



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE SOCIEDADE, CULTURA E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

FRANCISCO REGIMARCIO CARDOSO DE LIMA

A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DO *DE MAGISTRO*
DE TOMÁS DE AQUINO: PERSPECTIVAS E APROXIMAÇÕES HODIERNAS

JUAZEIRO DO NORTE
2025

FRANCISCO REGIMARCIO CARDOSO DE LIMA

A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DO *DE MAGISTRO* DE
TOMÁS DE AQUINO: PERSPECTIVAS E APROXIMAÇÕES HODIERNAS

Dissertação de Mestrado como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Cariri (UFCA) com área de concentração em Filosofia e Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Nilo César Batista da Silva

JUAZEIRO DO NORTE

2025

FRANCISCO REGIMARCIO CARDOSO DE LIMA

**A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DO *DE MAGISTRO* DE
TOMÁS DE AQUINO: PERSPECTIVAS E APROXIMAÇÕES HODIERNAS**

Dissertação de Mestrado como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Cariri (UFCA) com área de concentração em Filosofia e Ensino de Filosofia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nilo César Batista da Silva – UFCA
Orientador

Prof. Dr. Francisco José da Silva – UFCA
Avaliador

Prof.^a Dr.^a Maria Simone Marinho Nogueira – UEPB
Avaliadora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

L732c Lima, Francisco Regimarcio Cardoso de.

A concepção de ensino-aprendizagem à luz do *De Magistro* de Tomás de Aquino: perspectivas e aproximações hodiernas / Francisco Regimarcio Cardoso de Lima. - Juazeiro do Norte- Ce, 2024.

157 f. il. color.; 30 cm.

(Inclui bibliografia, p. 150-156).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Cariri, Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Juazeiro do Norte, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Nilo César Batista da Silva.

1. Ensino - aprendizagem. 2. Tomás de Aquino. 3. *De Magistro*. 4. Filosofia. I. Silva, Nilo César Batista da - orientador. II. Título.

CDD 107

Bibliotecária: Maria Eliziana Pereira de Sousa – CRB 15/564

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, uno e trino, pelo dom da sabedoria e por me amparar com sua graça em todos os momentos desta pesquisa.

A minha família, especialmente a minha esposa Mônica que sempre esteve ao meu lado e foi um apoio e um incentivo em todos os momentos desta pesquisa. Gratidão pelo companheirismo, auxílio e exortações para nunca desistir.

Ao meu caro orientador, Prof. Dr. Nilo César por ter aceitado o convite de orientar e direcionar esta pesquisa desde a ideia inicial até sua conclusão. Agradeço imensamente por sua amizade e acompanhamento nesta jornada acadêmica.

Aos professores Francisco José e Simone Marinho pela disponibilidade em ler e avaliar esta pesquisa. Suas contribuições foram essenciais para o encadeamento dos argumentos, o esclarecimento de dúvidas e o amadurecimento de ideias.

Aos professores do curso de Filosofia da UFCA pelas espetaculares aulas ministradas e pela disponibilidade em fornecer materiais de apoio, textos e orientações acadêmicas tanto nas aulas quanto nas pesquisas a que cada um se dedica. Um agradecimento de forma especial aos professores Luiz Manoel, Regiane, Ítalo, Ivânio que estiveram mais próximos de mim durante o período de confecção desta pesquisa.

As escolas da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte: ECIM Cicera Germano Correia e EEF Antônio Bezerra Monteiro. Em primeiro lugar, por serem meus locais de trabalho onde diariamente me encontro com alunos e colegas professores. Gratidão à gestão dessas escolas por todo o apoio. Em segundo lugar, e de forma particular, gratidão aos alunos das turmas envolvidas na intervenção e produto desta pesquisa. Obrigado pela disponibilidade, pela atenção, por acreditarem no projeto e por apostarem na filosofia e seu ensino olhando para o ensino religioso com uma ótica filosófica.

Aos meus colegas de turma que estiveram comigo nestes dois anos de estudos. Gratidão pelas ideias, diálogos e o compartilhamento do conhecimento. As experiências vividas, as discussões que desenvolvemos em sala foram muito

valiosas para aperfeiçoamento da ideia desta pesquisa e o esclarecimento de alguns pontos.

Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para o bom êxito desta pesquisa. Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a concepção de ensino-aprendizagem a partir da obra *De Magistro* de Tomás de Aquino e objetiva uma reflexão crítica dos conceitos desse mesmo filósofo no intuito de estabelecer possibilidades metodológicas para a educação nos dias atuais, especificamente para alunos da educação básica na rede pública no nível do fundamental II. *De Magistro* é expressão da atuação docente de Tomás de Aquino no contexto da filosofia escolástica na qual ele discorre sobre o ensino nos moldes das questões disputadas. A escolástica trouxe uma proposta de ensino bastante peculiar, um método que valoriza o aluno e sua participação como agente principal do saber destacando o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e a função mediadora/auxiliadora do mestre de possibilitar ao aluno alcançar o conhecimento. Os conceitos filosóficos são dinâmicos e seu entendimento pode ser atualizado em outras cosmovisões e contextos históricos. Por isso tais conceitos são importantes para os dias atuais porque propõem uma mudança no eixo metodológico da educação na rede básica de ensino. O professor não é o detentor do saber e nem deve ser o centro, mas deve acompanhar o aluno que é o principal responsável pelo seu aprendizado. Tal ideia foi veiculada na escolástica e utilizada como parâmetro; por isso que a *lectio*, a *quaestio* e a *disputatio* eram a expressão da metodologia de ensino-aprendizagem além de solidificaram a ideia da universidade medieval como lócus da pesquisa e do desenvolvimento do conhecimento. Tal herança está hoje latente na ideia de universidade e pode ser uma linha metodológica a ser implementada na rede básica de ensino tendo o aluno como centro e possibilitando que o mesmo desenvolva suas potencialidades, isto é, trazendo para ato o conhecimento que ele possui em potência. Ademais, o próprio Tomás de Aquino argumenta que o conhecimento é a passagem da potência ao ato, ou seja, ele defende a viabilidade do conhecimento da razão natural infusa que deve ser concretizada pela ação humana do ensinar e aprender. Dessa forma o conhecimento e a transmissão deste pertencem à vida ativa e o mestre deve auxiliar o aprendiz a atualizar suas potencialidades intelectuais. A argumentação desenvolvida nesta pesquisa se expressa em três capítulos: No primeiro capítulo apresentamos um panorama histórico-crítico da escolástica medieval e do método escolástico como forma de introduzir o pensamento e o método de Tomás de Aquino. No segundo capítulo abordamos os conceitos sobre ensino-aprendizagem a partir do *De Magistro* em si, discorrendo como esses conceitos corroboram o método escolástico e como eles podem ser um direcionamento para práticas docentes nos dias atuais. No terceiro capítulo como forma concreta de estabelecer as ideias tomasianas, propomos a utilização de textos filosóficos em aulas de ensino religioso em turmas de 8º ano do ensino fundamental II das escolas ECIM Cicera Germano Correia e EEF Antônio Bezerra Monteiro em Juazeiro do Norte/CE, conforme a proposta curricular em experiências diversificadas, como forma de desenvolver senso crítico nos estudantes, de instigá-los a refletir por si e a discorrer sobre temas relevantes do seu contexto tendo em vista a laicidade do ensino religioso e sua importância para a formação cidadã, além de perceber o alcance que um texto filosófico possui na compreensão de conceitos-chaves da proposta curricular do ensino religioso. A ideia é a de um ensino religioso de tônica filosófica como meio de fazer com que os estudantes consigam refletir e ter uma consciência crítica em relação à sua realidade, que eles consigam extrair e ampliar o conhecimento que já possuem.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Aluno. Professor. Tomás de Aquino.

ABSTRACT

This research deals with the conception of teaching and learning based on the work *De Magistro* by Tomás de Aquino and aims at a critical reflection of the concepts of this same philosopher in order to establish methodological possibilities for education in the present day, specifically for students of basic education in the public school system at the elementary school level II. *De Magistro* is an expression of the teaching activity of Tomás de Aquino in the context of scholastic philosophy in which he discusses teaching in the mold of disputed issues. Scholasticism brought a very peculiar teaching proposal, a method that values the student and his participation as the main agent of knowledge, highlighting his protagonism in the teaching and learning process and the mediating/auxiliary function of the teacher in enabling the student to achieve knowledge. Philosophical concepts are dynamic and their understanding can be updated in other worldviews and historical contexts. Therefore, such concepts are important for the present day because they propose a change in the methodological axis of education in the basic education system. The teacher is not the holder of knowledge and should not be the center, but should accompany the student, who is primarily responsible for his/her learning. This idea was conveyed in scholasticism and used as a parameter; this is why *lectio*, *quaestio* and *disputatio* were the expression of the teaching-learning methodology, in addition to solidifying the idea of the medieval university as a locus of research and development of knowledge. This legacy is latent today in the idea of university and can be a methodological line to be implemented in the basic education network, with the student as the center and enabling him/her to develop his/her potential, that is, bringing to action the knowledge that he/she potentially possesses. Furthermore, Thomas Aquinas himself argues that knowledge is the passage from potential to action, that is, he defends the viability of knowledge of infused natural reason that must be concretized by the human action of teaching and learning. In this way, knowledge and its transmission belong to active life and the teacher must help the apprentice to update his/her intellectual potential. The argument developed in this research is expressed in three chapters: In the first chapter, we present a historical-critical overview of medieval scholasticism and the scholastic method as a way of introducing the thought and method of Tomás de Aquino. In the second chapter, we address the concepts of teaching and learning based on *De Magistro* itself, discussing how these concepts corroborate the scholastic method and how they can be a guide for teaching practices today. In the third chapter, as a concrete way of establishing Thomas' ideas, we propose the use of philosophical texts in religious education classes in 8th grade classes of elementary school II at the ECIM Cicera Germano Correia EEF and Antônio Bezerra Monteiro schools in Juazeiro do Norte/CE, according to the curricular proposal in diversified experiences, as a way of developing critical thinking in students, encouraging them to reflect on themselves and discuss relevant topics in their context, considering the secular nature of religious education and its importance for citizenship formation, in addition to perceiving the reach that a philosophical text has in understanding key concepts of the curricular proposal of religious education. The idea is to teach religious education with a philosophical tone as a means of making students reflect and have a critical awareness in relation to their reality, so that they can extract and expand the knowledge they already have.

Keywords: Teaching. Learning. Student. Teacher. Tomás de Aquino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
 CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLÁSTICA E A METODOLOGIA DE ENSINO MEDIEVAL	 13
1.1 A influência eclesiástica cristã na educação medieval.....	13
1.2 O surgimento das universidades e os mestres dos saberes no medievo	18
1.3 Metodologia e ensino na Escolástica	25
1.3.1 <i>Lectio</i>	30
1.3.2 <i>Quaestio</i>	34
1.3.3 <i>Disputatio</i>	38
1.4 A relevância metodológica das sumas	43
 CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS TOMASIANAS NO <i>DE MAGISTRO</i>	 47
2.1 Tomás de Aquino: vida, obras e influências.....	47
2.2 <i>De Magistro</i> e as propriedades constitutivas do ato de ensinar.....	52
2.3 A noção de mestre em si	58
2.4 Ensinar como ato da vida ativa.....	68
2.5 Ensino como descoberta (<i>inventio</i>) e aprendizagem (<i>disciplina</i>).....	73
2.6 O ato de ensinar e o papel do aluno.....	78
2.7 O ensino e o papel do professor.....	83
 CAPÍTULO 3: <i>DE MAGISTRO</i> E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DE FILOSOFIA E ENSINO RELIGIOSO NOS DIAS ATUAIS	 91
3.1 Cenário educacional brasileiro: linhas gerais	91
3.2 Aspectos filosóficos do ensino religioso na educação básica	99
3.3 Tomás de Aquino, Paulo Freire e a metodologia emancipadora	110
3.4 Experiência prática de utilização de textos filosóficos em aulas de ensino religioso nas escolas ECIM Cícera Germano Correia e EEF Antônio Bezerra Monteiro em Juazeiro do Norte/CE	124
3.4.1 Primeira intervenção.....	134
3.4.2 Segunda intervenção.....	139
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 146
 REFERÊNCIAS.....	 150

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é um trabalho de pesquisa em estilo exegético-argumentativo na qual nos propomos fazer uma análise conceitual da filosofia educacional de Tomás de Aquino a partir da obra *De Magistro* e de como as ideias tomasianas podem ser úteis aos dias atuais, convergir com pensadores mais contemporâneos e ser aplicada em um contexto de sala de aula a partir da nossa prática docente nas escolas Cícera Germano Correia e Antônio Bezerra Monteiro em Juazeiro do Norte/CE.

Na nossa prática docente em sala de aula na escola acima especificada, percebemos na jornada acadêmica dos alunos uma passividade muito grande em relação ao aprendizado. Os alunos não se envolvem de forma ativa nas aulas e não questionam o conteúdo que está sendo ministrado; apenas recebem de forma apática sem nenhuma indagação. Vislumbramos nesse contexto, uma oportunidade de aplicar a filosofia tomasiana em termos de educação e a metodologia do legado medieval à educação dos dias atuais na tentativa de reverter esse quadro indolente e desinteressado dos alunos em aulas de ensino religioso e outras disciplinas escolares. A intenção é promover um ensino-aprendizagem de forma crítica que realmente faça sentido para os estudantes; um ensino-aprendizagem no qual eles mesmos sejam os protagonistas e não simplesmente ouvintes descompromissados.

Muitos argumentam que trabalhar com um pensador medieval nos dias de hoje e para o contexto escolar atual é algo obsoleto, ultrapassado e sem sentido. Entretanto, essas afirmações não se sustentam porque não estamos fazendo anacronismo e nem nivelando o contexto atual como se fosse igual ao contexto histórico do filósofo. O filósofo é condicionado ao seu tempo e ao seu contexto, porém a filosofia ultrapassa essa categoria temporal, obviamente com a devida dosagem. Quantas ideias desenvolvidas em um período histórico foram reformuladas em outro período? Quantas argumentações foram reinventadas em outros contextos? É isso que nos propomos nessa pesquisa. Falar de medievo e de Tomás de Aquino não é ser pretérito, mas é atualizar a ideia e ver uma nova aplicabilidade para a ideia de outrora. Cremos que as ideias tomasianas da educação expostas em *De Magistro* se aplicam ao contexto atual da ECIM Cícera Germano Correia e da EEF Antônio Bezerra Monteiro em

Juazeiro do Norte/CE como ideias pertinentes e frutuosas para a prática docente e para os alunos em seu aprendizado.

As argumentações de Tomás de Aquino em *De Magistro* são pertinentes para se traçar ações metodológicas eficazes no contexto do processo de ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida a atual situação do sistema educacional brasileiro e as problemáticas das escolas já citadas. Ademais, Tomás de Aquino foi um eminente mestre que se devotou com máxima tenacidade à práxis educacional como professor “uma vocação que afeta a totalidade da vida: não é por acaso que o ‘professar’ ficou reservado para o professor (...). Tomás cresce quando ensina e ensina quando cresce” (LAUAND, 2004).

A preocupação de Tomás de Aquino não era apenas a de um erudito que convencia com uma retórica elaborada. Ao contrário, como verdadeiro mestre ele se preocupava em auxiliar seus alunos com um método educacional claro e conciso e uma linguagem compreensível. Tomás figura como o protótipo do educador zeloso que não apenas repassa conteúdos, mas que se interessa em uma metodologia de ensino que seja eficaz. É nesse sentido que pretendemos estabelecer nossa análise e traçar um produto que seja eficaz e possa auxiliar na mudança de paradigma de prática em sala de aula. De um paradigma de passividade a um paradigma crítico e reflexivo.

Para alcançarmos tal objetivo propomos uma argumentação em três capítulos. Em cada capítulo discorreremos de ideias e conceitos chaves que nos proporcionarão uma reflexão acurada acerca do ensino na escolástica medieval, nos dias atuais, os conceitos capitais de Tomás de Aquino em *De Magistro* e a aplicabilidade prática de um método pedagógico (produto) que justifique os conceitos teóricos.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama histórico-crítico do ensino-aprendizagem empreendido no período escolástico. A proposta é uma contextualização do período filosófico que o nosso pensador atuou com o intuito de compreender tal contexto, observar o que foi útil e qual o legado metodológico e filosófico pertinente aos dias atuais. A análise histórico-crítica não é meramente um dado superficial, mas é uma forma de introduzir o texto de Tomás de Aquino, principalmente para o leitor que nunca leu ou teve contato com algum texto do doutor angélico. O método escolástico e os textos desse período são bem

peculiares e refletem o *modus operandi* da sala de aula empreendido nas escolas e posteriormente e, principalmente nas universidades.

