponderância das operações das potências afetivas. Nesse sentido, aqui se estabelece que do nascimento até os sete anos de idade, a potência concupiscível atua principalmente na criança, e dos sete aos quatorze anos de idade, o irascível atua preponderantemente na atividade do adolescente [...] é importante esclarecer que se fala em predominância, ou seja, não há exclusão do outro poder afetivo, muito menos inteligência ou vontade.” (tradução nossa).

¹²⁰ “De acordo com a divisão psicológica usual dos estágios do desenvolvimento humano, (primeira infância: até os seis anos de idade; segunda infância: até os doze; adolescência inicial: até os quinze) se apresenta a preponderância de operações das potências afetivas. Neste sentido, se estabelece que do nascimento até os sete anos de idade, na criança se opera principalmente a potência concupiscível. Dos sete aos quatorze preponderantemente atua potência irascível na atividade do adolescente [...] é importante esclarecer que estamos falando de predominância, ou seja, não há exclusão de outra potência afetiva, muito menos da inteligência e da vontade” (tradução nossa). Tradução repetida, como na nota 118.

justicia; el apetito concupiscible, objeto de la templanza, y el irascible, objeto de la fortaleza” (ROQUEÑI, 2008, p. 101)¹²¹, e todas convergindo à prudência. MacIntyre (1999) segue a mesma sequência aristotélica-tomista das virtudes a serem ensinadas, como: justiça, temperança, veracidade, coragem e similares.

Ou seja, o sujeito que vem a ser educado sob a égide das virtudes e tem consigo essa firmeza se transforma mais fácil no sujeito virtuoso na busca da boa vida, e como elemento-chave neste processo educativo é a figura do professor, pois sem a confiança no mestre e a vivência do mesmo sob as virtudes não há sentido do educando em acreditar e viver sob as virtudes pela via daqueles que as “ensinam”, mas não as praticam. E aqui nos lembramos no conselho de Tomás de Aquino ao jovem João, quando o aconselhou ao “seguimento dos homens santos e honrados”. Neste caso, interpretamos como honrados os homens que vivem pelas vias das virtudes.

A confiança é um pré-requisito indispensável para qualquer tarefa formativa bem-sucedida. Formar alguém nos hábitos e virtudes não é uma questão somente de ensinar na teoria ou na prática uma lista de regras e princípios de atuação. O mais importante é que os alunos reflitam a partir do exemplo e do ensinamento do educador e de outros modelos positivos, para que descubram assim o prazer da virtude. (MALHEIRO, 2008, p. 263-264).

Martínez (2015) também afirma que o papel da confiança é fundamental para o aluno, uma vez que, não sabendo do conteúdo, seja sobre valores e experiências, deve acreditar no seu mestre¹²² para que ele possa guiá-lo em um caminho que seja bom. E como parte desta confiança no professor, cabe a ele os métodos necessários para o desenvolvimento das virtudes no seu discípulo. Como já demonstrado ao longo da tese e observado na filosofia de Tomás de Aquino, o ensino deve ser ministrado para desenvolver os conhecimentos particulares, tornando mais fácil ao estudante discorrer sobre seus conhecimentos prévios para depois levá-lo ao conhecimento universal/conceitual, o qual já conhecemos pelo método científico.

Todavia, na seara da educação moral cabe a mesma metodologia, trabalhando com casos particulares, situações cotidianas e vivenciadas pelo estudante a fim de fazê-lo progredir no reconhecimento da ação ética e virtuosa para si e com os outros. Essa caminhada só é possível se o professor também vivencia tais virtudes.

¹²¹ “A vontade, objeto da justiça; o apetite concupiscente, objeto da temperança, e o irascível, objeto da fortaleza” (tradução nossa). Cf. *S. Theol.* I-II, q. 61, a. 2.

¹²² *S. Theol.* II-II-, q. 2, a. 1.

Na figura do professor, Tomás de Aquino reconhece o conhecimento por conaturalidade (S. *Theol.* II-II, q. 45, a. 2), na qual possuir uma virtude, no caso do professor, torna a sua prática um modo excelente de educação moral. O objetivo do professor não é o de guiá-lo para sempre em todos os casos particulares que assim aparecerem, pois se assim o fosse o professor seria como um oráculo, profeta ou algo do gênero, mas além de fornecer esses elementos primeiros (principalmente acerca das virtudes da temperança, fortaleza e justiça) para o sujeito se desenvolver, cabe ao professor o desenvolvimento da independência desse sujeito, perspectiva na qual, segundo MacIntyre, a aprendizagem partirá de um processo de dependência do aluno em relação ao professor que se desenvolverá para a sua independência.

That new dependence, as I have already noted, is upon those who have the task of teaching children and young adults the elements of various practices, something that involves not only the acquisition of skills, but also the recognition of the goods internal to each practice, those goods in terms of whose achievement excellence in this or that particular practice is defined. Those qualities of mind and character that enable someone both to recognize the relevant goods and to use the relevant skills in achieving them are the excellences, the virtues, that distinguish or should distinguish teacher from apprentice or student.¹²³ (MACINTYRE, 1999, p. 91-92).

Ou seja, essa vida boa a ser alcançada pressupõe que o aluno aprendeu com seus professores tais virtudes que o levariam à sua independência, evidenciada na ação do aluno quando é capaz de fazer julgamentos sobre seus próprios bens, justificando sua conduta a si e aos outros, como dito por MacIntyre: “that any adequate education into the virtues will be one that enables us to give their due to a set of virtues that are the necessary counterpart to the virtues of Independence, the virtues of acknowledged dependence.”¹²⁴ (MACINTYRE, 1999, p. 120).

Um dos objetivos que MacIntyre propõe em *Dependent Rational Animals* é pôr em evidência a dependência que todo sujeito moral tem, tanto no processo de aprendizagem da virtude quanto no seu exercício, através do raciocínio prático habitual, do seu relacionamento com os outros. (MAURI, 2018, p. 239).

¹²³ “Essa nova dependência, como já observei, está sobre aqueles que tem a tarefa de ensinar as crianças e jovens adultos os elementos de várias práticas, algo que envolve não apenas a aquisição de habilidades, mas também o reconhecimento dos bens interior a cada prática, esses bens em termos cuja excelência de realização nesta ou naquela prática em particular é definida. Essas qualidades de mente e caráter que permitem que alguém reconheça os bens relevantes e use as habilidades relevantes para alcançá-los são as excelências, as virtudes, que distinguem ou devem distinguir professor de aprendiz ou aluno.” (tradução nossa).

¹²⁴ “qualquer educação adequada nas virtudes será aquela que nos permite dar o devido conjunto de virtudes que são a contrapartida necessária às virtudes da independência, as virtudes da dependência reconhecida.” (tradução nossa).

Pelo processo da educação moral reconhecemos até aqui um movimento de estreita relação com a questão corporal e afetiva, questão pela qual, com o avançar tanto da idade quanto da educação, chega-se ao uso da razão para reflexão dos atos e vontades. Não a negação da vontade, mas o alcance da virtude da prudência que é a expressão da sabedoria das coisas humanas, enquanto virtude que ordena, orienta e organiza as demais virtudes. O fim da educação é um estado de maioridade de idade na virtude (MARTÍNEZ, 2015).

Estudando sobre uma educação/ética das virtudes nos encontramos diante dessa nomenclatura “educação da afetividade” e reconhecemos que o papel das virtudes estaria como sustentáculo dessa modalidade de educação. Atualmente, a educação pública oferecida (mesmo com certos avanços) ainda não conseguiu atingir, na prática, o ideal da lei que é a formação de cidadãos autônomos, independentes, críticos e competentes.

Da raiz do escolanovismo, o lema “aprender a aprender”, tão difundido atualmente¹²⁵, altera o processo educativo centralizando todo o ato educativo no estudante, trazendo como consequência não um aprendizado integral como cidadão consciente, crítico, autônomo e ético, mas um mero assimilador de conhecimentos, cuja importância não é o conteúdo, mas o método; não há mais a defesa do esforço, mas a primazia do interesse do educando; do que era disciplina, agora se transforma em espontaneidade (SAVIANI, 2013).

Esta supremacia dos meios sobre os fins, resultando no fracasso de todo propósito seguro e eficiência real, constitui a principal acusação contra a educação contemporânea. Os meios não são maus. Pelo contrário, são, em geral, melhores do que os da velha pedagogia. Mais ainda: são tão bons que nos fazem esquecer o fim visado. (MARITAIN, 1959, p. 16).

Cabe aqui salientar que esta proposta do escolanovismo vem carregada de um otimismo em relação aos processos de convivência entre as crianças, de seus relacionamentos e com os adultos. “Aprender a aprender” era entendido como “um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.” (SAVIANI, 2013, p. 430). Como dito por Maritain: “o aspecto utilitário da educação – que dá ao jovem a possibilidade de ganhar a vida e

¹²⁵ Cf. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

de ter um emprego – não deve, certamente, ser desprezado.” (1959, p. 27). Mas o que assistimos hoje é uma ressignificação do “aprender a aprender” ligada apenas à esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2013).

Houve uma transformação da importância do “aprender a aprender” para uma girada de chave conceitual de matriz behaviorista, na qual o aprender seria considerado uma “aquisição de competências”. “Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Maritain acusa a nova pedagogia de focar apenas no viés prático, em receitas psicotécnicas, e em atividades que sejam apenas utilitárias, mas ao mesmo tempo, apresenta a contradição da metodologia espontânea, uma vez que “há necessidade de adaptar os métodos educacionais aos interesses naturais do aluno. Mas quais os padrões por que se possam julgar os propósitos que vão emergindo da mente do aluno?” (MARITAIN, 1959, p. 36-37).

Nossa defesa é a de compreender o fim da educação como a formação plena “do homem como pessoa humana” que vai além da formação para um tipo de profissão, ou determinada área na sociedade. Mas, infelizmente, a escola vem se alimentando de uma pedagogia tecnicista baseada em “racionalidade, eficiência e produtividade.” (SAVIANI, 2013, p. 438). Como já evidenciado por Tomás de Aquino e confirmado nas palavras de Maritain, a escola deve priorizar a educação da vontade, uma vez que, antes querer o bem e amá-lo do que só conhecê-lo.

Acreditamos que a inteligência, em si, seja mais nobre do que a vontade. Pois sua atividade é mais imaterial e universal. Mas acreditamos, também, que, quanto às coisas e objetos em que essa atividade se exercita, é melhor querer o bem e amá-lo do que simplesmente conhecê-lo. Ainda mais, que é a vontade e não a inteligência, por mais perfeita que seja, que torna o homem bom e direito [...]. O sistema educacional das escolas e universidades, que prepara a inteligência humana pelo conhecimento, parece esquecer-se de sua principal função: orientar a vontade do homem. (MARITAIN, 1959, p. 43-44).

Todos esses conceitos apresentados como forma de um ideal na formação do sujeito não são contrários ao que também estamos propondo, mas precisamos refletir sobre os meios para, de fato, se chegar nesta formação. Ora, Tomás de Aquino já nos apontava que as virtudes permitem o governo da razão sobre o mundo interpessoal e emocional, pretendendo aperfeiçoar o ser humano e o seu crescimento pessoal. Viver

uma vida prudente, para ele, e para nós, é o ápice de toda operação que virá a ser boa. Mas se a educação não fornece tais elementos para seu desenvolvimento, como o sujeito governará suas emoções para atuar com liberdade e racionalidade? (ROQUEÑI, 2008).

A educação moral desempenha papel importante na escola e no colégio. E esse papel deve ser cada vez mais estimado. Mas é, essencialmente e sobretudo, mediante a aprendizagem e o ensino, que a educação escolar realiza sua função moral. Não por exercitar e dar retidão à vontade, nem simplesmente, por ilustrar e dar retidão à razão especulativa, mas por ilustrar e dar retidão à razão prática (MARITAIN, 1959, p. 51).

A partir desta afirmação, Maritain nos traça um caminho que pode ser percorrido para efetivação da prática de uma educação moral nas escolas.

Agora, quanto à vontade mesma e à assim chamada 'educação da vontade' ou formação do caráter (podemos dizer, mais exatamente, à aquisição de virtudes morais) a tarefa específica da educação escolar resume-se, essencialmente, no seguinte: Primeiro, o professor deve estudar a psicologia infantil e compreendê-la [...]. Segundo, a escola e a vida escolar têm que se haver, de maneira especialmente importante, com o que eu sugeriria que se chamasse de treinamento 'pré-moral'. Assunto que se refere não à Moral propriamente dita, mas ao preparo e primeiro cultivo de seu solo. A principal tarefa, na esfera educacional da escola, assim como na do Estado, não é formar a vontade, nem desenvolver diretamente as virtudes morais dos jovens, mas ilustrar e fortificar essa vontade. (MARITAIN, 1959, p. 51-52).

Assim, notamos que não é de hoje que há uma preocupação com o ensino das virtudes e cada vez mais crescem as pesquisas atuais na educação para se pensar sobre o ensino de valores¹²⁶ e de convivência¹²⁷ (não que um seja diferente e/ou anule o outro), que pode nos auxiliar a pensar caminhos para uma educação das virtudes. Com o avanço das ciências experimentais, uma grande contribuição destes estudos

¹²⁶ MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, Juliana. **Projetos bem sucedidos de educação de valores**: relatos das escolas públicas brasileiras. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. v. 1. MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes**: o valor da justiça. 1. ed. Americana: Adonis, 2017. v. 1. YVES, La Taille de. **Moral e Ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. 1. ed. Artmed, 2006. YVES, La Taille de; MENIN, Mara Suzana de Stefano. **Crise de Valores ou valores em crise?** 1. ed. Editora Penso, 2009.

¹²⁷ Instituição do programa CONVIVA (Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar) em 2019 na rede de ensino público do Estado de São Paulo (Resolução 48, de 1-10-2019). VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Editora Mercado das Letras, 2000. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética**: Estratégias de trabalho com afetividade na escola. Editora Mercado das Letras, 2009. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. 1. ed. Editora Mercado das Letras, 2003.

nos faz reinterpretar perspectivas de como pensar a filosofia moral para a aplicabilidade do que estamos propondo.

Ao salientar a natureza afetiva da virtude, revela-se a dimensão humana que se torna, recentemente, alvo de diferentes pesquisas no campo moral [...]. A teoria das virtudes pode ser muito útil quanto a implicações de trabalhos atuais na formação do caráter moral das crianças. Ao voltar-se para um trabalho com as virtudes, são considerados certos elementos essenciais ao processo de socialização como, segundo Putman, o que chama de controle dos impulsos, ou seja, a dimensão afetiva que caracteriza uma virtude, como a conquista do autocontrole por parte das crianças [...] O desenvolvimento do caráter é o maior objetivo da evolução da consciência infantil, o que nos leva à importância das virtudes. Nesse sentido, a virtude garante a condição demasiadamente esquecida da moral: a afetividade. (TOGNETTA, 2003, p. 47).

Nas reuniões escolares não se percebe uma preocupação dos pais em perguntar aos professores sobre os afetos de seus filhos, sobre como eles têm agido, se têm sido generosos, ou justos, mas perguntam se já aprenderam a ler e a fazer contas (TOGNETTA, 2009). Ora, é papel da escola a segunda parte, mas a primeira também, não? A família não tem cumprido esse papel, que Tomás de Aquino já observava é função primordial dela, o primeiro núcleo do ensino das virtudes dentro do lar, para, posteriormente, tendo uma base, adquirir as demais virtudes.

Para além destes estudos, precisamos (re)pensar a atuação do professor, como figura que transita entre o papel protagonista e coadjuvante no ensino das virtudes, sob metodologias que possibilitam esse desenvolvimento no estudante. Diante do pensado sobre *o que* ensinar, pensemos agora no *como*.

Antecessor de Tomás de Aquino, Gilberto de Tournai (1200-09?-1284) nasceu na Bélgica e vivenciou o movimento da tradução das obras de Aristóteles e dos filósofos árabes e os debates ali existentes na Faculdade de Paris. Tornou-se mestre secular de teologia, e depois, entre 1235 e 1240, abandonou a cátedra para ingressar na Ordem dos Frades Menores. Foi diretor espiritual e conselheiro do Rei São Luís IX, e mais tarde sucedeu São Boaventura como mestre regente dos franciscanos na mesma Paris, de 1257 a 1260. A obra que iremos analisar tem seu mérito por trazer forte sedimento pedagógico no período medieval, contendo elementos que Tomás de Aquino utilizou (ou ao contrário, que Gilberto de Tournai possa ter tido acesso às questões disputadas e utilizado em sua composição), na medida em que o *De Magistro (Quaestiones Disputatae de Veritate)*, que trata sobre o ensino, foi elaborado

em 1256-1257 (LAUAND, 2004). Assim, consideramos que tal obra possa colaborar com alguns aspectos da prática pedagógica atual.