No segundo capítulo, argumentamos sobre os conceitos fundamentais tomasianos expostos na obra *De Magistro*. A ideia é discorrer acerca da concepção de ensino-aprendizagem de Tomás de Aquino a partir de seu próprio texto. O *De Magistro* segue o método escolástico, principalmente a *quaestio* e a partir das proposições da questão e seus artigos percebe-se a tônica filosófica e a compreensão de educação do doutor angélico. Tais conceitos são fundamentais na percepção da ideia de ensino, aprendizagem e transmissão do conhecimento; em relação ao conhecimento pergunta-se sobre a sua procedência e como ele pode ser ensinado e aprendido. O ato de ensinar é propriamente um ato de fazer o outro conhecer e a forma como isso é posto em prática nos interessa para que a nossa prática docente seja compreendida e melhorada. Nesse ínterim, é importante pensar tendo como ponto de partida a argumentação tomasiana sobre o lugar e o papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem para que a nossa própria prática em sala de aula tenha sentido e seja frutuosa.

No terceiro capítulo, argumentamos sobre perspectivas educacionais nos dias atuais envolvendo especificamente a educação básica brasileira e a nossa experiência docente na rede pública municipal de ensino de Juazeiro do Norte/CE com intervenções em sala de aula. Na dinâmica argumentativa, apresentamos a situação atual do sistema educacional brasileiro em linhas gerais com enfoque para os desafios, dificuldades e problemáticas e como esses desafios podem ser superados a partir da nossa análise e experiência docente; propomos também um esclarecimento sobre a disciplina de ensino religioso buscando demonstrar os aspectos filosóficos dessa disciplina e como ela pode ser uma disciplina filosófica. A ênfase da disciplina de ensino religioso nessa perspectiva é decorrente da nossa experiência docente com essa disciplina em sala de aula. Ademais, as intervenções que fizemos como produto desta pesquisa são de experiências docentes e discentes nessa disciplina escolar. Discorreremos ainda sobre a metodologia emancipadora de Paulo Freire exposta em suas obras e de sua aproximação com o pensamento de Tomás de Aquino, base desta pesquisa. São pensadores de épocas distintas e com problemáticas educacionais específicas, porém, não obstante o período histórico, suas ideias

convergem para um mesmo fim que seria a centralidade do aluno e sua emancipação intelectual. Por fim, descrevemos no último tópico deste capítulo como foram planejadas e executadas as intervenções em sala de aula a partir do uso de textos filosóficos em aulas de ensino religioso de turmas do 8º ano do Ensino Fundamental das Escolas Cícera Germano Correia e Antônio Bezerra Monteiro ambas situadas em Juazeiro do Norte/CE que fazem parte da rede municipal de ensino. Tais intervenções constituem o produto desta pesquisa e experiências docentes e discentes de como conjugar harmonicamente teoria e prática e de como uma ideia filosófica pode se manifestar em prática educacional.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLÁSTICA E A METODOLOGIA DE ENSINO MEDIEVAL

1.1 A influência eclesiástica cristã na educação Ocidental

A escolástica foi um período histórico na Baixa Idade Média, no qual se desenvolveu uma extensa vida acadêmica e metodológica em termos de ensino e produção intelectual. O ensino era tutelado pela igreja romana que figurava como a mantenedora e como espaço de instrução. Nesse contexto as escolas régias entravam em decadência e as escolas paroquiais e episcopais resistiam às tentativas de secularização política e social que tentavam ascender aos poucos. O termo escolástica, do latim *schola*, pode ser traduzido por ensino, ocorrido na Idade Média, entre os séculos IX – XIII. Tal ensino era ministrado nos salões paroquiais e nos mosteiros abrangendo todas as atividades intelectuais, filosóficas e teológicas das escolas medievais.

A vida monástica e os mosteiros, nesse período também se elevavam como lugar de instrução a partir das regras elaboradas pelos grandes mestres e mestras fundadores de ordens monásticas. As regras monásticas eram regimentos internos nos mosteiros que regulavam o dever ser e o poder fazer em termos de matéria religiosa e comportamento individual. Regulavam a vida dentro dos mosteiros e serviam de inspiração para metodologias seculares de instrução.

[...] o mosteiro. Essa instituição veio se fixando como um lugar de formação, construído segundo um modelo que orientava a vida espiritual no sentido religioso e que submetia o processo formativo ao princípio da ascese (da renúncia e da mortificação), necessário para purgar e disciplinar a vida interior das tormentas das paixões e submetê-la ao guia da razão e da fé. [...] (CAMBI, 1999, p. 130)

Durante o medievo não havia como separar sociedade, política e religião. Sem a presença de um estado laico, a educação era mantida pelos religiosos. Quando a instrução escolar não estava dentro dos mosteiros, era realizada por membros do clero secular (bispos e padres diocesanos) nos salões paroquiais. Posteriormente, em decorrência das atividades pastorais do clero, o ensino foi gradativamente sendo legado aos *scholasticus* ou *magischola*, que podemos traduzir para o termo *magister*. Este não precisava ser necessariamente um

clérigo, mas alguém que dominasse as artes liberais, tivesse o domínio da doutrina e da estrutura do idioma latino para transmitir de forma clara e metodológica as instruções do letramento e os ensinamentos da fé cristã católica. Embora, no cômputo das artes liberais estivesse a gramática, a retórica, tornava-se imprescindível o ensino da moral cristã. “Este foi um cargo cuja dignidade cresceu com o tempo, tanto que o *magischola* acabou assumindo na Igreja funções mais elevadas” (MANACORDA, 1992, p. 142)

Alguns *scholasticus* não tinham um compromisso fidedigno com o ato de ensinar. Muitos vendiam sua licença docente e cobravam dos alunos pelas aulas ministradas. Esse costume foi duramente criticado por membros doutos da igreja romana por ser equiparado ao delito da simonia. No entender desses críticos, a ciência é dom de Deus e, portanto, não podia ser comercializada, pois era um ensino de intenções doutrinárias e de postulados da fé. Contudo, mesmo com críticas, essa prática era utilizada.

Nesse contexto, podemos perceber como era grandiosa a influência cristã da igreja de Roma que ao mesmo tempo em que consolidava sua grande hegemonia espiritual para o Ocidente, também consolidava seu senhorio político vendo no ensino uma forma de manipular pessoas para a adesão cristã e, ao mesmo tempo, construir uma militância ideológico-política. A intenção da igreja romana não era apenas instruir seus futuros líderes, mas fornecer aos fiéis instrução religiosa e literária. Vislumbramos aqui uma monopolização do ensino enviesado pela religião. Na tentativa de manter seu controle ideológico, a igreja romana ditava os conteúdos que deveriam ser ministrados na *schola*. Estes conteúdos não poderiam se misturar com o conhecimento de ciências naturais desvinculadas da doutrina cristã, as quais, eram consideradas mundanas e que paralelamente vinham crescendo nos feudos.

[...] a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média. A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja local ou não); suas práticas ligadas à *lectio* e aos *auctores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim, o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (CAMBI, 1999, p. 146)

Disposições papais, como as do papa Alexandre III, buscavam a melhoria das *schola* em termos metodológicos. Um exemplo disso foi a extensão do ensino às pessoas mais pobres por parte das igrejas paroquiais como também dos mosteiros e a denúncia e punição aos casos de simonia escolástica. Tais decisões também preservavam os verdadeiros mestres de qualquer submissão feudal ou secular e qualquer corrupção simoníaca.

A partir da ideia de monopolização por meio da instrução doutrinal, percebemos que a intenção da igreja não era apenas transmitir uma instrução religiosa, mas trazer para si toda a faculdade de ensinar. O ensino ficou reservado à religião cristã que o executava aos seus moldes proselitistas. Apesar do ensino envolver artes liberais, o verdadeiro foco era a teologia, ou seja, havia o primado da apologia cristã, porque naquela época o cristianismo necessitava se erguer e legitimar sua doutrina como religião verdadeira. “[...] O ensino era, portanto, de grande importância e utilidade para a Igreja, eis que representava a afirmação de sua doutrina em nível universal e a fortalecia como instituição mais respeitada e reconhecida em termos de civilização ocidental [...]” (NUNES, 2015, p. 54)

A igreja romana, de fato, monopolizou o ensino e as diversas formas de instrução. Tudo que diz respeito ao ensino passava pelo crivo eclesiástico. Embora existisse essa ideia centralizadora do ensino e o enviesamento religioso, houve também uma abertura ao ensino das ciências e outras técnicas. A igreja se vê insuflada de uma função pedagógica no cerne de seu magistério.

A Igreja foi o “palco fixo” por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento [...] A Europa, de fato nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural. Caso exemplar é o da educação, que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiásticas que [...] são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar, a conformar. Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação [...] (CAMBI, 1999, p. 145-146)

Dentre outras coisas, o ensino escolástico nesse primeiro momento era um ensino tutelado e controlado pela igreja, não somente para transmitir instrução religiosa e artística, mas para estabelecer um controle rígido em termos teóricos e conseguir fundamentar sua base ideológica de dominação e

autoridade. Não se cogitava a ideia de um ensino laico e secular que fosse de responsabilidade do estado. Era de fato, um ensino com influência cristã no qual a filosofia figurava como serva da teologia e dos interesses políticos do catolicismo.

Em todos os outros lugares as escolas estavam inteiramente nas mãos da Igreja e viviam, tanto pela organização quanto pelas matérias ensinadas, baseadas em princípios colocados na época carolíngia. Portanto, não havia escola que não estivesse ligada a um grande estabelecimento religioso, mosteiro, catedral ou colegiada. (VERGER, 1990, p. 19)

O ensino medieval na vertente católica serviu de base para a formação de uma burguesia que aos poucos surgia no período da Baixa Idade Média. Essa burguesia se distancia do sistema feudal e busca um novo modelo econômico e, para tanto, vê na educação uma forma de crescimento. A escola conferia uma espécie de capital social sendo para a classe emergente e mercantil uma forma de inserção social. “[...] Essa nova classe social ganha impulso, alarga seu raio de intervenção, dinamiza toda a vida social, pressionando os organismos políticos e religiosos e produzindo uma transformação da mentalidade dos grupos mais dinâmicos [...]” (CAMBI, 1999, p. 151)

As escolas eram frequentadas basicamente por indivíduos do gênero masculino; as mulheres, ainda figuravam em uma camada social excluída dos processos sociais e conseqüentemente, dos processos educacionais. Os camponeses não tinham acesso à escola, ou seja, os saberes eram acessados por pessoas que estavam nos aglomerados com características urbanísticas. Portanto, o ensino era de característica bem particular e para um público seletivo. “[...] ter frequentado a escola constitui uma prova de honradez, útil para conseguir um bom casamento, tornar-se administrador dos bens da paróquia ou magistrado municipal” (BEAUNE *apud* MOURA, 2013, p. 145).

A igreja e sua influência na Escolástica, assim como o monopólio de ensino, erguem-se como uma forma de ascensão social, além de promover a formação clerical e atender aos interesses da sociedade em formação, sejam esses interesses de ordem religiosa ou civil.

A influência cristã não se restringiu simplesmente ao medievo, mas se estendeu ao Ocidente como um todo, prova disso foi o processo colonizatório da

América e, de modo particular do Brasil, quando chegaram os portugueses que na bagagem traziam a cruz e a espada. A presença dos jesuítas e franciscanos na colonização brasileira teve, sobretudo, a intenção de manter o ideal da cristandade nas Américas. Portanto, o ensino era de tonalidade catequética e visava a conversão dos “gentios”, ou seja, dos povos que ainda não conheciam a “verdadeira religião”, segundo a visão dos colonizadores.

A “missão” de cristianizar os indígenas, na visão dos colonizadores colidiu com os componentes culturais que já eram partes estruturantes das comunidades indígenas. Por isso a experiência de doutrinação dos indígenas adultos não logrou tanto êxito porque eles já tinham sua cultura arraigada e sua concepção de mundo não era compatível com os costumes cristãos ensinados pelos jesuítas. Tais costumes incluíam “a prática da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo, isto é, os chamados ‘brasis’ praticavam hábitos culturais considerados pelos colonos como violação dos preceitos religiosos cristãos” (FERREIRA JR., 2010, p. 20).

É possível afirmar que não se empreendia uma educação livre e laica, mas restrita ao proselitismo. Foi um processo no qual o elemento religioso preponderava e, os elementos culturais locais não eram respeitados; dessa forma, fica claro o modo invasivo dos primeiros anos da educação no Brasil colônia. O processo educacional no Brasil começa sob o signo da negação dos valores dos indígenas e a exaltação dos costumes europeus; podemos considerar como primeiros indícios de preconceito e exclusão, pois à medida que não são respeitados os valores éticos do outro, a exclusão começa e a estratificação social ascende.

Podemos afirmar também que a educação no Brasil sofreu influência eclesiástica como uma forma de manter um rígido controle das instituições. Temos um marco elitista e exclusivista que tende a perdurar, mesmo que seja minoria e com os muitos esforços de inclusão. A educação teve seu início com a nódoa de não ser para todos de forma igualitária; grande parte do contingente colonial não tinha acesso a ela e esse grande contingente era a maioria da população.

Percebemos que essa influência eclesiástica na educação seja na Europa medieval, seja no Brasil colônia, seja no Brasil atual não é positiva. Essa influência é tendenciosa e não alicerça uma educação livre, porque se a religião

se impõe com seus ditames dogmáticos, a educação perde seu caráter libertador e acolhedor. Não negamos o legado positivo da igreja em relação a educação, porém, uma educação enviesada por doutrinas religiosas é nociva, não faz bem ao aluno e não lhe desperta o senso crítico e em consequência o priva de ter uma atitude filosófica.

É fundamental o empenho de mestres e alunos na busca por uma educação que acolha e que propicie o pensamento crítico e a razão. Nesse sentido, a escola livre e laica é o espaço apropriado para o desenvolvimento de saberes e habilidades, do despertar para a criticidade e a busca por libertação.

1.2 O surgimento das universidades e os mestres dos saberes no medievo

O surgimento das universidades no período escolástico configurou-se como uma nova forma de ensino e como uma evolução dos métodos até então estabelecidos desde os gregos. Podemos dizer que essa evolução no ensino escolástico inaugurou um novo espaço de preservação do saber e um meio de resposta para as exigências históricas da época.

Nessa época tão complexa e dinâmica, a educação/instrução também sofre uma profunda transformação: institucionaliza-se no nível superior numa organização totalmente nova como a *universitas studiorum*, livre agregação de docentes e estudantes que acolhe as diversas especializações do saber e forma os profissionais necessários para uma sociedade em transformação. (CAMBI, 1999, p. 152)

A universidade do período escolástico é marcada pela pesquisa e pela discussão de diversos temas no intuito de se chegar a uma resolução de questões. Um exemplo disso foram as sumas elaboradas nesse período como fruto das discussões e dos debates em temas filosóficos iniciados desde a Patrística. O próprio Tomás de Aquino foi um dos mais notáveis autores das sumas e de sínteses para questões que surgiam dos debates. Percebe-se, desse modo, a universidade medieval como locus propício à transição do pensamento grego para a modernidade. Além do mais, essa ideia da universidade na idade média desmistifica a presunção de alguns autores em afirmarem que o medievo era uma idade de trevas.