Foi a pedido do amigo Miguel de Lille, seu antigo companheiro na Universidade de Paris, que frei Gilberto escreveu este tratado *Sobre o modo de aprender* para João de Flandres, preboste de Bruges, filho do Conde de Flandres Guido de Dampierre. O escrito é, na verdade, a terceira parte de uma obra mais ampla, o *Rudimentum doctrinae* (1260-1268), a primeira tentativa sólida de compor sistematicamente uma enciclopédia pedagógica que abarcasse toda a teoria gnosiológica da educação, assentando as bases da primigênia pedagogia franciscana ao analisar as quatro causas da educação: final, eficiente, formal e material. (ANAGNOSTOPOULOS, 2019, p. 14).¹²⁸

Tournai nos apresenta uma quádrupla habilidade que o mestre deve ter ao ensinar: a de se fazer entender, ou seja, que seja claro, não excluindo seu entendimento a ninguém; que consiga fazer um resumo a ponto de ser memorizado; que se escolha o caminho mais vantajoso, ou seja, o conhecimento mais verdadeiro para o ensino, digno de ser confiado à memória; fazer com que os alunos o amem, pois assim garante que suas aulas sejam frequentadas e que o conhecimento se introduza com eficácia nos alunos (TOURNAI, 2019).

A essas orientações nos remetemos também ao que Alberto Magno entendia das relações entre o mestre e o discípulo, nas quais “no afeto da *dilectio*, do amor, ele vê o fundamento da adesão do aluno ao ensino de seu mestre e da sua fidelidade a ele.” (ANZULEWICZ, 2020, p. 23). Desse modo, há uma reciprocidade entre mestre e discípulo, não havendo segredos entre ambas as partes, permitindo ao aluno ter acesso ao conhecimento do seu mestre. Quando lemos essas orientações advindas do medievo e a beleza provinda da devoção desses mestres no ensino, coloco-me a pensar se essas relações ainda existem na escola, nas universidades, e se essas relações de afetividade ainda se manifestam de forma que haja uma relação não apenas entre o saber, mas que diga respeito à pessoa como um todo “incluindo seus afetos, suas virtudes e seu estilo de vida.” (ANZULEWICZ, 2020, p. 35).

Há uma defesa do método da escolástica, ou seja, das disputas que ali havia para o ensino e aprendizagem, mas que Tournai já nos alerta que as disputas devem atentar à intenção, à medida, à ordem e à cautela.

¹²⁸ Apresentação. In: TOURNAI, Gilberto de. *Sobre o modo de aprender*.

Mas acerca das disputas devemos atentar à intenção, à ordem, à medida e à cautela. Requer-se uma reta intenção. Que as disputas não tenham por fim a obtenção de uma glória vazia [...] que não sirvam as disputas para o mero confronto [...]. Que não sirvam as disputas para ocultar a própria ignorância [...] que não sirvam as disputas para a destruição da verdade [...] a intenção dos contendores, portanto, deve ser disputar, seja para exercitar e aguçar o talento [...] Diz Agostinho no livro *Soliloquium*: 'A melhor forma de buscar a verdade é interrogando e respondendo'. Ou ainda disputem para edificar e instruir os outros [...] ou ainda disputem para demonstrar a falsidade [...] a segunda coisa que se requer nas disputas é a devida ordem ao disputar. Em primeiro lugar, apresentam ambos os pressupostos; em segundo, proponham as oposições, numa disputa sucessiva e sem interrupções. Ao responder, não deve cada um repetir todas as palavras, mas resumir concisamente o cerne do argumento do oponente, e, demonstrado o defeito do argumento, responder à coisa mesma, e não ao homem (ad hominem) ou ao nome (ad nomen), e não se prevaleça pela força do estilo, como acontecia antigamente, mas prove a verdade [...] a terceira coisa que se requer nas disputas é a medida adequada, que deve proceder de um rigor interior e de uma honradez exterior [...] a quarta coisa que se exige nas disputas é a cautela [...] cuide-se, pois, o opositor que aspire à sabedoria de propor questões inúteis [...] cuide-se também da comprovação de coisas evidentes [...] cuide-se de discursos muito ornados [...] cuide-se de proposições pouco claras [...] cuide-se também de conclusões sofisticadas [...] deve-se ter cautela também ao responder. (TOURNAI, 2019, p.134-140).

Desse modo, nos inspiramos muito no método escolástico demonstrado por Tournai, de tal modo, como veremos posteriormente, acreditamos nesta metodologia de ensino, atualizada em nosso tempo, mas com a essência dialógica que se perdeu na atual pedagogia, ora conteudista, ora tecnicista. Mas como o professor, sem o afeto pelo aluno, sem o afeto pela verdade, é capaz de ensinar, seja o conteúdo curricular, seja as virtudes aqui defendidas? E por ensinar, entendemos não só a operação do professor, mas a efetivação da compreensão do estudante mediante aquilo que foi proposto/visado como fim, e se assim o for, uma vez que o aluno não aprendeu, que tipo de ensino foi então realizado?

Tomás de Aquino, na questão 168, a. 2, da II-II da *Suma teológica*, nos traz o elemento do lúdico na prática educativa, comparando o descanso do corpo com o descanso da alma, pois do mesmo modo que o corpo físico se desgasta com atividades superiores ao seu limite, a alma, quando se dedica aos exercícios racionais, gera também uma fadiga psíquica, e do mesmo modo que o corpo precisa de descanso, é também preciso um descanso mental. Para isso, Tomás indica o

divertimento ou recreações. “Lançar mão delas, de quando em quando, é uma necessidade para o descanso da alma.” (S. *Theol.* II-II-, q. 168, a. 2).

O lúdico para Tomás de Aquino é traduzido e interpretado como brincar. É o brincar do adulto, embora possa ser aplicado às crianças. Tem relação com a graça, o bom humor, a jovialidade e leveza no falar e no agir e é vinculado a uma virtude da convivência, do se relacionar com o outro (LAUAND, 2013).

Os mais sábios mestres dirigiam-se a seus alunos de modo informal e lúdico (aliás um dos sentidos derivados de *ludus* é escola; fenômeno paralelo ao da derivação de escolas de *scholé*, lazer). Em Alcuíno, (século VIII), por exemplo, encontramos diálogos repletos de enigmas, brincadeiras e piadas, pois era a sua norma pedagógica ‘deve ensinar divertindo’. Para a época, era perfeitamente natural que um intelectual do porte de um Alcuíno ensinasse às crianças através das brincadeiras. (LAUAND, 2013, p. 283).¹²⁹

Defendido o lúdico como necessário para a vida humana, o reconhecemos como um recurso de aprendizagem, uma vez que, entendida a necessidade da alma de tal descanso mental, a educação não pode ser vista como algo enfadonho ou deprimente. Cabe ao professor reconhecer o momento adequado de utilizar tal recurso para não deixar de perder a atenção dos alunos, da mesma forma como Tomás indica a não se deixar levar só pela brincadeira a ponto de perder a mão em relação à ordem da razão, nos trazendo para uma virtude do brincar que Aristóteles chama de *eutrapelia*.¹³⁰

Refletindo sobre as categorias que dizem respeito ao modo como um professor deve executar seu trabalho, mas também com receio desta tese se tornar uma “receita de bolo” (que não é nossa intenção), Gilbert Highet (1906-1978), em sua obra *A arte de ensinar*, nos traz caminhos possíveis que dialogam com o movimento da escolástica e sua aplicação na educação hoje.

¹²⁹ Contemporaneamente há também pensadores que defendem a mesma ideia, por exemplo, Louis Riboulet, pedagogo francês, de seus escritos em 1935, ao afirmar: “o que dá autoridade não são os anos, nem a elegância do porte, nem o tom e o timbre da voz, nem as ameaças, nem até os castigos; é antes e principalmente a disposição inalterável de bom humor, a decisão inabalável e mansa, um modo de agir impregnado de bom senso e criterioso, afastando de caprichos e violências.” (RIBOULET apud AQUINO, 2014, p. 35).

¹³⁰ “a etimologia proposta por Sto. Tomás é perfeitamente exata. O adjetivo *eutrapelos* indica que o sujeito ‘se vira facilmente’. O adjetivo é às vezes tomado em mau sentido, e significa então ‘versátil’ ou ‘velhaco’. Mas pode ser tomado em bom sentido, no sentido de ‘espírito flexível’, ‘rápido nas respostas’, ‘que brinca agradavelmente com as palavras’, ‘de bom humor’. O substantivo *eutrapelia*, raramente tomado no mau sentido, como ‘palhaçada’, em geral, designa o bom humor, a disposição a brincar prazerosa e espiritualmente.” (Nota do tradutor. In: *Suma teológica*, II-II, q. 168, a. 2).

Para Highet, há requisitos para ser um bom professor, que soando deste modo pode parecer impositivo, mas reconhecemos que são elementos importantes para a prática docente. “Em primeiro lugar é preciso que ele conheça bem a disciplina que ele ensina [...] em consequência, deve continuar a cultivar a sua especialidade, de modo incessante.” (HIGHET, 2018, p. 35-40).

Quando lemos este primeiro requisito nos debruçamos a pensar como estão as formações em licenciatura no país, sejam elas em universidades públicas ou privadas, e o baixo interesse de pessoas em se formar na profissão¹³¹, ocasionando o “apagão” de profissionais formados em licenciatura para exercício da docência.¹³²

A pesquisa nos mostra que os problemas principais enfrentados para a falta de professores são: o desinteresse do jovem em seguir a carreira de professor, o envelhecimento do corpo docente nos últimos anos e abandono da profissão devido às condições de trabalho. Além disso, é previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a possibilidade de profissionais da educação (tratando-se de diversos agentes e não apenas professores) que exerçam a função de professor sem precisar da formação em licenciatura para tal prática.¹³³

Diante deste cenário, há em vigência, no Estado de São Paulo, uma resolução¹³⁴ que permite profissionais de outras áreas, que não são licenciados, a exercerem a profissão docente justamente pela falta de professores, como exposto na resolução:

Artigo 10 – A atribuição de classes e aulas deverá recair em docente ou candidato à contratação devidamente habilitado, portador de diploma de licenciatura plena na disciplina a ser atribuída, respeitadas as demais regras dispostas nesta resolução. § 1º – Além das aulas da disciplina específica e/ou não específica, poderão ser atribuídas aulas das demais disciplinas de habilitação da licenciatura plena do docente ou candidato à contratação. § 2º – Consideram-se demais disciplinas de habilitação da licenciatura plena do docente ou candidato à

¹³¹ Cf. SCHWERZ, Roseli Constantino. *et al.* **Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jan. 2023.

¹³² Cf. **Risco de apagão de professores no Brasil.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 29 jan. 2023. **Brasil pode enfrentar “apagão de professores” em 2040, diz pesquisa.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 29 jan. 2023. **Desestímulo de jovens na docência deve causar apagão de professores.** Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2022/09/5040513-desestimulo-de-jovens-na-docencia-deve-causar-apagao-de-professores.html>. Acesso em: 29 jan. 2023.

¹³³ Art. 61 da LDB.

¹³⁴ Resolução 85, de 07/11/2022, “Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas”.

contratação, para fins de atribuição, na forma de que trata o caput deste artigo, a(s) disciplina(s) identificada(s) pela análise do histórico escolar do respectivo curso, em que se registre, no mínimo, o somatório de 160 (cento e sessenta) horas de estudos da disciplina a ser atribuída. [...] § 7º – Somente após esgotadas as possibilidades de atribuição de classes e aulas na forma prevista no caput deste artigo, é que as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações, na seguinte ordem de prioridade: I – portadores de diploma de licenciatura plena, independentemente da existência de 160 (cento e sessenta) horas de estudos na disciplina a ser atribuída; II – portadores de diploma de Licenciatura Curta, na área de formação acadêmica ou disciplina a ser atribuída; III – estudantes de Licenciatura Plena, desde que apresente 160 (cento e sessenta) horas de estudos da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso; IV – portadores de diploma de Bacharel ou de Tecnólogo de nível superior, desde que apresente 160 (cento e sessenta) horas de estudos, na área de conhecimento ou disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso; V – estudantes de Bacharelado ou de Tecnologia de nível superior, desde que apresente 160 (cento e sessenta) horas de estudos na área de conhecimento ou disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso. (SÃO PAULO, 2022).

Desse modo, evidenciamos a precarização da profissão docente e do verdadeiro empenho, dedicação e valorização da profissão. Como será possível formar sujeitos que estão tendo formação com outros profissionais que não vocacionados para a área? E aqui não nos atentamos ao fato de que só o licenciado teria a vocação para ensinar. O processo de ensino e aprendizagem ultrapassa muros da escola e acontece de diversas formas e por diversos atores. Todavia, não reconhecer o papel do docente, desde sua categoria profissional, que passou por uma formação específica de sua disciplina, além de disciplinas na área pedagógica, como psicologia da educação, didática, currículo, gestão educacional, entre outras, e colocar um profissional de outra área apenas com 160 horas de uma disciplina curricular específica, sob análise criteriosa das grades curriculares da maioria dos cursos de tecnólogo e bacharelado, com uma carga horária que corresponderia a 2 ou 3 disciplinas específicas que o profissional teve para estar “apto” a lecionar determinado conteúdo na educação básica é, no mínimo, estarrecedor para tal empreitada docente.¹³⁵

Se já há uma dificuldade em pensarmos uma formação das virtudes propriamente pelos profissionais formados, e ainda mais, como afirmado por Highet, em “cultivar a sua especialidade”, como viabilizar tal ação, uma vez que o professor

¹³⁵ Cf. SP abre caminho para que profissionais sem formação adequada deem aulas no Ensino Médio.

da educação básica está sobrecarregado de aulas (em média 32 aulas), e nos demais horários “vagos”, há diversos documentos a serem realizados, como: planos de aula, planos de ensino, correção de atividades, reuniões pedagógicas e outras funções? Se determinado profissional já se encontra diante desse impasse, imaginemos o profissional que nem na área pedagógica é formado. É o que Highet irá nos mostrar como um segundo requisito para ser um bom professor.

“O segundo requisito é que deve gostar dela. Os dois aspectos intimamente se relacionam, porque é quase impossível aprender anos a fio qualquer coisa sem que se sinta natural interesse por ela.” (HIGHET, 2018, p. 40). E neste requisito devemos refletir: o profissional, hoje, dentro da sala de aula, está por vocação, gosto de ensinar ou por outro motivo que não leve a cabo a finalidade da educação, que é formar integralmente o sujeito ali presente? Que se interliga com o terceiro requisito já defendido aqui por outros autores: “O terceiro requisito do bom ensino é gostar dos alunos [...] mas será preciso que o professor não goste dos jovens simplesmente porque são jovens. Será necessário que desfrute da companhia deles, incorporando-se ao seu grupo.” (HIGHET, 2018, p. 46-47).

Highet nos indica um movimento chamado de modelo tutorial, que consiste em uma metodologia que faz o professor se aproximar do estudante de forma a entender mais seus anseios, sentimentos e funcionamento, entre outros aspectos. Hoje, em alguns modelos de escola que contam com o Programa de Ensino Integral¹³⁶, há essa modalidade, nomeada como tutoria.

A Tutoria é uma das metodologias que integram o Programa Ensino Integral. Através dela, colocamos em prática a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil. A Tutoria tem por finalidade atender os estudantes nas suas diferentes necessidades e expectativas e promover o acompanhamento integrado das demais metodologias desenvolvidas na escola. A Pedagogia da Presença¹³⁷ deve ser o princípio norteador para o professor na prática da tutoria, pois é essencial que o tutor seja uma referência e se faça presente na vida do estudante em todos os espaços e tempos escolares. O tutor deve acompanhar sistematicamente o estudante e estimular seu aprimoramento pessoal e educacional, visando a melhoria do seu desempenho escolar e o desenvolvimento do seu projeto de vida. (SÃO PAULO, 2021a, p. 22).