No contexto em que as universidades se firmam e se difundem surgem também as ordens mendicantes que são ordens religiosas: os franciscanos¹ e os dominicanos². Foram essas ordens religiosas que atuaram mais veementemente na universidade medieval e alguns de seus membros figuraram como os grandes mestres do ensino e dos quais brotaram as mais fecundas discussões em termos de filosofia e teologia. Esses mestres³, dentre outras

¹ Ordem religiosa fundada por São Francisco de Assis em 1209. Conhecida também como Ordem dos Frades Menores tinha como carisma a vida de pobreza, simplicidade e austeridade. Seus membros mais proeminentes, além de São Francisco, foram São Boaventura de Bagnoregio, Santo Antônio de Lisboa (ou de Pádua) e Santa Clara de Assis. “Por seu turno, os Frades Menores também tiveram alguns teólogos em tais instituições de ensino [as universidades], como São Boaventura que também deixou o seu impacto com as suas obras nos temas da espiritualidade e da fé [...]” (DIAS, 2018, p. 14)

² Ordem religiosa fundada por São Domingos de Gusmão em 1216. Também conhecida como Ordem dos Pregadores, tinha como objetivo a pregação, o ensino e a evangelização, além do combate às heresias. Dentre os seus membros mais notáveis destaca-se Tomás de Aquino. Os dominicanos tiveram “[...] um impacto sobre a sociedade medieval devido à sua presença no ensino das escolas e universidades e nas suas diversas disciplinas e temas intelectuais, como guias ou pastores que guiavam o rebanho ou o povo através do exemplo Apostólico, como uma ordem de intelectuais ou doutores” (DIAS, 2018, p. 113)

³ Quando se fala em mestres do medievo ou mestres da escolástica tem-se a tendência, em muitas narrativas, de destacar o papel de filósofos, em sua maioria religiosos, do sexo masculino. Todavia, não se pode negar a presença feminina nesse contexto. É sumamente importante considerar essa presença entre os mestres como também é coerente em falar de mestras do saber do período escolástico. Apesar de existirem, suas atuações foram deixadas à margem das narrativas históricas e até mesmo do rol dos pensadores escolásticos. Embora essa ideia exclusivista fosse por muito tempo considerada, não podemos concordar com ela, pois há fortemente uma expressão vigorosa da presença feminina nesse período com o movimento místico ou mística feminina. A alusão a tal movimento e a exaltação de sua importância é um argumento pertinente para corrigir essas narrativas injustas que colocam o feminino à margem desconsiderando sua relevância filosófica; é também uma oportunidade para se desconstruir o preconceito em relação às mulheres como filósofas e enaltecer suas grandes atuações no período escolástico. Dentre as mulheres notáveis da escolástica que se destacaram como filósofas e místicas elencamos os nomes de Hildegarda von Bingen, Marguerite Porete, Matilde de Magdeburg e Beatriz de Nazaré. Em relação à educação, temos o movimento das beguinhas como uma referência. Tal movimento constituiu-se como um “[...] movimento feito exclusivamente por mulheres que, para além do trabalho com os mais necessitados, buscavam viver sua espiritualidade de forma livre, sem submeterem-se a nenhum estamento político, social ou jurídico e, sobretudo, religioso. As beguinhas constituíram, assim, um grupo (ou vários grupos) independente e autossuficiente, [...]; assim como também voltado para as questões educacionais, já que ensinava muitas meninas e mulheres a ler e a escrever [...]” (NOGUEIRA, 2024, p. 106). O movimento feminino místico é propriamente um movimento filosófico que deve ser enaltecido e estudado como uma forma de justamente creditar a filosofia dessas mulheres e sua importância teórica. “[...] houve no medievo um grupo bastante considerável de mulheres que ousou colocar por escrito suas experiências e suas reflexões sobre o divino, ao ponto de alguns considerarem o século XIII, onde houve um ápice deste movimento, como o século da mística feminina” (*ibid.*, p. 110). O que mais nos impressiona do movimento filosófico feminino na Idade Média é a ousadia dessas mulheres em romper com as regras impostas, romper com o silêncio e o apagamento a que foram submetidas e lançarem-se na seara do conhecimento filosófico produzindo uma filosofia significativa com reflexos sociais e políticos. É fundamental romper com narrativas históricas exclusivistas e assegurar às mulheres o direito de isonomia e isegoria tanto nos círculos filosóficos quanto nos currículos escolares.

coisas, se preocupavam com o conhecimento em suas diversas manifestações; não somente o filosófico e teológico, mas o científico (natural), linguístico e literário. Isso significa que a universidade não era apenas o espaço para se tratar de conhecimento teórico ou reflexivo, mas um espaço oportuno para o desenvolvimento da ciência em suas mais variadas vertentes. “[...] um estudo sobre as universidades constitui uma forma de consolidarmos nossa identidade e, também, um caminho para entendermos a construção do conhecimento, das ciências humanas e naturais. [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 116). Além da valorização do conhecimento científico, os mestres nas universidades tinham certa autonomia para questionar dados da doutrina teológica cristã e buscarem novos paradigmas para as questões da fé, haja vista que nesse período o debate entre fé e razão era fervoroso. Só Deus pode ser chamado de mestre ou o ser humano também pode? O ser humano adquire conhecimento pela iluminação divina ou pelo exercício da razão? Esses questionamentos eram comuns na universidade como uma forma de entender o que se crê. Buscava-se justificar a fé por meio da argumentação racional. Além da atuação medular dos mestres nas universidades, o próprio status de universidade a esses estabelecimentos de ensino se dava pela presença e atuação dos mesmos.

O merecimento da condição de universidade intensificava-se com a presença de mestres ilustres, alguns dos quais tiveram seus nomes vinculados diretamente a escolas que se transformaram rapidamente em universidades. Exemplo clássico é o de Alberto Magno, cujo nome foi suficiente para a fundação do *studium* de Colônia. Outros mestres também se destacaram no particular, a exemplo de Pedro Abelardo, em Paris e Bolonha, e Irnerius, mestre em Direito. (NUNES, 2015, p. 56)

A influência da universidade e seus métodos de ensino durante a escolástica e que perduram até aos nossos dias é de capital importância. Podemos dizer que a universidade é um marco divisor no campo do ensino-aprendizagem. Sua influência na sociedade brasileira atual é de suma importância como lugar de nascedouro de pesquisadores e amantes do saber; e essa universidade começa na escolástica; daí a importância de estudarmos sobre esse período e seu legado gnosiológico e pedagógico. Nenhuma outra escola ou forma de ensino influenciou tanto o Ocidente como a universidade medieval.

As instituições que a Idade Média nos legou são de um valor maior e mais imperecível do que suas catedrais. E a universidade é nitidamente uma instituição medieval – tanto quanto a monarquia constitucional, ou os parlamentos, ou o julgamento por meio do júri. As universidades e os produtos imediatos das suas atividades, pode ser afirmado, constituem a grande realização da Idade Média na esfera intelectual. Sua organização, suas tradições, seus estudos e seus exercícios influenciaram o progresso e o desenvolvimento intelectual da Europa mais poderosamente, ou (talvez deveria ser dito) mais exclusivamente, do que qualquer escola, com toda a probabilidade, jamais fará novamente. (RASHDALL *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 117)

A universidade como instituição humana poderia ter ficado reduzida à sua época de origem, como se observou na história, na qual muitas instituições se resumiram unicamente ao seu contexto e não tiveram grandes proporções, até porque instituições humanas, assim como leis, são elaboradas para um determinado contexto e sucumbem com o tempo quando não mais correspondem às necessidades humanas. Todavia, a universidade se sobressaiu, e diferentemente de outras instituições, o seu legado se manteve vivo desde a sua origem até à contemporaneidade. Ou seja, a universidade ainda possui vitalidade. “[...] o desenvolvimento científico e os métodos de investigação da natureza realizados nas universidades medievais estão presentes e perpassam o desenvolvimento da civilização ocidental, desde o medievo até as sociedades industriais. [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 119).

Os fatores históricos que mais merecem destaque e que foram essenciais ao surgimento das universidades foram a disputa entre os poderes espiritual e temporal e a difusão do pensamento de Aristóteles. A disputa de poder entre a cristandade e os poderes laicos era clara; competiam para determinarem a hegemonia sobre as ideias e sobre as instituições. Como vimos anteriormente, a influência cristã na escolástica foi muito forte. Com essa disputa de poder, as universidades foram as que saíram com vantagem. Os representantes do poder laico viam na universidade um arrimo para justificar suas maneiras de governar. Essas autoridades faziam de tudo para proteger essas instituições como forma de garantir a sociedade. Já a Cristandade via na universidade uma forma de instrumentalização da razão e uso desta para sustentar a fé, pois foi justamente nesse período que se travou a querela entre fé e razão.

[...] Dois grandes exemplos da influência desses poderes na organização da universidade medieval são a *Authentica Habita*, de Frederico Barba Roxa, de 1158, e a bula de Gregório IX intitulada *Parens scientiarum universitas*, de 1231. Ambas foram promulgadas para proteger a vida e os interesses dos estudantes e mestres e para organizar a vida acadêmica. (OLIVEIRA, 2007, p. 120)

É importante frisar que o surgimento das universidades se deu também pela associação ideológica de pesquisadores e letrados do século XIII. “[...] A causa central de eclosão das universidades no Século XIII foi especialmente o desejo dos letrados de defender interesses e ideologias comuns, através de associações corporativas” (NUNES, 2015, p. 52). É um tipo de associação corporativa que engloba pessoas com interesses comuns. O interesse desses letrados era o de um espaço apropriado para desenvolverem o conhecimento, um campo neutro onde não houvesse interferências, seja do poder temporal, seja do poder eclesiástico, ou seja, um espaço livre no qual o livre pensamento se estabelecesse.

Com a introdução da obra de Aristóteles no seio da universidade, essa instituição cresceu em importância no desenvolvimento da filosofia, pois a obra de Aristóteles se tornou referência para o desenvolvimento da filosofia no Ocidente. Como espaço de promoção do conhecimento, a universidade agregava as mais diferentes ideias e essa pluralidade era bem-vista como uma forma de análise das mais diversas teses até a chegada de uma conclusão que respondesse às mais diversas questões. Um traço da diversidade da universidade medieval era a divergência de pensamento em relação a Aristóteles. Havia grupos adeptos do agostinismo, que por sua vez valorizava o neoplatonismo, rejeitando, assim, o pensamento aristotélico, havia aqueles que preconizavam o abandono ao texto sagrado cristão e a concordância radical com a filosofia aristotélica e havia também aqueles que buscavam mesclar o ensinamento cristão com a filosofia aristotélica adotando uma postura mais equilibrada em relação às outras. A trajetória intelectual dos séculos XIII e XIV foi marcada por esse debate. Esse debate foi tão marcante que engendrou a filosofia renascentista e moderna, monopolizando os métodos e formas de ensino da modernidade. “[...] podemos afirmar que a universidade, nascida no século XIII, contribuiu e ainda contribui para a construção das nossas identidades coletivas.” (OLIVEIRA, 2007, p. 122)

O surgimento das universidades nas palavras de Verger (2001), foi crucial para a história cultural do ocidente medieval a partir de elementos de continuidade e ruptura. Continuidade da vida urbana, do conteúdo do ensino e do papel social de mestres, mestras e alunos. Ruptura no sentido institucional já que a universidade inaugurou uma nova metodologia de ensino-aprendizagem, uma metodologia original que propiciava a aproximação entre mestres e discípulos e uma liberdade de pensamento notável. A universidade mesmo transitando entre as disputas dos poderes espiritual e temporal, constituiu-se no espaço no qual a liberdade para pensar era favorecida sem grande influência religiosa e/ou política, além de agregar mais pessoas interessadas em desenvolver-se intelectualmente. Essa ideia da universidade como espaço “neutro”, digamos assim, é uma forma de preservar essa instituição no campo educativo e uma maneira de entender o ensino-aprendizagem que deve primar pela liberdade e pela diversidade. Atualmente, percebe-se que a universidade vem buscando ser um espaço da liberdade de expressão, um espaço que respeita a diversidade e que combate as formas de discriminação e segregação.

Ainda de acordo com Verger (2001), o surgimento da universidade medieval foi favorecido por dois aspectos: o aspecto urbano e o papel social. O primeiro diz respeito à universidade ser um centro de saber que difere e muito das escolas monacais e episcopais de outrora. Ademais, o próprio contexto histórico do período escolástico se caracteriza muito mais pela vida citadina do que pela vida campestre. O segundo aspecto, que se trata do papel social, diz respeito às atribuições que os mestres e os discípulos desempenhavam na sociedade, ora a serviço da Igreja, ora a serviço das autoridades laicas. “[...] A proximidade com o poder propiciava aos intelectuais uma inserção política e cultural significativa na sociedade, pois, em geral, legislavam a favor ou contra as autoridades, questionavam ou assimilavam os antigos conhecimentos sagrados ou filosóficos. [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 123). Esses fatores permitiam que a universidade fosse autônoma e livre em sua atuação cultural, científica e política.

[...], à história da igreja, sob cujo signo nasceu a maioria das universidades medievais, para lhes acompanhar a gênese, as crises por elas vividas, as mutações do pensamento nelas operadas, bem com o reflexo na sociedade. Na universidade, crisol dos valores e ribalta de vigorosas digladias intelectuais, foram geradas as ideias

revolucionárias, assim no âmbito religioso como no campo da política. (ULLMANN, 2000, p. 23).

Um dado importante que acompanha o desenvolvimento da universidade foi cada vez mais a influência burguesa e secular na metodologia de ensino; não se nega a influência eclesiástica, mas as questões doutrinárias não são mais o único objeto de estudo. Com isso, podemos dizer que a educação vai passando paulatinamente por “[...] uma transformação no sentido burguês: especializa-se, articula-se, socializa-se e, gradativamente, também se laiciza, se separa do predomínio eclesiástico, pondo em ação os primeiros germes da Idade Moderna.” (CAMBI, 1999, p. 152). Obviamente que a universidade surge no seio eclesiástico e dele depende, mas a tendência é um desvinculamento crescente dessa influência eclesiástica como se observou na modernidade e se mantém nos dias de hoje. “[...] O crescimento das universidades foi vertiginoso, interpretando bem o novo dinamismo civil e cultural da sociedade da Baixa Idade Média.” (*ibid.*, p. 184-185).

Verger (2001) assinala em seu texto, *Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII* que a universidade de Paris se destaca em relação às outras como um foco maior de debate e de discussão de ideias. “[...] Compreender-se que a universidade de Paris tenha se tornada então um modelo que se procuraria imitar e reproduzir em toda a parte em que se fizesse sentir a aspiração a uma semelhante promoção da cultura. [...] (p. 208). “[...] A Universidade de Paris cresceu de tal maneira que na segunda metade do século XIII a população estudantil de Paris orçava em cerca de trinta mil estudantes [...]”. (PAULA, E. S., 1957, p. 7). A universidade de Paris inaugurou o que hodiernamente conhecemos como a figura do “doutor”, ou seja, o profissional que se dedica à pesquisa, à ciência e ao saber. Foi justamente nesta universidade que Tomás de Aquino dedicou boa parte de sua vida como docente.

Apesar de na Escolástica e até mesmo antes dela, a Igreja Católica favorecer o ensino, percebe-se que com o surgimento das universidades o ensino muda seu eixo e não mais se dedica prioritariamente à religião, mas engloba outras ciências e outros métodos. A universidade não busca apenas formar clérigos, mas pessoas que queiram aprender e ensinar. Nesse sentido, o saber passa a ser efetivamente uma atividade humana e não exclusivamente um

atributo divino concedido ao ser humano; o conhecimento é visto como exercício da razão.

1.3 Metodologia e ensino na escolástica

O método de ensino empreendido pelos mestres e mestras da escolástica e realizados nas universidades foi de capital importância para o entendimento do processo educacional como um todo. Ademais foi essa metodologia que definiu os rumos do ensino no período escolástico. “[...] Os métodos de ensino medievais constituíram, indubitavelmente um marco singular na história da cultura humana a partir daquele estágio temporal [...]” (NUNES, 2015, p. 52)

Concordamos com Cambi (1999) de que o método de ensino escolástico foi uma nova versão da Paideia grega⁴, isto é, uma Paideia cristã ou cristianizada. Essa afirmação é coerente, porque se observa no currículo de conteúdos ministrados nas escolas e nas universidades o ensino das sete artes: lógica, retórica, gramática, retórica, aritmética, música e astronomia. Essas sete artes eram agrupadas em estudos da língua (*trivium*) e estudos da matéria (*quadrivium*)⁵. Percebe-se com esse currículo que não era apenas uma formação

⁴ Esse termo alude à formação do homem grego para a vida na *pólis*. Tal formação não visava apenas a vertente teórica, mas uma formação que preparasse o homem para a vida em sociedade. Para tal formação se empreendia uma educação ética e política em essência. A educação nos moldes da paideia grega é vista como ação consciente; não é simplesmente uma instrução escolar, mas a formação do homem racional para a vida na *pólis*. “[...] A história da paideia, encarada como a morfologia genética das relações entre o homem e a *pólis*, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo que justifica todos os esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida [...]” (JAEGER, 1994, p. 590)

⁵ O *trivium* englobava as disciplinas de gramática, retórica e dialética. O *quadrivium* compreendia as disciplinas de aritmética, geometria, astronomia e música. Tais disciplinas, ou ciências, pertenciam ao vetusto sistema de educação romana, o qual foi assimilado pela cristandade como currículo de ensino; era entendido como uma formação completa do indivíduo.

“De todas estas ciências acima enumeradas, os antigos destacaram de modo especial sete delas em seus programas de ensino. Nelas viram tanta utilidade em comparação com todas as outras, que, qualquer um que adquirisse firmemente o conhecimento delas, chegaria ao conhecimento das outras mais pesquisando e praticando do que ouvindo. Elas são como instrumentos ótimos e tirocínios pelos quais ao espírito é preparada a via para o pleno conhecimento da verdade filosófica. Por esta razão se chamaram “trívio” e “quadrívio”, pois por elas, como se fosse por algumas vias, o espírito vivo penetra nos segredos da Sabedoria. Ninguém, em tempos antigos, era considerado digno de ser chamado pelo nome de mestre, se não conseguisse mostrar o conhecimento destas sete ciências.” (HUGO DE SÃO VITOR, 2007, p. 137-138)

de característica teórica, mas uma formação que visava o todo do homem, uma formação de cunho antropológico com referências a transcendência e aos valores. A metodologia e o ensino vistos como “Paideia cristã” se fundamentam na tese de que o ensino escolástico não visava unicamente um conhecimento primário, mas visava preparar o discípulo para entender o binômio fé-razão e seus desdobramentos, além de ser também uma forma de integrar conteúdos e fazer com que a metodologia empreendida fosse de fato uma formação mais humanista e menos rigorista.

A metodologia escolástica em seus desdobramentos sempre foi marcada pelo debate fé e razão. Tal debate foi preponderante na definição e utilização das diversas metodologias de ensino. A razão, nesse contexto é vista como meio seguro e concreto para a elaboração das bases teológicas da fé e de sua justificação. A filosofia foi de substancial importância para a explicitação da razão e a justificação dos dados da fé. “[...] razão iluminada pela fé” (XAVIER, 2007, p. 149).

As *quaestiones disputata*⁶ que traziam no seu bojo o debate fé e razão iam se moldando como a metodologia mais presente no ensino escolástico. Urge, nesse período, a justificação da fé através de elementos racionais; vislumbra-se uma aproximação entre teologia e filosofia como formas de expressão do conhecimento. A fé não fica restrita apenas ao campo do senso comum, mas essa aproximação é positiva, pois fornece uma maior racionalização aos dados da fé.

O ensino livresco foi a base para o estabelecimento da metodologia de ensino. Esse ensino se baseava na autoridade⁷ intelectual dos mestres em um

⁶A questão disputada caracteriza o pensamento medieval universitário. Ela regulamentava o ensino e a aprendizagem, e conferia a sua forma aos escritos dos mestres. De um modo geral, a questão disputada se definia como uma confrontação de argumentos: o oponente (*opponens*) e o respondente (*respondens*) discutem em vista da determinação de uma questão. A interrogação inicial do debate funciona como uma tese, a qual é preciso invalidar ou confirmar, o que acarreta sempre uma alternativa” (PORRO *apud* MARTINES, 2019, p.7).

⁷Autoridade vem de *auctoritas* que significa liderança, responsabilidade e conhecimento sobre determinadas questões. Nos apresenta uma ideia de ordem, respeito e competência. Aquele que possui autoridade pode significar aquele que possui conhecimento e competência sobre determinado assunto. No caso de autoridade intelectual, significa aquele que conhece e pode afirmar com segurança com base no que foi pesquisado, constatado e experimentado. O termo *auctoritas* também pode se referir a provas escritas sobre determinado negócio, como por exemplo no âmbito jurídico. O *auctor* era aquele que detinha a autoridade, ou seja, o que ele afirmava era verídico, tinha credibilidade. Durante o período escolástico as autoridades eram aquelas que detinham o saber quer seja jurídico, filosófico ou teológico. A autoridade intelectual,

determinado tema com vistas a formular questões e tecer reflexões pertinentes a determinado tema.

Os medievais, no tocante à produção do conhecimento, não partiam do zero, não faziam tabula rasa do conhecimento, mas buscavam autores e textos da tradição, os quais eram o fundamento de suas reflexões, ponto de partida e suporte para suas considerações. Trata-se aqui das autoridades. Fazer uma citação, lembrar a tese de um autor, não era um recurso de ornamento retórico, porém, uma peça central na argumentação e contra-argumentação. (MARTINES, 2019, p. 4)

Essa metodologia nos trouxe dois processos fundamentais, a saber – a *lectio* e a *disputatio* que mantém uma íntima relação como forma didática de ensino ao longo da Escolástica. Nas universidades, principalmente em Paris, se empreendia, além da leitura e da discussão, a arte da prédica e como os sermões deveriam ser compostos.

O ensino oral dos mestres escolásticos, impôs-se como exigência da falta de manuscritos, mas também como uma forma de valorizar o discurso. A metodologia em sala iniciava-se basicamente com a *lectio* e terminava com a *expositio* propriamente dita. Esta se constituía da construção gramatical do texto, o sentido imediato, e concluía-se pela análise doutrinal do mesmo.

A atividade docente era marcadamente oral, sem exames escritos e era remetida às opiniões dos diversos autores. “Os textos adquiriram, por isso, importância fundamental, tanto mais que unanimemente se reconhecia que alguns condensavam o próprio saber acerca do objeto que versavam.” (CARVALHO, 1989, p. 432). Percebe-se que pela análise dos métodos escolásticos, até então, que a intenção do ensino era de transmitir conhecimentos de forma coerente e não uma investigação científica e rigorista

Os estudos universitários na época escolástica duravam de cinco a sete anos e eram concluídos com a cerimônia de disputa denominada *determinatio* que intitulava o estudante como bacharel. Mais dois anos de estudo ele se tornava *magister* e seis meses depois *licenciatus* (CAMBI, 1999, p. 183).

nesse sentido seria aquela que encarna a verdade sobre determinado assunto. Um exemplo era Agostinho de Hipona, muito citado em diversas obras de filósofos escolásticos como uma autoridade filosófica e/ou teológica, isto é, seus textos são seguros, elucidam a verdade. Outros exemplos de autoridades intelectuais nesse âmbito eram: Abelardo, Boaventura, Anselmo, Alberto Magno, etc.

Os grandes mestres da filosofia escolástica lecionavam em Paris como Alberto Magno e, depois Tomás de Aquino tendo como base o aristotelismo, a partir da leitura das próprias obras do Estagirita ou a de seus expositores. A redescoberta das obras de Aristóteles foi decisiva para se traçar os rumos da reflexão filosófica escolástica que não mais estava rendida ao platonismo/agostinismo, mas via na lógica aristotélica e em suas sentenças uma forma mais concreta e substancial para o entendimento das questões entre fé e razão. É preciso enfatizar que a redescoberta de Aristóteles traz para os medievais mais elementos de sustentação ao uso da *ratio*, pois o pensamento lógico-silogístico se mostrou mais adequado para uma analítica de questões de cunho filosófico e teológico. Nesse ínterim, destaca-se Tomás de Aquino como o maior vetor para a consolidação da filosofia aristotélica no século XIII. “[...] A fidelidade ao pensamento racional faz de Tomás de Aquino o doutor da ponderação, do equilíbrio e da coerência de pensamento que marca toda a história da Cristandade.” (NUNES, 2015, p. 62)

O método escolástico se assenta à medida que as universidades se desenvolvem. As sumas, os tratados, *lectio*, *quaestio* e *disputatio* são os mais característicos e delineiam a educação nesse período. Ambos têm em comum o emprego da razão filosófica como adjutório essencial para a compreensão da fé.

Torna-se importante frisar que a escolástica não foi simplesmente um método de ensino baseado na *lectio* ou na *disputatio*, mas foi uma forma que as pessoas encontraram para estabelecer suas ações intelectivas. É uma nova forma de pensar que evidencia o conjunto da sociedade como um todo. Os mestres e mestras escolásticos viam a escolástica como uma filosofia que tinha reverberações práticas e, apesar de ter como base um saber livresco, suas reflexões tinham ressonância na vida prática. “[...] uma filosofia pode tornar-se um método de ensino e, concomitantemente, orientar as pessoas para enfrentar os problemas do seu presente.” (OLIVEIRA, 2013, p. 37)

Destaca-se que o método de ensino escolástico trazia uma exposição precisa de conteúdo com uma analítica direcionada à solução de problemas e debates, uso de silogismos e o uso da língua latina como língua acadêmica. Essas características foram basilares para o estabelecimento de uma metodologia segura e eficaz que não visava uma mera transmissão de conceitos, mas ensinava a pensar, um ensino que prestigiava a razão e o intelecto. O aluno

nesse período não era apenas um ouvinte dos mestres, mas tinha a oportunidade de debater com eles e refletir de forma concisa e livre. Um exemplo da eficácia desse método é toda a obra de Tomás de Aquino que se baseia no esclarecimento de problemas e na resolução de questões de forma lógica e bem fundamentada. Essa estrutura metodológica diverge da metodologia das escolas pré-universitárias com um ensino mais organizado e mais científico e não exclusivamente religioso. Podemos dizer que a metodologia escolástica é direcionada, principalmente à filosofia e à teologia e se tipifica pela aplicação de noções, distinções, análises de proposições e disputas intelectuais tanto em termos de investigação filosófica, quanto no ensino vinculado às universidades.

Estamos perante um pensamento, o escolástico, cuja produção permanece restrito a uma área muito específica: a escola, a universidade, em cujo interior está estruturado o triplo exercício processual da *lectio*, da *quaestio* e a *disputatio*, que se fixam como modo de pensar acadêmico. Esses aspectos metodológicos mostram uma *forma mentis* cuja validade superou em muito os séculos medievais e um método que visa apresentar, discutir e ensinar. (PENA, p. 252. Tradução nossa)

Podemos afirmar a partir dessas reflexões, que a escolástica foi uma época de novidade formativa que aos poucos se desenvolvia como ponte para a modernidade que se avistava no horizonte. A conjugação e complementação entre fé e razão, além da necessidade da época, foi um grande ganho para a manutenção da filosofia. Os autores afirmavam que fé e razão se complementavam e não havia jogo de oposição. Não é uma metodologia de unicamente valorização da fé, mas de engrandecimento da razão em face das necessidades do contexto. Pode-se até pensar em um enviesamento da razão a serviço da fé. Entretanto, o prisma da correlação entre uma e outra se mostra muito mais robusto do que falar da razão como mera coadjuvante da fé.

Especificamente nas universidades, a metodologia empregada foi recorrer à lógica como estrutura de pensamento e atividade da linguagem. Tal metodologia evocava a autoridade dos grandes mestres expressas nos livros e nos comentários dos textos teológicos ou jurídicos. A partir desses textos desenvolvia-se a *lectio*, a *quaestio* e a *disputatio*.

A metodologia de ensino escolástico revelou-se na época de seu surgimento e evolução como uma metodologia eficiente, que atualmente pode

servir de inspiração para a implementação de uma metodologia eficaz na educação básica; obviamente levando em consideração o contexto atual e o contexto de cada realidade escolar “[...] o método escolástico era, como é, garantia de êxito para os verdadeiramente comprometidos com o aprendizado. [...]” (NUNES, 2015, p. 65). Todavia, a eficácia desse método, como outros métodos de ensino atuais, dependia e depende muito da disposição do aluno em querer aprender; disposição para aprender e didática devem estar sempre juntas. Um dos grandes problemas na educação básica hoje é a falta de disposição em aprender dos próprios estudantes. Sem essa disposição, nenhuma metodologia, por melhor que seja, terá eficácia. A metodologia de ensino escolástica e sua eficiência se vale do comprometimento do aluno, da preparação do mestre e de uma técnica que visa o conhecimento, que dá condições para que o pensamento crítico irrompa. O aluno vai construindo o conhecimento por si e sendo um agente ativo de sua aprendizagem.

1.3.1 *Lectio*

A *lectio*, após o surgimento e sedimentação das universidades, constituiu-se como aprofundamento e evolução da interpretação dos textos dos grandes mestres e mestras da época que tinham autoridade intelectual naquela área. Não era uma mera leitura, nem tampouco uma leitura superficial, mas uma leitura atenta, despida de preconceitos e que se fazia como primeiro contato com o texto.

[...] a *lectio* se tornou o pilar magistral da Escolástica. Por esse método se desenha o comentário organizado de maneira metódica. É uma leitura comentada dos textos aprovados pelo corpo de mestres, leitura principalmente fundamentada nas *Sagradas Escrituras* e nas *Sentenças* de Pedro Lombardo. (GATT, 2020, p. 423)

Aliada à questão da leitura, havia também, como parte da *lectio*, a explicação do professor ao que foi lido para um entendimento mais aprofundado. Essa explicação não tinha viés condicionante, no sentido de fazer com que os alunos obtivessem determinada interpretação, mas uma explicação concernente àquilo que o autor do texto transmitia em seu escrito. Todavia, simplesmente pela leitura seria possível alcançar a ideia do autor? Ou é necessário um método

de leitura que eficazmente transmita a ideia original do autor? Atualmente estamos o tempo todo lendo uma coisa ou outra dentro do universo dos gêneros textuais; tais leituras constituem uma forma de comunicação e informação que aguçam nosso pensamento e nos fazem emitir opiniões e fazer afirmações. É por meio da leitura que nosso intelecto se desenvolve, que estamos em contato com autores, filósofos que vieram antes de nós e toda a nossa sapiência sobre tais autores nos vem pela leitura. É por isso que a leitura é tão importante, e desde os tempos escolásticos se investia tempo e esforço nessa tarefa. Um dos grandes problemas na educação em nossos dias é a falta de leitura ou a acomodação em ler o que outros escreveram. Os alunos, em sua maioria, não têm mais o hábito da leitura e isso dificulta o processo ensino-aprendizagem que somente pela aula é insuficiente. O ensino de filosofia sem leitura não se constitui filosofia.

A *lectio* na escolástica é o primeiro momento de um método que é um conjunto de ações. A primeira ação é fundamental, tanto para os tempos dos mestres escolásticos quanto para os das atuais. A leitura não se resume simplesmente a literalidade dos vocábulos e das expressões textuais, mas o entendimento está implícito à verdadeira leitura e a construção mental de uma opinião sobre o que se lê é essencial. “[...] ler não é apenas a assimilação gramatical do texto (sintaxe e léxico), mas o esforço de compreender o que é dito. A assimilação gramatical é a parte ‘exterior’ da leitura e a compreensão a sua parte ‘interior’, porque marcada pela reflexão. [...] (MARTINES, 2019, p. 2)

O verdadeiro ensino de filosofia e sua formação se dá pela leitura de textos filosóficos. Jamais se pode pensar em fazer filosofia sem uma leitura atenta da tradição filosófica. Nessa leitura é importante frisar as percepções do autor, mas também fazer uma releitura do texto e expormos nossas próprias impressões numa busca de novas significações para o texto e seu contexto. Um texto filosófico não se resume unicamente ao seu contexto redacional, mas ele ecoa como uma mensagem pertinente nos dias de hoje e que deve ser ressignificada. Não se pode entender um texto filosófico unicamente pela ótica do autor e seu contexto e nem tampouco deformar a ideia do autor, mas é preciso encontrar um equilíbrio entre interpretação literal e sua nova significação, uma simbiose entre exegese e hermenêutica.

O exercício da *lectio* tão importante para a educação hodierna, foi um dos tópicos mais frisados pelos mestres escolásticos no conjunto da metodologia de ensino desse período seja nas advertências do que se deve ler ou não, daquilo que era edificante ou frívolo, até a forma correta como interpretar o autor em seu contexto e nas entrelinhas do texto. Destaca-se também que a finalidade da *lectio* não era meramente a eloquência, mas a sabedoria. A *lectio* não era apenas uma forma de enriquecimento vocabular e de elaboração de discursos, mas era uma forma de engrandecer o intelecto e buscar a sabedoria.