¹³⁶ Cf. SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, 2011.

¹³⁷ Cf. COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2ª ed. Editora Global, 2002.

Essa prática na escola é, de fato, um movimento importante para a prática educativa, na medida em que a figura do tutor possibilita uma proximidade com o estudante gerando uma identificação com o alunato. Todavia, tal prática só é possível em uma escola que comporte o Programa de Ensino Integral, pois nela o professor exerce uma carga horária com dedicação exclusiva em determinada escola, possibilitando agir com essa metodologia. Há uma orientação para o professor de como se deve conduzir a tutoria, a saber:

Conhecer e ter acesso a todas as informações sobre o(a) estudante; Compreender o Projeto de Vida que o(a) estudante está desenvolvendo; Acompanhar o seu desempenho acadêmico em todos os componentes curriculares; Auxiliar na construção de uma agenda na qual exista espaço para os estudos regulares e para a realização de revisões, buscando alcançar a compreensão dos conceitos propostos nos diversos componentes curriculares; Conhecer os pontos frágeis da formação acadêmica do(a) tutorado(a) e criar, junto com ele(a), um cronograma de ações para saná-los; Orientar a busca de apoio acadêmico por meio do Nivelamento e/ou recuperação contínua, com o objetivo de sanar as defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem; Acompanhar todo o processo de evolução acadêmica do(a) estudante; Assessorar e acompanhar sistematicamente a construção de um plano de metas e de um roteiro de estudos, visando ampliar os resultados e conhecimentos acadêmicos do(a) tutorado(a); Buscar bibliografias adequadas e estabelecer um rol de leituras relevantes que sejam voltadas a sanar dificuldades pontuais, aprofundar conhecimentos específicos e ampliar as perspectivas sobre o Projeto de Vida do(a) estudante; Indicar caminhos diversos que permitam ao(a) tutorado(a) perceber a importância do desempenho acadêmico de excelência, pautado em um Projeto de Vida sólido. (SÃO PAULO, 2021b, p. 11).

Reconhecemos que esta metodologia do PEI se assemelha ao que afirmamos dizer para uma educação para as virtudes, porém, não significa que o modelo PEI como um todo seja e esteja fundamentado em uma prática de formação integral do sujeito, (mesmo que em seu nome carregue “ensino integral”), tendo nosso apontamento caminhado em direção ao pensamento de Saviani e a educação contemporânea de competências.

Todavia, em se tratando do educar para as virtudes, reconhecemos a necessidade da aproximação, um reconhecimento de exemplo, uma vivência próxima para possibilidade de identificação. Corroborado por Highet em sua prática tutorial, ele nos aponta uma prática semelhante à dos documentos citados.

Misture-se com eles fora das horas de trabalho. Esteja em sua companhia sempre que possa, e, uma vez por outra, brinque com eles. Ouça-os, não para tornar-se indiscreto, mas para compreender o ritmo

tão variável e descuidado dos seus chilreios, e o de suas emoções e pensamentos. (HIGHET, 2018, p. 55).

Falando sobre o brincar, o autor afirma que uma das qualidades mais importantes do bom professor está no humor.

O objeto real do humor no ensino é mais sério e mais elevado. Deve ligar os alunos aos mestres, bem como os alunos entre si, através de momentos de prazer [...] Quando numa classe o professor e os alunos riem juntos, deixam por algum tempo de estar separados pela individualidade de cada um, pela autoridade e a idade. Tornam-se uma unidade, que sente viva satisfação em participar de uma mesma experiência. (HIGHET, 2018, p. 74-75).

Alguns (ou a maioria) dos professores podem se sentir incomodados com tal afirmação, uma vez que se sentem ameaçados nessa relação próxima ou por vezes íntima como os estudantes, em se permitir rirem e se divertirem juntos. O fato de compartilharem um momento descontraído não anula o fato do professor ser a autoridade na sala de aula ou em qualquer espaço de aprendizado que seja.

Julio Groppa Aquino nos apresenta a distinção entre a autoridade-função e autoridade moral presente no pensamento de Riboulet, “sendo a primeira um privilégio, e a segunda, uma missão.” (AQUINO, 2014, p. 36). Mas não bastaria apenas a autoridade-função para um bom desempenho como professor? Aquino diz que não, uma vez que o aluno testa o mestre, usando de artimanhas para ver até o limite que o mestre pode aguentar diante da indisciplina. Só com a autoridade moral, ou seja, do reconhecimento do prestígio do professor, que os estudantes se contêm em sua rebeldia (AQUINO, 2014).

Assim,

Um professor para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 69).

Desse modo, reconhecemos que nesta relação professor-aluno poderia haver dois polos: um pelo poder de “cooperação, colaboração e reciprocidade; outro fio de conflito, duelo e afrontamento.” (AQUINO, 2014, p. 69). Formada essa relação, o papel do professor é encarnado em uma duplicidade essencial, como um iniciador do aluno, cúmplice a quem leva os segredos do seu conhecimento a ponto de compartilhar

interesses e projetos dos quais o aluno, em certa medida, torna-se uma espécie de discípulo e seguidor (AQUINO, 2014). Não seria esse um dos caminhos para o ensino das virtudes? Parece-nos que sim.

Mas para além de se pensar sob a via do professor-aluno, precisamos pensar: como os próprios professores se veem diante do desafio de ensinar sobre virtudes? Como eles enxergam sua prática docente como caminho possível para uma educação moral?

Alguns ainda creem ser essa responsabilidade única e exclusivamente da família, como se a escola fosse impotente perante as influências familiares. [...] outros educadores creem que, trabalhando com algumas aulas específicas em que são abordados estudos ou discussões sobre valores e as virtudes [...] realizando alguns projetos [...] ou, ainda, propiciando algumas situações que favoreçam o juízo moral (discussão de dilemas, assembleias, etc), estarão ‘dando conta’ da formação de pessoas justas, virtuosas, autônomas. (VINHA; ASSIS, 2007, p. 161).

De fato, esses elementos são importantes para a escola e a formação dos estudantes, todavia, não parecem ser suficientes, pois não basta apenas momentos específicos e pontuais de ações que envolvam a temática da ética e das virtudes, mas a escola deve “construir uma atmosfera sociomoral cooperativa ou um ‘clima moral’” (VINHA; ASSIS, 2007, p. 165) que possibilite tais condições e relações, como:

Favorecer a quantidade e a qualidade da interação social; minimizar o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições; incentivar os alunos a fazer por si mesmos tudo aquilo de que já são capazes, tendo oportunidades de realizar escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente; empregar uma linguagem construtiva; conceber o conhecimento como algo a ser investigado, reinventado ou descoberto pela sujeito e não transmitido como verdade absoluta; estimular a ação sobre o objeto do conhecimento, assim como o estabelecimento de relações, oportunizando discussões e reflexões sobre situações-problema; trabalhar a expressão dos sentimentos e a resolução dos conflitos interpessoais por meio do diálogo; utilizar as sanções por reciprocidade quando isso for necessário para revalidar normas e princípios; vivenciar a democracia construindo regras e discutindo problemas por meio das assembleias, e também nas situações em que os valores e as normas podem ser apropriados racionalmente. (VINHA; ASSIS, 2007, p. 165-166).

Como já dissemos anteriormente, nosso intento não é criar uma receita de bolo de ações e práticas que *devem* ser feitas, mas que possamos refletir sobre tais caminhos possíveis para o ensino das virtudes, até porque o próprio professor está em um processo de identificação com as virtudes e seu entendimento sobre elas. Esse

processo é tão complexo quanto ensiná-las a ponto de ser “reeducado”. Como professor, devemos ter o cuidado com o “adultocentrismo” por considerar que, por saber mais, refletimos no outro nossos parâmetros pessoais, mas sem refletirmos sobre qual foi a formação dos nossos padrões, contexto, ambiente, família, etc. (VINHA; ASSIS, 2014).