Na escolástica, há a tomada de consciência do ato de ler como o traço distintivo do ensino, conforme bem frisou Chenu, um estudioso a quem devemos vários estudos de filosofia medieval. (MARTINES, 2019, p. 2)

[...] A leitura dos textos (*lectio*). Toda a pedagogia medieval tem como base a leitura de textos, e a escolástica universitária institucionalizou e ampliou este tipo de trabalho” (CHENU, 1950, p. 67. Tradução nossa)

A *lectio* escolástica era a leitura de que? Era a leitura das grandes autoridades intelectuais, dos mestres e mestras, dos autores em termos de filosofia, teologia e direito desse período como já abordamos no tópico precedente. A finalidade dessa *lectio* era entender o que esses autores afirmavam em seus contextos e perceber a utilidade desse escrito para o presente do leitor. Desse modo, depreende-se o que era leitura obrigatória e leitura complementar para a fundamentação das questões que daí surgiam.

[...] em Teologia, encontramos a Bíblia, os Padres da Igreja e Pedro Lombardo; para as disciplinas do *trivium*, em gramática, temos Donato e Prisciano, em lógica, Aristóteles e Boécio, em retórica, temos Cícero; em Direito, o monge Graciano; em Medicina, o *Cânon* de Avicena; em Filosofia, Platão (antes de 1200), Calcídio, Macróbio, Boécio e, depois de 1200, já em pleno século XIII, Aristóteles. (*ibid.*, p. 4)

A *lectio*, apesar de já ser uma prática conhecida nos mosteiros pré-escolásticos⁸, se fundamentou como método a partir das universidades e da

⁸ Trata-se de uma prática religiosa católica denominada *lectio divina* que consiste na leitura das Sagradas Escrituras, principalmente o bloco de livros da bíblia chamados de livros sapienciais. A leitura do texto sagrado era e ainda é uma prática recorrente entre os monges, seja a leitura silenciosa ou a leitura em voz alta. A finalidade de tal *lectio* não era meramente a leitura das letras e expressões do texto bíblico, mas comportava também a meditação. Encontramos nessa prática uma vertente de interiorização do que se lê como uma forma de memorizar o texto e sua mensagem de forma mais concreta. Por isso que uma das principais atividades do monge era a meditação que tinha como objetivo um crescimento espiritual pessoal e uma vivência da fé de

influência dos grandes mestres. No contexto universitário, a *lectio* diz respeito ao estudo “Existem principalmente duas coisas por meio das quais uma pessoa adquire conhecimentos, ou seja, a leitura e a meditação [*lectio et meditatio*]” (HUGO DE SÃO VITOR, 2007, p. 45). A citação de Hugo de São Vitor em sua obra *Didascálicon*, delineia a importância da leitura como método essencial ao conhecimento. Ele ainda elenca a ordem que se deve ler e como se deve ler. A *ordine legendi*, segundo Hugo de São Vitor, deve comportar três momentos: a *litteram*, o *sensum* e a *sententiam*. O primeiro diz respeito à leitura literal do texto e ao entendimento dos termos empregados, apropriação dos conceitos. O segundo refere-se às primeiras compreensões e impressões acerca do texto e o terceiro refere-se à significação e intenção do texto, ou seja, o âmago do texto, sua ideia principal e sua semântica. Trata-se de um itinerário metodológico interessante que pode ser utilizado na leitura de textos filosóficos, principalmente em sala de aula com alunos do ensino básico.

Quanto à exposição de um texto, com efeito, este contém três níveis: a **frase**, o **sentido**, o **pensamento**. A frase é a organização apropriada das palavras que chamamos também construção da frase. O sentido é o significado fácil e acessível que a frase apresenta à primeira vista. O pensamento é um entendimento mais profundo que não se descobre senão pela exposição ou pela interpretação. Aqui a ordem consiste em inquirir primeiro a frase, depois o sentido, depois o pensamento. Isto feito, a exposição é perfeita. (HUGO DE SÃO VITOR, 2007, p. 149. **Grifo nosso**).

Nessa argumentação sobre a *lectio*, entendemos como os mestres escolásticos eram cuidadosos nesse sentido. A leitura era também uma forma de argumentar; isto é pertinente porque desvela-se da leitura a mera balbúcia de termos e confere-se à mesma status de método de ensino. Grandes contribuições foram importantes para os alunos escolásticos e para as universidades, como a elaboração das glosas, os comentários e os livros que continham as sentenças de mestres intelectuais. Havia aí uma intenção pedagógica e metodológica.

[...] reunindo as sentenças dos Padres em um breve volume, colocamos os seus testemunhos um ao lado do outro, para que não fosse necessário, para quem deseja, abrir uma grande quantidade de

forma mais intimista. Meditar é ler o texto e carregá-lo na mente consigo para que nunca fosse olvidado e também fosse posto em prática.

livros. Esta breve coleção oferece sem esforço o que ele procura. [...]”
(PEDRO LOMBARDO, 2024, p. 1. Tradução nossa)

Obviamente que a leitura de comentários não dispensa o aluno da leitura dos textos originais, mas estes servem como um apoio para uma leitura mais completa. As compilações e comentários de obras de autores já consolidados no meio filosófico não devem substituir a leitura do original, mas são um auxílio na compreensão das ideias. Ademais, para a correta compreensão das ideias de um autor não se pode dar credibilidade unicamente aos seus comentadores, mas uma leitura comparativa entre o original e seus comentários é útil como forma também de sintetizar o que é coerente e o que não é em relação à ideia do autor e o que o comentador colocou em seu texto.

Tomás de Aquino utilizou-se dessa metodologia na sua atividade docente na universidade de Paris; suas obras refletem o uso da *lectio*. Quando o doutor angélico cita trechos de outros pensadores recorrendo à sua autoridade, seja para concordar ou discordar, é perceptível o uso da *lectio* para tais afirmações. Um exemplo disso foi os comentários desenvolvidos por Tomás de Aquino: *Comentário a Política de Aristóteles* e *Comentário ao De Trinitate de Boécio*. Para tecer tais comentários foi necessária uma leitura atenta e perspicaz para um reto entendimento e uma crítica coerente.

A partir do entendimento da metodologia da *lectio* já temos uma ideia da metodologia de ensino empreendida na escolástica como uma metodologia valiosa para a época e que ainda resiste em nosso meio educacional como uma prática latente. A *lectio* tem sua solidificação e apogeu na escolástica e colhemos o seu legado hodiernamente.

1.3.2 *Quaestio*

Na sequência dos tipos de metodologia de ensino escolástica, temos a *quaestio* que consistia em formulações de questões para instigar o debate. “Ato contínuo, as argumentações eram postas em discussão em que os alunos expunham seu entendimento e críticas ao professor, assemelhando-se à maiêutica desenvolvida por Sócrates na filosofia grega” (NUNES, 2015, p. 62).

A escolástica esteve marcada pelo princípio da autoridade dos grandes mestres e a leitura de seus escritos. Era uma espécie de autoridade canônica,

ou seja, a leitura deveria partir da autoridade deles e o conhecimento posterior também. Nesse sentido, vislumbramos a ideia de um ensino fechado e condicionado à fontes pré-determinadas. A ideia da *quaestio* surge como contraponto a essa autoridade, no sentido de ser uma metodologia de questionamento das afirmações das ditas autoridades canônicas. A indagação é um ponto importante a ser considerado porque retira o aluno da condição de passividade e o coloca na condição de protagonista do seu conhecimento; a escolástica não tem caráter dogmático, mas reflexivo. Ademais, a “[...] filosofia da Escolástica vale-se da indagação.” (GATT, 2020, p. 427)

A *quaestio* é o ponto culminante do debate, da indagação, do questionamento ao que está presente nos textos. É preciso analisar se determinado texto é coerente ou não com a verdade, se o que os mestres e mestras dizem em seus escritos é realmente coerente; não simplesmente aceitar como verdade, mas buscar a plausibilidade lógica das afirmações. “[...] A *Quaestio* ocupava, no ensino teológico, durante a idade média, os exercícios de discussão organizados pelo professor com seus discípulos. [...]” (GRABMANN *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 44)

O objetivo da *quaestio* não é propriamente a explicitação da dúvida, mas fundamentar as proposições e analisar sua coerência. Era consenso entre os mestres escolásticos que o conhecimento deveria se efetivar a partir de certezas e não de conjecturas; por isso, a *quaestio* era tão importante, pelo fato de não se apoiar em conjecturas textuais, mas de colocar em dúvida certas afirmações e buscar sua coerência.

Além da busca pela coerência dos textos, a *quaestio* também pode ser entendida como a ação de confrontar as diversas proposições e a partir daí a elaboração de uma síntese lógica. É diante de dissonâncias, insuficiências e ambiguidades que se desenvolve a *quaestio* como método de análise e cotejo. Ela surge unida à *lectio* já que essa confrontação de proposições era advinda da leitura dos escritos de autoridade dos mestres. O confronto das proposições tinha como finalidade o esclarecimento de problemas surgidos e a contestação da autoridade dos ditos escritos canônicos. “[...] Uma *quaestio* não é uma contradição, mas uma afirmação discutível. [...]” (PENA, p. 256. Tradução nossa). Ademais, a *quaestio* requer argumentos plausíveis para explicar as contradições dos textos e das autoridades. A função do mestre na utilização da

quaestio era intervir com o intuito de se chegar à solução do problema. Entretanto, essa intervenção não era autoritária, mas uma intervenção pedagógica de acompanhamento, auxílio e esclarecimento. Além disso, a intervenção do mestre significava a confirmação dos argumentos dos alunos e o desfecho sintetizado.

Um dos primeiros escolásticos a contestar a autoridade dos textos canônicos da filosofia foi Pedro Abelardo (1079-1142) em sua obra *Sic et Non*. Para este pensador, tais textos prescindiam de diálogo e precisavam ser revistos. A crítica de Abelardo se faz porque a tradição do ensino até então se baseava na *lectio* que consistia na repetição das afirmações das autoridades, que em raros casos discordavam acerca de uma problemática. O *Sic et Non* surge com o intuito de mostrar aos alunos as discordâncias das teses das autoridades. Tal posicionamento é coerente porque infere uma atitude filosófica. A filosofia não pode ser apenas a repetição do que outros disseram, nem a tácita aceitação de suas proposições. É essencial o questionamento e a crítica para se chegar a uma síntese razoável. Ademais, o conhecimento é dinâmico e não é propriedade de uns poucos, mas é uma condição possível a todos.

O que ele procura demonstrar é que os artigos de fé são suscetíveis de ser expressas como proposições logicamente consistentes graças à arbitragem do dialético. Isto implica, por sua vez, que a sua intenção não é histórico-crítica, ou seja, estabelecer o que cada autor “realmente” pensava. O que lhe interessa (e o que aqui é relevante) é a conciliação das sentenças para que, de acordo com a doutrina cristã, o seu resultado possa ser integrado no corpus das verdades da fé. (JAKUBECKI, 2012, p. 294. Tradução nossa)

A *quaestio*, na proposição de Abelardo seria uma forma de prevenir o leitor dos problemas filológicos e hermenêuticos de um texto, buscando uma metodologia que fosse capaz de extinguir suas contradições. A *quaestio* é a forma metodológica de demonstrar que o princípio de autoridade não tem a última palavra sobre o que seja a verdade. A verdade provém da reflexão, da racionalização das ideias e não da repetição de escritos.

A *quaestio* infere a contraposição das ideias dos autores presentes no texto, a análise de teses e antíteses e o estabelecimento de uma síntese que o próprio leitor (no caso o aluno) deve estabelecer. “[...] indo e voltando dialeticamente sobre sim e não, até encontrar uma proposição verdadeira – ou

pelo menos provável – que pode ser incorporada como tal no edifício do conhecimento. [...]” (*ibid.*, p. 295. Tradução nossa). Busca-se questionar o que não foi questionado, criticar e buscar um entendimento próprio, não receber de forma passiva, mas discernida. Pode-se entender a *quaestio* como uma nova forma metodológica nas questões filosóficas no sentido de que antes da explicitação de uma afirmação, deve-se examinar e refutar as que são contrárias.

A estrutura da *quaestio* escolástica pode ser definida da seguinte forma, na seguinte sequência: a pergunta, o *status quaestionis* – os argumentos para a resposta positiva e os argumentos para a resposta negativa, o *sed contra* -, a resposta do autor (*respondeo*) e por fim, as soluções pontuais aos argumentos da tese. Essa estrutura está presente na maioria dos textos dos mestres escolásticos, principalmente nos textos de Tomás de Aquino⁹.

A pergunta é indicada pela partícula latina interrogativa *ultrum*. A ela se deve responder sim ou não. “[...] Não há terceira alternativa, o que indica que o princípio lógico do terceiro excluído está sendo assumido em sua formulação.” (JAKUBECKI, 2012, p. 296. Tradução nossa). No *status quaestionis* há o que as autoridades intelectuais (Sagrada Escritura, Padres da Igreja, Filósofos) disseram sobre a problemática em questão. Em primeiro lugar, a favor da pergunta e que depois vai ser refutada pelo autor. Em segundo lugar, os argumentos contrários à pergunta “[...] portanto, reconhecer a tradição no início de uma *quaestio* torna-se uma exigência metodológica inevitável.” (*ibid.*, p. 297. Tradução nossa). A resposta é propriamente a síntese e a resolução da questão com o juízo do autor e a solução lógica que ele estabelece para a questão. É o momento mais importante de toda a *quaestio* e sempre aparece na primeira pessoa do singular denotando a resposta como própria. Por último, as soluções pontuais, são dadas por via negativa a cada uma das teses elencadas no início para se confirmar a verdade da resposta.

Podemos inferir que a *quaestio* escolástica é uma metodologia interessante e eficaz, tanto para a época que foi formulada como para os dias atuais em relação ao ensino-aprendizagem. As problemáticas educacionais

⁹ *Summa Contra Gentiles* (1265) e *Summa Theologiae* (1273). Tais obras do doutor angélico figuram como formas de demonstração da *quaestio*, sua estrutura e importância na metodologia de ensino escolástica. Percebe-se nessas obras uma forma silogística na demonstração de argumentos como uma metodologia bastante frequente entre os mestres e discípulos frequentadores das universidades.

atuais exigem de docentes e discentes uma análise mais concreta e aprofundada de conteúdos e de problemas sociais. Não se pode apenas receber um conteúdo de forma passiva sem o devido questionamento; isso não é filosofia. A filosofia nos impele ao questionamento, a duvidar, suspender preconceitos e buscar uma solução lógica e coerente. Não afirmamos hodiernamente o uso da metodologia da *quaestio* tal e qual na escolástica, mas afirmamos que os seus elementos nos dão orientações, direções de como se analisar um texto em sala de aula; uma análise concreta, que faça sentido ao contexto dos discentes e que assente a crítica como forma de racionalização do saber.

No estabelecimento de juízos é fundamental recorrer à *quaestio* escolástica. Por juízo entende-se a faculdade intelectual de julgar, de avaliar, estabelecer conclusões, opinar etc. Para um reto juízo é essencial recorrer em primeiro lugar ao que já foi pensado sobre aquele assunto e fazendo uma análise perceber o que é coerente e o que não é. Analisar as concordâncias e contradições e depois designar o próprio juízo, além de explicar cada contradição encontrada no que foi lido ou afirmar a concordância com o juízo estabelecido.

O desenvolvimento da *quaestio* lega ao tempo posterior as sumas que serão um recurso didático importantíssimo para a escolástica e para a posteridade. São as compilações das *quaestiones* que darão origem às sumas. “Simboliza a forma tradicional de argumentação [...], convertida em procedimento argumentativo de sumas medievais.” (PENA, p. 252). A *quaestio* figura como o método nuclear que dará origem à *disputatio*, isto é, o preâmbulo para o discurso argumentativo e seu ulterior desenvolvimento.

1.3.3 *Disputatio*

A *Disputatio* figura como a conclusão da metodologia de ensino da escolástica. Depois da *lectio* e da *quaestio* é o estágio final do método argumentativo de ensino-aprendizagem. Na análise do método percebemos como se desdobra a didática; uma didática performativa que segue um itinerário que tem como intuito promover a autonomia de pensamento do aluno, que ele tenha um pensamento e ideias próprias e que ele tire suas próprias conclusões. O termo *disputatio* se origina do latim *disputo* e significa a “ação de examinar uma questão pesando os prós e os contras, discussão, disputa, debate,

dissertação” (MOREIRA, 2023, p. 428). Todavia, a *disputatio* não é meramente uma luta de ideias, um prélio intelectual, mas era um método de ensino da universidade medieval, um método para se fazer filosofia com foco na resolução das questões e problemas levantados.

Denominamos a *disputatio* como método sobretudo pelo fato de não se tratar de algo que ocorria de forma aleatória. A *disputatio* é caracterizada por dois tipos distintos, entretanto todos eles seguem uma estrutura sistemática de processos pedagógicos que em cada etapa promovia um novo saber, assim como uma filosofia livre do questionar. (MOREIRA, 2023, p. 428)

Podemos dizer que, na tônica de conclusão do método, a *disputatio* se verificava como um processo de avaliação do desempenho do aluno. A *disputatio* seria a forma do aluno demonstrar o que aprendeu ao discutir de forma oral ou escrita sobre temas ventilados durante o curso. Essa metodologia visava instigar o aluno a argumentar sobre o que ele leu e conseguiu abstrair das aulas ministradas. É nesse ponto que verificamos o espírito filosófico da *disputatio* e sua importância na formulação de argumentos sólidos e bem estruturados no tocante as questões apresentadas e solucionadas.

Aprovado no exame, o candidato se tornava licenciado, mas não recebia o título de doutor nem podia de fato ensinar, a não ser após o exame público. Conduzido com pompa para a catedral, o licenciado ali fazia, nesse dia, um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, que ele defendia em seguida contra os estudantes que o inquiriam, desempenhando assim pela primeira vez, o papel de mestre em um debate universitário. O arcediogo lhe entregava então, solenemente, a licença para ensinar e lhe outorgava as insígnias de sua função: uma cátedra, um livro aberto, um anel de ouro e a touca ou gorro. (LE GOFF, 1989, p. 68)

Afirmamos que a *disputatio* é um processo efetivamente filosófico porque coloca o aluno na condição de agente ativo de seu processo de aprendizagem. Percebemos como o método propicia a autonomia do pensamento. O aluno deixa de ser apenas um depósito de conteúdos e passa a agir de forma livre e crítica sobre seu objeto de estudo. Há uma reflexão própria do aluno e não a simples repetição dos textos; é um conhecimento construído e não simplesmente entregue.

O pensamento filosófico se caracteriza por liberdade e autonomia. Por liberdade entende-se a maneira emancipada de pensar, fazer conjecturas,

especular, pesquisar, refletir questões de ordem teórica. Autonomia se conjuga com liberdade por se referir à autodeterminação, independência, o caráter da vontade de determinar-se. Tanto a liberdade quanto a autonomia são propiciadas pela metodologia de ensino escolástica e ainda mais a *disputatio* por concatenar ideias e argumentos próprios e inovadores. Logo, a *disputatio* é o método filosófico do medievo e visa um pensamento singular. O que a *disputatio* propõe é partir em busca do saber, é pensar de forma livre e autônoma.

Com base no comentário de texto, a *lectio*, análise em profundidade que parte da análise gramatical que revela o sentido literal (*littera*), se chega à explicação lógica, que fornece o sentido (*sensus*), completando na exegese, que revela o conteúdo da ciência e do pensamento (*sententia*). Mas o comentário gera a discussão. A dialética permite ultrapassar a compreensão do texto para tratar dos problemas que ele suscita, o faz desaparecer diante da busca da verdade. (LE GOFF, 1989, p. 76).

Um outro argumento a ser exposto sobre a *disputatio* é que ela caracteriza um fazer filosófico autônomo que foi se distanciando das fontes textuais tradicionais, a saber, a dialética. Observa-se uma evolução conceitual bastante sólida e um modo de fazer filosofia cada vez mais independente sem tanta fixação nos autores e sua autoridade intelectual. Obviamente que fazer filosofia não significa excluir referências intelectuais e desconsiderar o que já foi posto por outros pensadores, porém, uma filosofia que se caracteriza pela repetição do que já foi pensado perde seu caráter crítico e se torna apenas um discurso insistente. Deve-se pensar a filosofia como um pensamento livre, autônomo, levando em consideração as referências tradicionais, mas pensando com originalidade e criticidade.

Outro dado importante da *disputatio* foi a função do mestre. De mediador de questões, ele passa a tomar partido nos argumentos com vistas à constituição de argumentos robustos. “Isto trará como consequência que as *magistralias* ganhem mais peso e destaque, e aumentem consideravelmente o número de sentenças sujeitas a exame, o que por sua vez contribui para o distanciamento progressivo entre o texto e o corpus da exegese doutrinária.” (PENA, p. 259. Tradução nossa). Percebe-se uma organização maior nas questões levantadas em aula e uma posição mais firme do mestre. As autoridades intelectuais que

eram lidas na universidade têm, a partir de então, uma função meramente formal, ou seja, justificar a posição apontada pelo mestre.

A *disputatio* tem uma ligação muito intensa com a lógica aristotélica. Tal lógica se vale do silogismo para a dedução de ideias, o confronto entre tese e antítese e finalmente a síntese. A *quaestio* já utilizava tais expedientes e a *disputatio* os corrobora de forma ainda mais firme. “[...] devemos ter em mente o desenvolvimento do instrumento argumentativo que a *quaestio* proporcionou [...]” (*ibid.*, p. 259. Tradução nossa). Pode-se afirmar que o conjunto de metodologias que compõem o método escolástico de ensino-aprendizagem (*lectio*, *quaestio* e *disputatio*) são um itinerário que se origina a partir da *lectio*, passa pela *quaestio* e culmina na *disputatio*. Tal itinerário se mostra como seguro, firme e capaz de propiciar argumentação e criticidade ao ensino propalado nas universidades.

A *disputatio* diverge da *quaestio* no sentido de ser uma discussão pública no contexto da universidade medieval, já que a *quaestio* tinha caráter mais pessoal em seu primeiro momento. A *disputatio* “[...] exige certas regras para que se ordenem os argumentos a favor e contra, as afirmações e as refutações [...]” (MENDOZA, 2015, p. 96. Tradução nossa). Tais regras dizem respeito à confrontação argumentativa que não foram estabelecidas como lei, mas que foram se estabelecendo ao longo das discussões como parâmetros para uma correta *disputatio*. Um exemplo dessas regras é que se manteve como referência é que o argumento não pode entrar no princípio da não contradição. No início da discussão deve-se apresentar a questão como verdadeira; o oponente deve propor seu argumento que justifique sua proposição ao qual o respondente não possa contestar sem cair em contradição. A disputa não é a busca por um conhecimento individual, mas um debate sobre uma questão proposta e que deve ser provada ou refutada.

Existem disputas nos campos teológico, filosófico, médico e jurídico; alguns mantiveram a primazia temporal deste último. Em qualquer caso, e como observa corretamente Weijers, a estrutura básica de uma disputa universitária inclui: 1º argumentos dialéticos (fundamentalmente silogismos); 2ª referências a *autoridades* e, eventualmente, 3º um recurso à *experientia*, que é definida como “observação da realidade”. (MENDOZA, 2012, p. 19. Tradução nossa)

A *disputatio* é formada a partir de duas vertentes que convergem. A primeira é a analítica aristotélica e a segunda é o caminho investigativo e

argumentativo como ampliação da *quaestio* (MENDOZA, 2012). Nesse sentido, pode-se qualificar a *disputatio* como uma discussão que se vale da dialética, que se desenvolve entre mestre e discípulo. Essa discussão se origina da leitura (*lectio*) e suas complexidades e contradições e tem como objetivo a busca pela verdade em relação à proposição da questão levando em consideração as diferentes particularidades do problema e as possíveis respostas; o silogismo é de grande importância nesse ponto. A *disputatio* culmina na *determinatio* feita pelo mestre. Esta consiste na síntese e na resposta mais apropriada e mais plausível para a questão.

Ademais, a *disputatio* figura como um processo reducionista, no sentido de restringir a abrangência do que se vai discutir. Para que a discussão não se estenda demasiadamente se faz um recorte, uma delimitação da temática a ser discutida e se vai estabelecendo argumentos lógicos a partir da proposição colocada. A argumentação a partir da *disputatio* está voltada para uma seguridade lógica, na qual o confronto de ideias e argumentos seja frutífero e consiga responder satisfatoriamente às questões.

Tomás de Aquino se vale da *disputatio* para dirimir questões filosóficas e teológicas, partindo da adaptação da técnica de discussão aristotélica. Significa analisar as questões de forma intensa com seus variados argumentos, sejam a favor ou contrários até se estabelecer uma síntese.

A *disputatio* (Pieper, 2000) correspondeu ao espírito da Universidade e seu desenvolvimento contribuiu para o apogeu da filosofia cristã e da educação medieval. Tomás de Aquino participou dos debates que se realizavam naquele momento e isso se expressa na forma como redigiu a *Suma Teológica*. [...] (OLIVEIRA, et al., 2010, p. 99)

O método tomasiano da *quaestio* e da *disputatio* é propício ao buscar debelar dúvidas e litígios em matéria de filosofia e/ou teologia. Com esse método, a discussão entre fé e razão ganha uma nova dimensão; inclusive a própria doutrina cristã vai se firmando em suas bases teológicas tendo a filosofia como auxílio. Essa discussão será enriquecida de argumentos que tentam justificar a fé através de argumentos racionais; dúvidas sobre questões teológicas são sanadas e outras refutadas; percebe-se nesse ínterim um desenvolvimento apologético de grande valia para a doutrina cristã e seu ulterior desenvolvimento.

A *disputatio* é uma forma de fazer filosofia que teve sua relevância na escolástica e ainda podem dar indicativos pertinentes na questão de empreender com criticidade e autodeterminação ao ensino atualmente. Não é um método obsoleto pelo fato de ter surgido no medievo, ao contrário, tem reverberações meritórias para os dias atuais e pode dar direcionamentos congruentes ao ensino de filosofia para o mestre e o aluno de hoje. “[...] A *disputatio* foi uma prática pedagógica que privilegiava a discussão de ideias com o objetivo de explorar as possibilidades do conhecimento humano. [...]” (OLIVEIRA, *et al.*, 2010, p. 103)

Tais discussões nos levam a pensar na questão da educação brasileira atualmente. Se tivéssemos estrutura e método que favorecesse o ensino de filosofia com liberdade e autonomia, teríamos alunos mais comprometidos com o saber e capazes de se engajarem criticamente com sua realidade na busca de solucionar questões advindas do seu próprio contexto. A liberdade e a autonomia não seriam apenas utopia dos mestres, mas uma realidade na trajetória do aluno. A filosofia passaria a fazer sentido para esse aluno como uma forma de libertação da ingenuidade e de ideologias que minam sua capacidade de pensar; à escola seria dada sua real importância como locus de propiciação do saber e da autonomia do pensamento. Não existe uma fórmula pronta para o ato de educar, mas ter um método que tencione liberdade e autonomia é fundamental para o desenvolvimento da criticidade.

1.4. A relevância metodológica das Sumas

A escolástica muito mais do que um período histórico, consolidou-se como um método e uma expressão pedagógica de um conhecimento construído. A metodologia empreendida figura como um itinerário que se consolida como um método que reúne um saber que foi se formando à medida que as universidades se desenvolveram. Tal saber e seu legado se estendeu não somente ao âmbito histórico, mas se perpetuou como um saber firme e seguro que pode servir de parâmetro para a educação atual, principalmente o ensino de filosofia. De toda a metodologia empreendida na escolástica, por fim, encontramos a suma, ou o tratado, que reúne as discussões mais relevantes e se estabelece como registro escrito do conteúdo da *quaestio* e da *disputatio*.

O modelo do tratado escolástico começa por uma definição clara e que não ofereça dúvidas, passa por distinções e por discussão de opiniões, e só depois explica seus argumentos a favor de uma determinada tese. Cuida muito da linguagem correta, gramatical, e de uma semântica definida e irretocável – os significados devem permanecer constantes. (LUPI, 2013, p. 175)

A suma se estabelece como um manual que servirá de orientação para a operacionalidade da metodologia escolástica. O conteúdo da suma não é absoluto, mas é um direcionamento e orientação que pode ser consultado para fundamentar o debate ou até mesmo para contradizer. Ademais, na suma existe um cuidado muito acurado em relação a contradições e ambiguidades a “[...] definição de um conceito inclui e não contradiz as definições dos conceitos que lhe são correlatos.” (LUPI, 2013, p. 175).

Um dado importante presente nos escritos das sumas escolásticas é o caráter aberto e passível de crítica. A suma admite a discussão de outras opiniões, mesmo que sejam contrárias e venham a ser refutadas. Percebe-se uma característica dialogal que põe em relevo a metodologia da suma. Essa ideia de diálogo é muito importante para o desenvolvimento da universidade. Aos poucos ela vai se configurando como ambiente de diálogo que acolhe opiniões divergentes onde todos podem ter voz e vez. Nessa tônica dialógica, a universidade defende e incentiva o debate na busca de soluções não somente de ordem especulativa e teórica, mas também questões da sociedade. Os mestres e mestras escolásticos tinham um engajamento com a sociedade da época no sentido de desenvolver o ser humano em suas relações sociais. Por isso que a escolástica favorece o debate e a proposição de argumentos.

A Escolástica incorporou e institucionalizou o debate [...]. Em primeiro lugar a própria suma, ou o tratado, deve explicar as respostas às opiniões contrárias: estas não apenas se reprovam, ou contradizem, mas devem ser levadas em consideração e respondidas nos termos dos argumentos do autor, que, por princípio, são considerados mais adequados dos que os do adversário. (*ibid.*, p. 176)

As obras tomasianas se configuram como sumas. Tal configuração diz respeito ao condensamento das principais discussões em matéria filosófica e teológica. É com Tomás de Aquino que as sumas vão atingir seu apogeu, porque ele apresenta as questões disputadas em forma de suma com as principais discussões e argumentações.

As sumas também se caracterizam como elementos pedagógicos, pois abrem a discussão para novos argumentos e evitam repetições e ambiguidades para aqueles que estão iniciando seu caminho universitário. Percebe-se uma preocupação dos mestres em fazer com que os discípulos realmente entendam o que está sendo ensinado. O ensino é dinâmico, dialogado e interativo na relação professor/aluno. Esta também deveria ser a preocupação do professor atualmente, ou seja, empreender esforço e método para se fazer compreensível e o diálogo filosófico poder fluir.

[...] o Mestre assinala que é preciso começar das coisas simples para que os alunos compreendam o que está sendo ensinado e, por conseguinte, aprendam. Outro aspecto a ser destacado nesta passagem é a preocupação que o Mestre revela quanto à forma como o conhecimento está sendo ensinado. Segundo ele, há excessos de questões, repetições de temas, argumentos inúteis, confusões de artigos, etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 44)

Em termos de gênero literário, a suma assume a posição de gênero expositivo que se vale dos seguintes elementos: demonstração de saberes construídos a partir de questões e disputas, princípios discursivos e concepções filosóficas e a lógica propriamente dita. “[...] A expressão foi usada primeiramente para as sumas teológicas, na virada do século XII para o século XIII, para indicar uma sistematização de todo o saber teológico. [...]” (MENDOZA, 2012, p. 20). As sumas filosóficas se estabelecem como forma de analisar questões já discutidas sem ser um mero comentário ou paráfrase, mas uma resposta concordante ou discordante às questões.

Seria errôneo afirmar que as sumas fossem a síntese de todas as discussões empreendidas no período escolástico. Todavia, são questões reconfiguradas e percebe-se a inserção de novos temas até então não colocados pelos antecessores. Mas, no todo, podemos dizer que as sumas se caracterizam como coleções, resumos, seleções que tratam de determinados temas; daí a função metodológica das mesmas. A intenção das sumas é dirimir dúvidas sobre questões disputadas, esclarecer equívocos. Podemos dizer que seriam a versão oficial e escrita de uma *disputatio*.

A *Suma* é perfeito exemplo do pensamento e da dialética escolásticos: não admite contradição, é um sistema de argumentação que parte de verdades indemonstráveis, princípios, e por intermédio de perguntas e

respostas divide os argumentos por meio da distinção de oposições, e, como conclusão, afirma uma unidade, uma resposta única e inequívoca. (ALMEIDA, 2005, p. 25)

Portanto, pode-se encontrar nas sumas, direcionamentos pedagógicos que servirão de referências para a fundamentação de argumentos. De forma análoga, nos dias atuais, em relação à educação básica brasileira e o ensino de filosofia, as sumas seriam comparadas aos materiais didáticos. Tais materiais não levam em consideração o caráter crítico-reflexivo da filosofia e propõem superficialmente o estudo de conteúdos filosóficos, mas de maneira unilateralmente expositiva sem um viés reflexivo. Tais materiais precisam ter uma solidez maior, uma metodologia mais acurada que favoreça o pensamento, a criatividade e a originalidade.