Um viés interessante para pensarmos nestas relações dentro da escola é nos indagarmos: “como os estudantes poderão aprender a ser autônomos se não puderem escolher as regras a que vão se submeter.” (MENIN, 2017, p. 97). Essa visão é mais possível dentro de escolas que compartilham do ensino integral, pois nela as relações de convivência se estabelecem de forma mais cotidiana aos estudantes, tendo em vista que a permanência deles é maior (de 7h a 9h por dia), e, conseqüentemente, a tomada de decisões de situações que envolvam a estrutura escolar.

Quando pensamos em uma educação integral, recuperamos a possibilidade de justiça conforme definida por Platão na República, ou seja, a integração do sujeito e da ação no cumprimento de princípios, meios e fins. Para isso, é necessário um trabalho amplo que ultrapassa em muito a questão da transmissão do conhecimento acumulado na cultura. Com os recursos tecnológicos que temos hoje, com o número de informações que circulam nas redes mundiais, com o nível de conhecimento trazidos pelos estudantes, o papel do educador vai muito além do ‘ensino de conteúdos’. (MENIN, 2017, p. 103).

Pensando neste viés de utilizar a realidade do estudante, reconhecer o conhecimento trazido por esse sujeito à escola e dialogar com as perspectivas apresentadas sob à luz da filosofia tomista, reconhecemos tal método e possibilidade na figura de Paulo Freire.

Paulo Freire (1921-1997) também propõe uma pedagogia integral e dinâmica, claro, baseada em um contexto latino-americano, mas visando o universalismo e os problemas reais da liberdade e cidadania para a humanidade neste período de globalização (JOSAPHAT, 2016). Comparar pensadores distantes é um trabalho complexo, mas uma opção interessante para o que nós estamos propondo, pois “ambos para suas épocas eram pensadores que propunham uma visão de educação diferente do seu tempo vigente. Cada um com seu método e formação, mas ambos querendo mostrar as raízes da relação ensino aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2019, p. 93-94).

“Desde cedo, um e outro perceberam, a humanidade enfrentava um desafio global que se desdobrava em um feixe de conflitos ocasionados por interpretações

divergentes e por vezes antagônicas.” (JOSAPHAT, 2016, p. 19). Igualmente, Tomás de Aquino reconhece que o novo contexto social do seu tempo afetou os estudos, a cultura, enfim, toda a sociedade, e Paulo Freire vem de um contexto pós-guerras mundiais, no qual até os direitos humanos são questionados. Ambos desejam promover uma educação, uma pedagogia “em sintonia com a modernidade e em resposta aos desafios da sociedade moderna e pós-moderna.” (JOSAPHAT, 2016, p. 22).

Quando analisamos seus métodos de ensino reconhecemos suas convergências: na escolástica, o mestre parte sempre do que já é verificado para colocar em questão, de maneira crítica e analítica. Ora, Paulo Freire também nos indica que o ensino deve partir do conhecimento já dado pelo estudante e a partir desse conhecimento dado, investigar conjuntamente com ele uma progressão do objeto já conhecido.

O método freiriano é reconhecido primeiramente como um método de alfabetização de adultos, mas a partir dele se destacam técnicas pedagógicas que nos levam à transformação de convicções e do próprio ser humano, como ele se identifica, da relação dele para com o mundo e os outros e os valores éticos e democráticos importantes para a vida em sociedade que resultam de uma educação integral.

É a partir dessa relação que Paulo Freire desenvolve a sua obra *Pedagogia do oprimido*, que visa ao processo de conscientização do sujeito. Para Freire, a conscientização “é uma atitude humana que ultrapassa a esfera da realidade, pois, para se chegar a uma visão crítica da realidade, o homem deve assumir uma posição de constante busca pela transformação.” (GONDINI, 2014, p. 39). É com a conquista da liberdade (do controle de si para si) que podemos adquirir os demais conceitos fundamentais para uma formação integral, como autonomia, responsabilidade e corresponsabilidade, que nos permitem convergir para os valores da chamada educação libertadora.

O método libertador de Paulo Freire é um modelo, bem inserido numa realidade concreta, regional e histórica, e manifesta assim uma absoluta necessidade humana, portanto universal. Ele é o exemplo eminente de uma busca de conhecimento o mais exato, baseado na análise sistêmica da sociedade, em uma atitude crítica bem aplicada e articulada. (JOSAPHAT, 2016, p. 120).

Assim, reconhecemos que tal metodologia se assemelha ao método escolástico, uma vez que ambos os métodos fomentam aos educandos autonomia para os debates, a busca de diversas fontes de conhecimento para o debate e elucidação da verdade. Mas deixando claro que o debate não se faz com o ataque à pessoa, mas, sim, com o conhecimento que está sendo posto a partir da figura mediadora do professor (apesar que no método escolástico o mestre, ao final dos debates, sintetizava e “solucionava” o problema) com o reconhecimento deste processo de conhecimento que o professor sabe mais, não em virtude de capacidade, e sim de tempo de estudo e experiência.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘ad-miração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos [...] Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. (FREIRE, 2002, p. 97-98).

É a partir deste método que ele realiza a sua crítica à chamada educação bancária, que era vista como uma forma autoritária e dependente de ensino, que não reconhece os valores e conhecimento já adquiridos pelos estudantes ou invalidam tais conhecimentos como se apenas o que o professor dissesse fosse o correto e/ou verdadeiro. Nota-se que a questão não é se o professor, de fato, sabe mais ou menos, ou se tem a verdade ou não, mas que se assumimos que o mestre possui mais proximidade com a verdade, deveríamos confiar “cegamente” nele. A questão colocada tanto por Tomás de Aquino quanto por Paulo Freire é que, mesmo que o professor possua tal verdade, não cabe a ele “colocá-la” no estudante, mas, sim, conduzi-lo ao conhecimento por si só, uma vez que, como já exposto, a verdade é uma potência¹³⁸ em todo ser humano.

¹³⁸ “Para Tomás de Aquino e Paulo Freire, a educação não é um aprimoramento acidental ou um privilégio de uma camada ou categoria social. O ser humano é essencialmente educável, o que significa que a educação é um direito natural e universal. Tomás funda essa certeza na consideração de uma antropologia realista, que se exprime nas categorias do hilemorfismo aristotélico, do ato da potência, compreendido e proposto como evidência comum. O ser humano é um feixe de virtualidades, cuja plena efetivação levará à necessária realização do ser humano adulto.” (JOSAPHAT, 2016, p. 131).

Na continuação do seu pensamento, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, nos apresenta o papel e a formação do professor na relação do ensino e da aprendizagem, já evidenciados pela célebre frase: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

De uma série de prescrições, sua obra nos leva a refletir sobre o ato de ensinar, sob critérios rigorosamente metódicos, respeito aos saberes, aos educandos, uma criticidade, o respeito à autonomia do educando, ao bom senso, à humildade, à alegria, à curiosidade (que nos remete à virtude da estudiosidade de Tomás), a um comprometimento e ao diálogo (FREIRE, 1996).

Na defesa de uma educação que exige a dialogicidade, Freire nos aponta que uma vez entendido o fenômeno humano do uso da palavra, é com ela que iremos pronunciar o mundo, e assim modificá-lo.

O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar [...]. A palavra não é um privilégio de alguns homens, mas direitos de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 2018, p. 108-109).

E dessa relação

o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta curiosa, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 96).

É justamente esta a posição que Tomás de Aquino assume na universidade, buscando abrir-se ao novo, a novas filosofias e debater com elas, reconhecendo, assim, a pluralidade de saberes, mas que comungam com a realidade do mundo, das pessoas e das coisas, visando à verdade (OLIVEIRA, 2019). Verdade essa que se busca em correspondência para viver virtuosamente no mundo, tanto na figura do professor como do sujeito que está formando.

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos e da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. (FREIRE, 1996, p. 106).

Desse modo, concluímos que as práticas educacionais contemporâneas, mesmo sem utilizar literalmente a filosofia tomista como base, nos direcionam a propostas que Tomás de Aquino já desenvolvia em sua prática. A emergência de se pensar o ensino de virtudes faz diversas correntes pedagógicas resgatarem conceitos e pressupostos já apresentados pela filosofia antiga e medieval, que contextualizado e atualizado, permitem pensarmos essas alternativas até mesmo diante da necessidade de resgate da formação integral do sujeito.