É preciso pensar a educação como um todo, como um conjunto; nenhuma peça desse conjunto pode estar desarmonizada porque desestabiliza todo o processo. É fundamental colocar o aluno no centro e empreender metodologias ativas que desenvolvam sua capacidade reflexiva. Pensamos nos parâmetros do método escolástico como forma eficaz de construção de saberes e habilidades intelectuais que sejam frutuosas e tirem o aluno da passividade e o coloque em atividade. Ler, questionar e debater são meios para se pensar numa educação autônoma, em um ensino ativo e uma aprendizagem profícua.

CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS TOMASIANAS NO *DE MAGISTRO*

2.1 Tomás de Aquino: vida, obras e influências

No contexto da escolástica, mais precisamente no século XIII, surge Tomás de Aquino (1221 – 1274), grande filósofo que conjugou muito bem os métodos de ensino desenvolvidos na sua época e forneceu importantes contribuições em matéria educacional. Nasceu no berço da nobreza italiana, mas desde muito jovem ingressou na ordem dos pregadores. Estudou em Nápoles, Paris e Colônia e teve como mestre Alberto Magno. Morreu a caminho do concílio de Lyon em 1274.

A vida de Tomás de Aquino está centrada no século XIII. Desde o século anterior – um século de renascimento cultural, após um longo período de aridez intelectual – já se estabeleciam as condições que possibilitariam as profundas inovações trazidas pelo pensamento do Aquinate. (LAUAND, 2012, p. 11)

De acordo com Gardeil (2013) a vida de Tomás de Aquino pode ser dividida nas seguintes etapas: origem, em Monte Cassino (1230 – 1239), na universidade de Nápoles (1239 – 1244), o ingresso na ordem dos pregadores (1244 – 1245), os estudos na ordem de São Domingos (1245 – 1252), São Tomás, bacharel em Paris (1252 – 1256), São Tomás, mestre em Paris (1256 – 1259), estada na Itália (1259 – 1268), segundo ensino em Paris (1269 – 1272), ensino em Nápoles (1271 – 1273), e por fim, convocação ao Concílio de Lyon, doença e morte (1274). Dentre essas etapas de sua biografia, destacamos aqui o período em que Tomás de Aquino foi mestre em Paris, pois foi nessa época que ele elaborou suas primeiras questões disputadas, dentre elas, o *De Veritate*, que na questão XI está o *De Magistro*, que é a base para nossa pesquisa sobre a concepção tomasiana de ensino-aprendizagem e suas aproximações e perspectivas para os dias atuais da educação brasileira.

Tomás, que entrou para a ordem dos Dominicanos, tornou-se o protagonista da vida intelectual do seu século, *magister* de teologia da Universidade de Paris e incansável *professor visitante* das melhores universidades europeias: Bolonha, Roma, Nápoles, Paris, Colônia. O seu tenaz intento de conciliar os valores da fé com os valores da razão,

retomando uma abordagem aristotélica da filosofia, colocou-o em oposição a duas linhas de pensamento: a tendência místico-platônica (...), que identificavam na doutrina de Aristóteles argumentos incompatíveis com a revelação cristã (...) (NICOLA, 2005, p. 143)

No tocante às obras escritas por Tomás de Aquino, deve-se destacar que ele teve uma vasta atividade acadêmica seja como escritor, seja como docente. Foi no modelo de universidade medieval que ele desenvolveu suas ideias e elencou sua metodologia docente utilizando-se dos métodos já conhecidos da *lectio*, *quaestio* e *disputatio*.

“[...] Das numerosas obras que deixou, umas – lições, questões disputadas – representam o fruto direto de [...] ensino; outras – sumas, opúsculos diversos – são composições livres. Algumas dessas obras foram escritas por suas mãos, outras somente ditadas, e ainda outras talvez sejam apenas simples reportações. [...]” (GARDEIL, 2013, p. 33).

Quanto à autenticidade das obras de Tomás de Aquino, pode-se afirmar que grande parte são de sua autoria e que dúvidas sobre ele ter escrito ou não algum texto ainda persiste a alguns opúsculos de menor importância. Gardeil (2013) observa que não houve um cuidado por parte dos autores escolásticos acerca da propriedade literária e que muitas obras circulavam sem a devida assinatura, ou obras com autoria anônima atribuídas a grandes mestres e mestras. O fato é que a maioria das obras tomasianas são autênticas. Acerca da cronologia dos escritos de Tomás de Aquino, pairam algumas dificuldades. Todavia, tais dificuldades não ofuscam o conteúdo e a matéria intelectual e filosófica de suas obras. Quando se trata do conjunto do pensamento tomasiano, a cronologia redacional de suas obras entra em segundo plano “[...] pode-se dizer que seu pensamento se afirma em plena e lúcida posse do que será sua síntese definitiva desde o *Contra Gentiles* e o *De Veritate*. [...]” (*ibid.*, p. 35). Em termos cronológicos, *De Magistro* se localiza no contexto do primeiro ensino em Paris¹⁰, entre os escritos da juventude¹¹ e os escritos do período de maturidade plena¹².

¹⁰ *De veritate* e *Contra Gentiles*.

¹¹ *Comentário sobre as Sentenças*, *De ente et essentia*, *De principiis naturae*, *De Trinitate*.

¹² *Outras questões disputadas*, *Comentários a Aristóteles*, *Suma de Teologia*.

Outro fator importante de destaque das obras tomasianas é que a maioria são fruto da sua atividade docente. Em outras palavras, não se separa o filósofo e o docente, nesse caso. A riqueza redacional do doutor angélico reflete a sua intensa atividade magisterial¹³. Por isso que em termos de gênero literário, encontramos nas obras do Aquinate, o método e as formas de apresentação vigentes na época escolástica, tais como a *lectio*, a *quaestio* e a *disputatio*. O método escolástico está presente na obra dos autores medievais dada à sua originalidade e especificidade. Podemos falar de uma forma argumentativa bastante característica adotada pelos mestres e difundida no seio das universidades.

Em termos de gênero literário, além da metodologia escolástica de ensino-aprendizagem já citada e a íntima relação entre atividade docente e escritos, encontramos na obra tomasiana os seguintes gêneros: lições, questões, questões disputadas, escritos sistemáticos, opúsculos e sermões. Tais gêneros estão expressos na obra do doutor angélico refletindo sua filosofia e teologia, assim como sua metodologia na abordagem das diversas questões. A variedade dos gêneros literários reflete o ecletismo metodológico do Aquinate e os momentos em que seu deu a publicação de determinada obra.

Os comentários sobre Aristóteles, O comentário sobre as Sentenças, as Sumas e outras obras que envolvem a metodologia escolástica são os grandes momentos redacionais da obra de Tomás de Aquino. Os comentários sobre Aristóteles “[...] constituem a base de todo estudo direto da filosofia de São

¹³ Dentre a vasta atividade magisterial de Tomás de Aquino, merece destaque o primeiro ensino na Universidade de Paris (1252-1256), no qual ele redigiu as *Questões Disputadas sobre a verdade* e dentro dessas, o *De Magistro*. A Universidade de Paris era “[...] um dos centros intelectuais da cristandade de tradição universitária já longa e movimentada. [...]” (TORRELL, 2004, p. 44) e foi nesse ambiente já bastante consolidado e de tradição universitária pujante que o doutor angélico se consagrou como professor. Após sua formação em bacharel na mesma universidade e do seu comentário às *Sentenças* de Pedro Lombardo, agora como *Magister*, ele passa a desenvolver uma atividade docente mais robusta a partir do método da *disputatio*. “Podemos assim imaginar o desenvolvimento da jornada de ensino da seguinte maneira: na primeira hora do dia, Tomás dava sua aula; depois da sua vinha a do bacharel; à tarde, ambos se encontravam com seus alunos para ‘disputar’ sobre um tema escolhido. Não sendo suficiente as três horas destinadas a essa pedagogia ativa para esgotar o assunto, procedia-se artigo por artigo. [...] O resultado (objeções, respostas e determinações magistrais) era mais tarde reunido numa redação final, tendo em vista a publicação na unidade terminal da questão. A elaboração do *De veritate* estendeu-se desse modo aos três anos escolares 1256-1259, na ordem de cerca de 80 artigos por ano, o que corresponde bem proximamente ao número de dias de ensino” (*ibid.*, p. 74). Percebe-se que a jornada de ensino de Tomás de Aquino em Paris é marcada pelo uso do método escolástico, em especial, a *disputatio*, que denota um ensino que priorizava a discussão de temas e o debate para uma frutuosa síntese filosófica.

Tomás. [...]” (GARDEIL, 2013, p. 40) e provavelmente foram temas de aulas do doutor angélico a seus confrades. A partir de versões latinas concisas do texto aristotélico, Tomás de Aquino elabora os seus comentários. Tais comentários não foram apenas paráfrases do texto aristotélico, mas uma verdadeira e precisa análise minuciosa de todos os pormenores do texto, figurando como a construção de um tratado. Os comentários à Aristóteles¹⁴ são de fato interpretações tomasianas da filosofia do Estagirita. Uma análise com uma hermenêutica que se harmonizam perfeitamente.

Poderíamos nos perguntar: por que Tomás de Aquino resolveu iniciar sua filosofia a partir de Aristóteles? A resposta nos vem através do contexto histórico de redescoberta de Aristóteles e porque ele viu no pensamento aristotélico uma forma de fazer filosofia que se adequasse ao Cristianismo e fosse capaz de arbitrar o debate entre fé e razão. Ele viu na filosofia do mestre grego uma maneira de chegar à verdade objetiva; um raciocínio mais conciso e que fosse argumentativo e lógico. É partindo de Aristóteles com exímio comentário a suas obras que Tomás de Aquino inicia sua jornada filosófica.

[...] a interpretação do texto é perspicaz e fiel; ainda em nossos dias temos proveito em utilizá-la para compreender Aristóteles. Contudo, mesmo seguindo conscientemente seu mestre, são Tomás permanece um filósofo peculiar. Seu comentário também exprime seu próprio pensamento. (GARDEIL, 2013, p. 42)

O Comentário às *Sentenças* delineia-se como segundo momento da obra tomasiana. Tais *Sentenças* são as de Pedro Lombardo¹⁵ que qualquer pessoa para se iniciar como teólogo deveria ter em mente. Comentar tais sentenças é principiar a ocupação teológica. A importância que essas *Sentenças* carregavam se devia à ortodoxia doutrinária e ampla base bíblica e patrística, tornando-se

¹⁴ Na sequência redacional das obras aristotélicas, podemos citar as que foram completamente comentadas por Tomás de Aquino: *Analíticos Posteriores*, *Física*, *De anima*, *De sensu*, *Metafísica* (doze primeiros livros) e *Ética Nicomaquéia*. Outras obras foram comentadas pelo doutor angélico, mas apenas parcialmente; são elas: *De coelo et mundo*, *De generatione*, *Meteorológicos* e *Política*.

¹⁵ Essa obra foi composta em 1150 por Pedro Lombardo que era bispo de Paris. Em seu escrito figuram as principais questões teológicas do Cristianismo. Em termos redacionais está dividida em quatro livros que enfocam a questão de Deus uno e trino, a criação, a redenção e a graça, os sacramentos e os fins últimos. Tais temas constituem os núcleos fundamentais dos estudos teológicos. Inclusive, em muitos cursos de teologia da atualidade, confessionais ou não, essa divisão temática ainda é presente.

um manual essencial para os estudos teológicos. “[...] Esse conjunto de qualidades [...], assegurava à obra de Lombardo uma fortuna absolutamente excepcional: durante muitos séculos ela desempenhará o papel de manual oficial de teologia. [...]” (*ibid.*, p. 43). O comentário de Tomás de Aquino às Sentenças de Lombardo “[...] se associa ao gênero da *lectio* em seu estado de evolução em direção à *quaestio*. [...]” (*ibid.*, p. 44) e está diretamente ligado ao ensino que ele ministrou em Paris entre os anos 1254-1256. É um comentário bastante minucioso, com muitas subdivisões, análise gramatical de termos e resolução de questões teológicas. Toda essa minúcia que Tomás de Aquino faz dessas Sentenças será uma de suas marcas em obras posteriores.

As sumas são outro grande momento da obra de Tomás de Aquino. Como sumas sistemáticas temos as duas grandes sumas do doutor angélico: a *Suma Contra os Gentios* e a *Suma de Teologia*. A primeira é uma obra de tom apologético contra a heterodoxia doutrinária dos gentios (judeus, muçulmanos e os demais “hereges”). “[...] trata-se de uma apologia da fé católica, sistematicamente valorizada diante dos incrédulos e de suas objeções.” (*ibid.*, p. 45). Um destaque metodológico no *Contra Gentiles* é a não utilização da *quaestio*, mas argumentos em parágrafos menores e sintéticos. A segunda grande suma, de iniciativa do próprio Tomás de Aquino não advém especificamente do ensino universitário, mas pode ser entendida como uma obra de apoio aos estudantes iniciantes na teologia. Trata-se de uma exposição sobre as verdades do Cristianismo a partir de argumentos lógicos seguindo o mesmo esquema da *quaestio*. O que difere a suma de teologia de outras obras que usam a *quaestio* é a forma abrangente e delimitada da suma. Por exemplo: o *sed contra* é apenas um e o número de resposta às objeções se limitam a três. A suma de Teologia consiste, portanto, numa forma breve, concisa e lógica de apresentação das verdades da fé. Ela é dividida em três partes e correspondem a três momentos da vida de Tomás de Aquino: ST I: estada na Itália (1266); ST II: segundo ensino em Paris (1269-1272); ST III: iniciada em Nápoles e ficando inacabada (1273).

O doutor da verdade católica não deve apenas ensinar aos que estão mais adiantados, mas também instruir os principiantes, segundo o que diz o Apóstolo: “Como a criancinhas em Cristo, é leite o que vos dei a beber, e não alimento sólido”. Por esta razão nos propusemos nesta obra expor o que se refere à religião cristã do modo mais apropriado à

formação dos iniciantes. Observamos que os noviços nessa doutrina encontram grande dificuldade nos escritos de diferentes autores, seja pelo acúmulo de questões, artigos e argumentos inúteis, seja porque aquilo que lhes é necessário saber não é exposto segundo a ordem da própria disciplina (...). No empenho de evitar esses e outros inconvenientes, tentaremos, confiando no auxílio divino, apresentar a doutrina sagrada sucinta e claramente, conforme a matéria o permitir (AQUINO. *Suma teológica* I-I prólogo. 2001, p. 135).

As outras obras, são finalmente, um outro grande momento da obra tomasiana, que juntamente aos Comentários à obra aristotélica constituem o cerne filosófico da obra de Tomás de Aquino, tendo em vista que o Comentário às Sentenças e as Sumas pertencem mais intimamente à vertente teológica. Dessas outras obras, destacamos as *Questões Disputadas*.

[...] as questões mais utilizadas em filosofia são, em primeiro lugar, o importante conjunto do *De veritate* (*Sobre a verdade*) e, depois, o *De potentia* (*Sobre a potência*). Devem-se consultar também as questões *De anima* (*Sobre a alma*), *De spiritualibus creaturis* (*Sobre as criaturas espirituais*) e *De malo* (*Sobre o mal*) (GARDEIL, 2013, p. 47)

Os opúsculos que fazem parte de uma segunda série de outras obras do doutor angélico são efetivamente importantes em termos de filosofia. Destaca-se o *De principiis naturae*, o *De aeternitate mundi*, o *De ente et essentia*, o *De unitate intellectus*, e o comentário ao *De causis* de Proclo.

Em relação à presente pesquisa, dentro de todo o conjunto da obra de Tomás de Aquino, para nossa argumentação sobre a temática da educação, ensino de filosofia e perspectivas hodiernas sobre ensino-aprendizagem, vamos nos delimitar às *Questões Disputadas*, dentro destas, o *De veritate* e dentro deste a questão XI intitulada *De Magistro* (*Sobre o Mestre*).