Pensar sobre virtudes/valores atualmente é um tema que foi designado apenas no âmbito familiar, mas como analisado, faz parte também da educação formal, ou seja, na escola, e para que seu ensino seja efetivo precisamos pensar as condições necessárias para esse movimento ocorrer, sobre o qual acreditamos ter apresentado alguns caminhos importantes para sua realização, com propostas pedagógicas que apresentam essas possibilidades da virtualidade tornar-se presente na prática e no ensino do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrido o estudo sobre o papel das virtudes na educação, enxergamos que até hoje a reflexão nos impele, em certa medida, a pensarmos como seria possível sua aquisição e também o seu ensino. Apesar de séculos de discussão sobre o tema e até a possibilidade de sua negação, os estudos e pesquisas só reacenderam os debates, haja visto que a moral vigente segue em crise, possibilitando outras teorias, tidas como ultrapassadas, no rol dos estudos morais nas últimas décadas.

Recorrer à ética tomista é reconhecer que as teorias éticas modernas, que desenvolveram sua ênfase em um modelo de teoria científica, não caminham conforme previam. Quando observada nos meios particulares, as ações dos sujeitos agentes e a possibilidade da prática da *phrónesis*, é uma teoria que se assemelha muito mais à teoria aristotélico/tomista do que às éticas atuais. Analisar os meios e os diversos bens a serem realizados pela via das virtudes e refletir sobre o próprio bem viver diz respeito à ordenação destes meios e fins.

É interessante salientarmos que quando Aristóteles ou Tomás de Aquino pensaram sobre uma teoria ética foi visando a uma ética *simpliciter*, ou seja, uma ética da melhor vida humana, e não pensada em uma ética pública e/ou política, pois as sociedades políticas não podem ser comunidade de virtude, pelo fato que seus membros perseguem gêneros de vida diversos. “A ética aristotélica e tomista das virtudes requer que a sociedade política esteja ordenada não de maneira que se torne comunidade de virtude, mas que torne possível que dentro dela haja comunidades de virtude.” (ABBÀ, 2011, p. 340).

Nessas novas relações que se institui o sujeito moderno, movido pela vida utilitarista e capitalista, demarcou-se uma divisão entre o público e o privado, sujeito esse movido por uma racionalidade instrumental que busca meios eficientes para qualquer fim, e, conseqüentemente, parece haver dois tipos de morais sendo exercidas.

Na vida pública, em que os sujeitos utilitários perseguem fins ou interesses individuais, vige a moral das regras impessoais e imparciais, a moral dos direitos e dos deveres de acordo com uma justiça formal [...] na vida privada, doméstica, vige uma moral baseada nos sentimentos e na amizade; perseguem-se fins comuns, e o zelo e a solicitude. (ABBÀ, 2011, p. 341).

Vejamos, ao pensarmos como Abbà, a ética das virtudes sempre esteve conosco, de geração em geração, mas relegada apenas à esfera privada. E é

justamente esse o movimento de pensarmos que hoje se exige a necessidade de uma comunidade de virtudes também na esfera pública. E esse movimento pode ter início desde a educação. Diferente da concepção greco-romana, de uma educação de caráter elitista, o projeto de Tomás de Aquino alcança todas as criaturas humanas, algo inovador em relação à perspectiva ética antiga e a partir desse projeto, é possível compreender a pluralidade de formas de vida, mas todas ordenadas segundo o amor a Deus e ao próximo.

A figura de Deus como fim da vida boa e todo seu ordenamento para uma vida virtuosa é um dos pontos de atenção que ainda estamos levantando para uma pesquisa futura, pois, em nossa perspectiva de reflexão, as teorias éticas modernas eliminaram a figura de Deus para um movimento puramente terreno de conduta e sem referência metafísica de ação, mas o resgate de uma ética das virtudes pressupõe aspectos metafísicos de uma ordenação baseada na lei natural, que, para Tomás de Aquino, deriva da lei eterna/divina. Ora, a partir disso, é possível uma ética das virtudes sem essa referenciação? É possível uma ética das virtudes contemporânea sem a figura de Deus?

Esses são pontos importantes para se pensar em uma pesquisa mais específica, a qual seguiria uma investigação que necessitaria mais fôlego de nossa parte. O que cabe aqui defendermos, por ora, é a aplicabilidade de uma ética das virtudes que em um contexto educacional, via escola, os educadores, uma vez educados para uma ética das virtudes, conseguiriam ensinar seus estudantes a agir de modo semelhante, pelo menos na esfera da lei natural, que para o próprio Tomás de Aquino era suficiente em se tratando do agir ético mundano (apesar de não ser o movimento completo da criatura, como já observamos).

O professor, por mais que tenha uma formação moral, que se aproprie dos elementos teóricos, compreenda o estudo da ética das virtudes, pratica também uma vivência cotidiana dos hábitos bons, ou seja, práticas virtuosas, referenciado como exemplo de vida a ser seguida. Desse modo, transforma-se em instrumento de ensino capaz de inspirar a todos os que o rodeiam.

De fato, não é uma tarefa fácil, principalmente diante de diversos obstáculos morais que vivemos atualmente, engendrados pelo neoliberalismo e sua fonte desmedida de prazeres imediatos, rasos e supérfluos, todavia, um educador não deve perder de vista as virtudes, em uma busca constante de realização de si e do outro,

tarefa essa elucidada por Paulo Freire, que reconhece a educação como um ator de amor, de esperança de dias melhores. Esperança de uma educação melhor, de ter fé nos homens e na sua mudança. E não seriam essas justamente as virtudes teológicas urgentes e necessárias à prática humana?

REFERÊNCIAS

ABBÀ, Giuseppe. A filosofia moral como investigação sobre a melhor vida a se conduzir. Exposição breve e completa sobre o enfoque ético no pensamento de Aristóteles e Tomás de Aquino. Tradução: Frederico Bonaldo. **Aquinate**, n. 6, p. 1 – 44, 2008. Disponível em: www.aquinate.com.br/. Acesso em: 29 ago. 2022.

ABBÀ, Giuseppe. **História crítica da filosofia moral**. Tradução: Frederico Bonaldo. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio” (Ramon Llull), 2011.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De Magistro**. Tradução: J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores)

ANDRADE, Tainá. Desestímulo de jovens na docência deve causar apagão de professores. **Correio Braziliense**. Brasília, DF, 29 set. 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2022/09/5040513_desestimulo-de-jovens-na-docencia-deve-causar-apagao-de-professores.html. Acesso em: 29 jan. 2023.

ANZULEWICZ, Henryk. Alberto Magno e seus alunos: tentativa de determinação de uma relação. Tradução: Matteo Raschietti. **Scintilla**, Curitiba, v. 17, n. 1, jan./jun. 2020.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *éthos* docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ARISTÓTELES. **Os pensadores**. 1ª ed. Abril cultural, 1973.

AUBENQUE, Pierre. **A prudência em Aristóteles**. Tradução: Marisa Lopes. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial: Paulus, 2008.

BASÍLIO, Ana Luiza. SP abre caminho para que profissionais sem formação adequada deem aulas no Ensino Médio. **CartaCapital**, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/sp-abre-caminho-para-que-profissionais-sem-formacao-adequada-deem-aulas-no-ensino-medio/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BELLOU, Camille de. A verdade do agir, segundo Santo Tomás de Aquino. Tradução: Ana Resente, revisão de Carlos Arthur R. do Nascimento. **Scintilla**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 43-70, 2016.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa**. Tradução e nota introdutória: Raimundo Vier. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB. 9394/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL PODE ENFRENTAR “APAGÃO DE PROFESSORES” EM 2040, DIZ PESQUISA. **G1**, 29 set. 2022. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASOTTI, Mario. **A pedagogia de Santo Tomás de Aquino**: ensaios de pedagogia geral. Tradução: Ivo Fernando da Costa e Luís Zaghi. São Paulo: Editora Verbo Encarnado, 2022.

CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 65-70, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1056/1064>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FAITANIN, Paulo. Educar: A arte de formar o intelecto na verdade, a vontade no bem e a escolha na liberdade, segundo São Tomás de Aquino. **Aquinate**, n. 5, p. 196-220, 2007. Disponível em: www.aquinate.com.br/. Acesso em: 21 ago. 2022

FERREIRA, Anderson D'Arc. **Sobre a prudência**: os três atos da prudência em Tomás de Aquino. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARDEIL, Henri-Dominique. **Iniciação à filosofia de Tomás de Aquino**: psicologia, metafísica. Tradução: Cristiane Negreiros Abbud Ayoub e Carlos Eduardo de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

GILSON, Etienne. **O espírito da filosofia medieval**. Tradução: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. Tradução: Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GONÇALVES, Isabel Cristina Rocha Hipólito. A lei natural e os fatos do desacordo moral na filosofia moral de Alasdair MacIntyre. In: CARVALHO, Helder Buenos Aires de (org.). **Tradição, moralidade e racionalidade**: em diálogo com Alasdair MacIntyre. Porto Alegre: Editora Fi; Teresina: EDUFPI, 2018.

HASKINS, Charles Homer. **A ascensão das universidades**. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

HIGHET, Gilbert. **A arte de ensinar**. Tradução: Lourenço Filho. Campinas: Kíron, 2018.

HOFFE, Otfried. **Aristóteles**. Tradução: Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOOFT, Stan Van. **Ética da virtude**. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HORN, Christoph. AGOSTINHO – Teoria linguística dos sinais. **Veritas**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 5-17, mar. 2006.

INSTITUTO SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

IZQUIERDO, David Lorenzo. O conceito de virtude no pensamento de Alasdair MacIntyre. In: CARVALHO, Helder Buenos Aires de (org.). **Tradição, moralidade e racionalidade**: em diálogo com Alasdair MacIntyre. Porto Alegre: Editora Fi; Teresina: EDUFPI, 2018.

JOSAPHAT, Carlos. **Tomás de Aquino e Paulo Freire**: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história. São Paulo: Paulus, 2016.

JOSEPH, Miriam. **O Trivium**: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem. Tradução e adaptação: Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realizações, 2008.

LAUAND, Luiz Jean. **O que é uma universidade?** Introdução à filosofia da educação de Josef Pieper. Introdução de Roque Spencer Maciel de Barros. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LAUAND, Luiz Jean (org.). **Cultura e educação na Idade Média**: textos do século V ao XIII. 2. ed. Seleção, tradução e estudos introdutórios: Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução: Marcos de Castro. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

MACINTYRE, Alasdair. **A Short History of Ethics**. 2th ed. London: Routledge and Kegan Paul, 1988.

MACINTYRE, Alasdair. Dependent rational animals: why human beings need the virtues. **The Paul Carus lecture series**, v. 20, 1999.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**: um estudo sobre teoria moral. Tradução: Pedro Arruda e Pablo Costa. Campinas: Vide Editorial, 2021.

MAGNO, Alberto. **Tratado sobre a prudência**. Tradução: Matteo Raschietti. São Paulo: Paulus Editora, 2017. (Coleção Filosofia medieval)

MALHEIRO, João. O papel dos hábitos e virtudes afetivas, no pensamento de Tomás de Aquino, como fonte de motivação na aprendizagem. **AQUINATE**, n. 6, p. 252-276, 2008. Disponível em: <http://www.aquinate.com.br/wp-content/uploads/2016/11/Estudo-5-Malheiro.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2023.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação**. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir editora, 1959.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1968.

MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução: Máro Leônidas Casanova. São Paulo: Kírion, 2017.

MARTÍNEZ, Enrique. La educación de la virtud, según Tomás de Aquino. In: EDITH, Irazema; HERNÁNDEZ, Ramírez. **Voces de la filosofía de la educación**. México: Ediciones Del Lirio de S.A de C.V., 2015. p. 229 - 270.

MAURI, Margarita. Conhecimento, vida e virtude moral. In: CARVALHO, Helder Buenos Aires de (org.). **Tradição, moralidade e racionalidade**: em diálogo com Alasdair MacIntyre. Porto Alegre: Editora Fi; Teresina: EDUFPI, 2018.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Uma balança para as virtudes**: o valor da justiça. 1ª ed. Americana, SP: Adonis, 2017.

NASCIMENTO, Carlos Arthur Ribeiro do. **Um mestre no ofício**: Tomás de Aquino. São Paulo: Paulus, 2011.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Antiguidade Cristã**. Campinas: Kírion, 2018a.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. Campinas: Kírion, 2018b.

OLIVEIRA, Elói Maia de. A convergência dos modelos pedagógico de Tomás de Aquino e Paulo Freire. **Revista do instituto de Políticas Públicas de Marília**, v.5, n. 2, p. 93-102, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Elói Maia de; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras *De Magistro* de Santo Agostinho e Tomás de Aquino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 23-47, 2021.

OLIVEIRA, Terezinha. A Escolástica como Filosofia e Método de Ensino na Universidade Medieval: uma reflexão sobre o Mestre Tomás de Aquino. **Notandum**, 32, CEMOROC-Feusp/ IJI - Universidade do Porto, 2013.

PICHLER, Nadir Antonio. O ensino na obra De Magistro de Tomás de Aquino. **Revista eletrônica do curso de filosofia**, UFN. v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/205> . Acesso em: 22 ago. 2022.

PIEPER, Josef. **Virtudes fundamentais**: as virtudes cardeais e teologais. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

PAVIANI, Jayme. A função pedagógica da ética em Aristóteles. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 110-115, 2012.

PAVIANI, Jayme. **Ética da formação**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2017.

PORRO, Pasquale. **Tomás de Aquino**: um perfil histórico-filosófico. Tradução: Orlando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RAMPAZZO, Lino. **Princípios jurídicos e éticos em Tomás de Aquino**. São Paulo: Paulus, 2015.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: Filosofia pagã antiga. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.v. 1.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: Patrística e Escolástica. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003. v. 2.

RELLO, José Manuel Roqueñi. **Educación de la afectividad**: Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino. 2. ed. Espanha: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA), 2008.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. **Reconhecimento ético e virtudes**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia e educação na Idade Média e na Modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

ROQUEÑI RELLO, Jósé Manuel. **Educación de la afectividad**: uma proposta desde pensamento de Tomás de Aquino. 2. ed. México: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA), 2008.

ROUSSELOT, Pierre. **A teoria da inteligência segundo Tomás de Aquino**. Tradução: Paulo Meneses. Edições Loyola. São Paulo, 1999.

SANTOS, Patrícia Aparecida Cezário dos; LOPES, Maria Inácia. PRADO, Pe. João Batista Ferraz do. Uma análise dos Fundamentos da Filosofia da Educação de Santo Tomás de Aquino. **Revista De Magistro de Filosofia**, Anápolis, ano V, n. 8, 2012/1. Disponível em: www.catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/Uma-An%C3%A1lise-dos-Fundamentos-da-Filosofia.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC 85, de 07-11-2022**, Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal Docente do Magistério, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). Modelo pedagógico e de gestão do programa ensino integral. **Caderno do gestor**. 2021a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Tutoria. **Caderno do professor**. 2021b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Tutoria-2.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

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

SCHWERZ, Roseli Constantino. *et al.* Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-posições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SPICA, Marciano Adilio. A insuficiência da linguagem: apontamentos a respeito do De Magistro de Agostinho. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 109, 2010.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De Magistro), os sete pecados capitais**. Tradução e estudos introdutórios: Luiz Jean Lauand. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2003-2015. v. III, IV, V, VI e VII.

TOMÁS DE AQUINO. **Comentários à ética a Nicômaco de Aristóteles (I-III)**: o bem e as virtudes. Edição, tradução e notas: Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. Rio de Janeiro: Mutuus, 2015. v. 1.

TORREL, Jean-Pierre. **Iniciação a Santo Tomás de Aquino**: sua pessoa e sua obra. Tradução: Luiz Paulo Rouanet e Nicolás Campanário. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

TOURNAI, Gilberto de. **Sobre o modo de aprender**. Tradução: Veríssimo Anagnostopoulos. Campinas: Kíron, 2019.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia filosófica**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia IV**. Introdução à ética filosófica 1. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia V**: Introdução à ética filosófica 2. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VEIGA, Bernardo. **A ética das virtudes segundo Tomás de Aquino**. Campinas: Ecclesiae, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Virtudes e educação**: o desafio da modernidade. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 159-197.

WOLF, Ursula. **A ética a Nicômaco de Aristóteles**. Tradução: Enio Paulo Giachini. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ZINGANO, Marco. **As virtudes morais**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.