2.2 De Magistro e as propriedades constitutivas do ato de ensinar

De Magistro figura no conjunto da obra tomasiana como uma obra que contém elementos argumentativos sobre o ensino, aprendizagem, aquisição do conhecimento e sua transmissão, além de fornecer premissas acerca da função do aluno e do professor. As afirmações expostas nesta obra são fundamentais para o entendimento sobre ensino e aprendizagem na visão do doutor angélico e como essas afirmações podem ser relevantes para os dias atuais considerando

a atual conjuntura de ensino-aprendizagem empregada na rede pública de ensino básico brasileira.

O contexto de surgimento de *De Magistro* é justamente a questão disputada e toda a metodologia empregada durante a escolástica. Tomás de Aquino, como mestre escolástico, se vale das metodologias ventiladas em seu tempo para argumentar sobre várias questões e dentre elas, a questão do ensino que envolve a questão do conhecimento.

É importante ressaltar também que a argumentação sobre o ensino que Tomás de Aquino desenvolve está intrinsecamente ligada a suas concepções filosóficas e teológicas que sempre desembocam em questões antropológicas. “[...] por detrás das questões pedagógicas encontram-se, na verdade, concepções filosóficas – a Filosofia da Educação é inseparável da Antropologia Filosófica – e teológicas” (LAUAND, 2000, p. 6).

Em sua antropologia, Tomás de Aquino tem uma visão suficientemente otimista sobre a pessoa humana, ou seja, o doutor angélico via o ser humano como uma unidade de espírito e matéria e não apenas espírito como declaravam algumas visões precedentes à sua filosofia. Para ele a dimensão imanente do humano tem sua importância porque em tal dimensão habita a razão humana que é considerada como um dom de Deus para a compreensão da fé. O ser humano, mesmo corrompido, pode, pela razão, se aproximar da graça e da verdadeira compreensão do transcendente.

No centro da filosofia da educação de Tomás, encontra-se a tese fundamental de sua antropologia: *anima forma corporis*, a profunda unidade, no homem, entre espírito e matéria: a alma é forma substancial, em intrínseca união com a matéria. (LAUAND, 2004)

Foi dito acima que *De Magistro* está inserido nas *Quaestiones Disputatae Veritate* e tais *quaestiones* são registros da atividade docente de Tomás de Aquino na Universidade de Paris. A *quaestio disputata* era comum nas nascentes universidades medievais nas quais não bastava a exposição do conteúdo, mas era necessário o confronto de ideias até se chegar numa síntese. Temos na *quaestio disputata* um ritual pedagógico. Nesse ritual pedagógico nenhum argumento era recusado, mas servia como aporte ao debate.

Nas *Quaestiones Disputatae de Veritate* encontramos 253 artigos, reagrupados em 29 questões com uma abordagem temática bastante ampla. Os temas vão desde a investigação sobre a verdade na questão 1 até a discussão sobre a graça de Cristo na questão 29. Em conformidade com Torrell (1999, p. 389-390), a primeira questão “deu nome a toda série, mas as outras têm com ela uma relação mais ou menos distante. Podemos aí perceber dois grandes blocos: a verdade e o conhecimento (qq. 1-20), o bem e o apetite pelo bem (qq. 21-29...)”. Interessa-nos aqui o texto da questão XI intitulada *De Magistro*.

O escrito *De Magistro* está dividido em quatro artigos: I. Se o homem – ou somente Deus – pode ensinar e ser chamado de mestre; II. Se se pode dizer que alguém é mestre de si mesmo; III. Se o homem pode ser ensinado por um anjo; IV. Se ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa.

Os artigos possuem a mesma estrutura da *quaestio* escolástica à qual abordamos no capítulo I da presente pesquisa. Tal estrutura evidencia a metodologia de ensino empregada nas universidades escolásticas e figura como uma argumentação que leva em consideração a lógica e o confronto de ideias. O texto de *De Magistro* é um texto lógico no qual a partir de proposições, análise de teses e antíteses, Tomás de Aquino vai desenvolvendo sua concepção de ensino e suas perspectivas educacionais, além de esclarecer equívocos e posições ambíguas de mestres escolásticos precedentes.

Por exemplo, no Artigo I, os argumentos são a favor da tese de que só Deus ensina e somente a Ele cabe o título de mestre. Tais argumentos podem basear-se ou numa passagem bíblica, numa afirmação de um Santo Padre (no caso do *De Magistro*, a presença de Santo Agostinho é constante, em razão de sua obra homônima, que serve de pano de fundo) ou na opinião de um filósofo (também aqui é predominante a autoridade de Aristóteles). (CAMELLO, 2000, p. 20)

Além de ser um texto lógico, o *De Magistro*, como também outras obras de Tomás de Aquino, destacam-se pela posição magistral na resolução da questão proposta. Tal posição é a síntese do autor a partir de prós e contras citados no mesmo artigo. Dentro da metodologia da *quaestio* escolástica essa posição denomina-se *determinatio*, sendo esta a resolução do mestre aos dilemas surgidos pela proposição da questão. Seguindo o mesmo esquema da *quaestio*, há no final de cada artigo a resposta às objeções, isto é, aos primeiros argumentos propostos. Percebe-se nesse texto a tônica da discussão e como se

dava a relação mestre/aluno na universidade medieval; uma relação dialogal, uma relação de aprendizado.

Este conjunto constituído pelas objeções organizadas, argumentos em sentido contrário, determinação propriamente dita e resposta às objeções deveria ser redigido e depositado na respectiva faculdade dentro de um prazo determinado, sob pena de multa. São essas redações finais que aparecem nas coleções de 'questões disputadas' das edições manuscritas ou impressas dos mestres do século XIII e seguintes. (NASCIMENTO, 1992, p. 24)

No artigo 1, Tomás de Aquino argumenta sobre a propriedade do título de Mestre, se este título pode ser atribuído ao ser humano e se este pode ensinar ou se é um atributo exclusivamente divino. Após apresentar os argumentos daqueles que defendem uma proposição ou outra, ele conclui que o ser humano pode ensinar e conduzir outro ser humano ao conhecimento, podendo, portanto, ser chamado de mestre.

Não é de estranhar, portanto, que Tomás comece discutindo a objeção: 'Se o homem – ou somente Deus – pode ensinar e ser chamado mestre' (o fato curioso é que Tomás discuta isso precisamente como professor em sala de aula...). O exagero do papel de Deus – no caso em relação à aprendizagem – é por conta daquela teologia que considera tão sublime a inteligência humana que, em cada caso que ela ocorre, requereria uma iluminação imediata de Deus" (LAUAND, 2001, p. 7).

Circulava entre os escolásticos, e isso veio a ser argumentado nas questões disputadas, a questão acerca da origem do conhecimento. O conhecimento é dado imediatamente por Deus através uma espécie de iluminação? Ou a razão humana era capaz de atingir o conhecimento e esse conhecimento ser transmitido? A motivação que circunda este artigo baseia-se na teoria da iluminação divina em relação ao conhecimento proposta anteriormente por Agostinho. Tomás de Aquino admite a iluminação divina, mas que ela foi dada uma vez por todas, ou seja, a luz natural da razão humana advém dessa iluminação e a partir disso o ser humano pode chegar ao conhecimento. Isso quer dizer que todas as vezes que a pessoa desenvolve um pensamento racional ele chega ao conhecimento pela razão natural infusa e não por uma iluminação divina dada todas as vezes que o uso da razão é expreso.

A ideia do conhecimento como iluminação em Tomás de Aquino se expressa de modo distinto da compreensão de Agostinho. Para o doutor angélico, a iluminação ocorre através do intelecto agente ou da razão infusa. O intelecto agente é dado por Deus e é por esse intelecto que o ser humano tem a possibilidade do uso da razão. Deus comunica esse intelecto uma vez por todas e todas as operações cognitivas partem de tal intelecto. “[...] Enquanto pela teoria agostiniana Deus nos oferece o objeto inteligível já feito, para Tomás, Deus nos dá os meios para elaborar o objeto inteligível. [...]” (FELICI, 2007, p. 92)

Em *De Magistro*, Tomás de Aquino corrobora essa ideia da iluminação através do intelecto agente ao afirmar que o ser humano adquire conhecimento através de concepções imediatamente conhecidas, ou seja, a razão natural infusa que converge para a ideia de intelecto agente. O intelecto agente seria a faculdade que Deus concedeu à pessoa humana para o conhecimento “[...] Deus é a causa da ciência do homem de modo excelentíssimo, pois assinalou a própria alma com a luz intelectual e imprimiu nela o conhecimento dos primeiros princípios. [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 3. 2017, p. 161.)

Tomás de Aquino defende a dupla possibilidade de ensino: o ensino como atributo divino e humano, ou seja, Deus pode ensinar interiormente, enquanto o ser humano pode ensinar exteriormente. Tomás de Aquino não abandona a ideia do mestre interior de Agostinho e nem a questão do conhecimento pela iluminação, entretanto ele busca dissuadir os seus interlocutores sobre o exagero do papel de Deus em detrimento da potência humana de ensinar. A iluminação, segundo o doutor angélico, foi dada por Deus uma única vez ao dotar o ser humano de razão. Somente Deus ensina interiormente, contudo, não há nenhum impedimento que o ensino exterior seja atributo humano.

[...] preexistem em nós certas sementes das ciências, a saber, as concepções primeiras do intelecto, conhecidas imediatamente à luz do intelecto agente pelas espécies abstraídas dos objetos sensíveis, sejam elas complexas, como os axiomas, ou simples, como a noção de ser, de uno e outras semelhantes, que o intelecto apreende imediatamente. (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 129 e 131)

De acordo com Tomás de Aquino, Deus e o humano mesmo podendo ensinar eles não estão no mesmo patamar em termos de posse do conhecimento. Para ele, somente Deus pode ensinar a partir do interior; o ensino

humano é possível a partir do exterior. Nesse sentido, o ensino humano é coadjutor do ensino divino; Deus é o mestre por excelência e o ser humano seu auxiliar (BATISTA, 2010, p. 93).

No artigo 2, o doutor angélico argumenta se uma pessoa pode ser mestra de si mesma. Aqui entra a questão de ensino e autodidatismo, de aprendizagem por ensino ou por descoberta. Consideramos útil tratar dessa questão pelo fato de que adquirir conhecimento, saberes técnicos e métodos podem se efetivar dessas duas formas. Todavia, defendemos a ideia de que o ensino é a forma mais eficaz de aprender, pois é um aprendizado em conjunto e com a utilização de métodos já postos que podem ser um auxílio necessário na caminhada do discente. Ademais, Tomás de Aquino argumenta que mesmo que alguém seja autodidata, ele não pode ser considerado mestre de si mesmo porque adquire um conhecimento em parte, em virtude das razões seminais do saber, de princípios gerais; já o aprendizado pela via do ensino se mostra mais eficaz pela condução e orientação envolvidas. Sobre esse ponto em específico, dedicaremos um tópico da presente pesquisa com argumentos e proposições mais consistentes.

O artigo 3 do *De Magistro*, apresenta a questão se o humano pode ser ensinado por um anjo. Sobre esse artigo, é importante perceber o modo como Tomás de Aquino argumenta a tese da iluminação interior e do mestre interior. Deus, na visão tomasiana, é a causa excelente do conhecimento. Não cabe ao ser humano ensinar interiormente ou infundir o intelecto agente. O ser humano atua na proposição dos signos aos sentidos exteriores para atualizar o que está implícito em potência nos princípios (AQUINO, *De Magistro*, q. 11, a. 3. 2017, p. 161). Sobre os anjos, Tomás de Aquino diz que são criaturas espirituais e podem ser intermediárias entre Deus e o ser humano e desse modo podem ensinar de forma intermediária. “[...] nada impede que o espiritual seja capaz de agir sobre o corporal, pois nada impede que o inferior padeça a ação do superior” (*ibid.*, p. 167).

No artigo 4 do *De Magistro*, Tomás de Aquino propõe a questão se ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa. Por vida ativa entende-se as realidades temporais e por vida contemplativa a ocupação com as realidades inteligíveis das coisas. No tocante à questão do ensino-aprendizagem à vida contemplativa objetiva lemos: “[...] o fim da vida contemplativa, no sentido em

que a tomamos agora, é a contemplação da verdade – entenda-se da verdade incriada – na medida da possibilidade daquele que contempla, ou seja, perscrutá-la imperfeitamente nesta vida e, na vida futura, vê-la perfeitamente” (*ibid.*, p. 171). Tomás de Aquino afirma que o ensinar pertence a vida ativa tanto quanto à vida contemplativa. Entretanto, o ensinar está de forma mais intensa no pertencimento da vida ativa, pois a matéria do ato de ensinar pertence à vida ativa. A busca pelo conhecimento não é uma ação transcendente que mereça ser atributo da vida contemplativa. Defendemos a proposição do conhecimento como parte da vida ativa haja vista que a realidade hodierna de professor-aluno e o sistema educacional são ativos e buscam o conhecimento pela via temporal e direcionada a realidades temporais. Não se pode buscar unicamente uma ideia utópica de ensino, mas uma metodologia real que faça sentido para o aluno e seu contexto.

O conteúdo geral do *De Magistro* nos fornece informações consistentes de como desenvolver práticas de ensino-aprendizagem quando detectamos problemas e estabelecemos métodos para sanar as lacunas existentes no processo. Assim fez Tomás de Aquino como docente na sua época e com os problemas da época opondo-se às teorias do conhecimento de caráter aviceniano ou platonizante. Assim buscamos na atualidade, na prática em sala de aula, fazer oposição a métodos ineficazes para determinado contexto escolar e utilizar métodos que realmente funcionem.

A presente visão panorâmica do *De Magistro* nos dá bases teóricas sobre o pensamento de Tomás de Aquino e como sua filosofia foi pertinente para o seu tempo em matéria de educação e como nos tempos atuais essa metodologia pode ser reescrita. Ademais, essa base teórica é importante pelo fato de utilizarmos esses argumentos como válidos e úteis no empreendimento de uma educação mais ativa, mais crítica e com o aluno como agente principal do seu aprendizado e o papel do educador nesse contexto.

2.3 A noção de mestre em si

Neste tópico, nossa análise incidirá sobre a questão do mestre a partir das proposições de Tomás de Aquino. A faculdade de mestre é um atributo humano ou divino? O conhecimento do mestre vem dele próprio ou provém de algo

superior? Tais questionamentos nortearão nossa reflexão a fim de um entendimento seguro sobre o mestre e seu papel no ensino.

A primeira proposição em *De Magistro* se revela da seguinte maneira: “E parece que só Deus ensina, e que só Ele deve ser chamado de mestre.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 117). Essa proposição é o ponto de partida para a questão; é a partir dela que se desenvolverão as argumentações sobre o mestre. A questão gira em torno da essência do ser mestre; se é algo humano ou divino ou se é algo humano e divino.

A aquisição da ciência é o pressuposto fundamental do ser mestre. Isso significa que ter ciência de algo faz com que o ser mestre se concretize e conseqüentemente que exerça sua função primordial que é ensinar. Nesse caso, a posse do conhecimento é o atributo para a condição do ser mestre. A questão seria analisar de onde vem a ciência, isto é, qual a origem do conhecimento. O conhecimento parte do exterior ou do interior? Obtendo essa resposta é possível afirmar como ocorre o processo de produção da ciência e, a partir disso entender o papel do mestre nesse processo de se fazer ciência.

Na época de Tomás de Aquino muitos defendiam a proposição de que o conhecimento parte de um agente extrínseco. Por agente extrínseco entende-se um ser superior que transmite as formas sensíveis aos seres inferiores; um ser separado e que está para além da condição física e material, uma inteligência superior que seria, portanto, a doadora do conhecimento.

[...] Houve quem dissesse que todas as formas sensíveis são postas no ser por um agente extrínseco, que é a substância ou forma separada, que chamam de doadora de formas ou inteligência agente, e que todos os agentes inferiores não fazem senão como que preparar a matéria para receber a forma. [...] (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 127)

A proposição da existência de um agente extrínseco e superior de onde parte o ser e o conhecimento eram muito comuns no contexto histórico medieval que tinha características teocêntricas. Mesmo o ser humano tendo conhecimento, tal conhecimento não era originalmente seu, mas era doado por uma inteligência suprema e superior a tudo. Considerando que o conhecimento parte desse agente extrínseco e separado, só ele pode produzir ciência no ser material e que as formas inteligíveis se originam no agente extrínseco e são

transmitidas à mente humana. Portanto, o ser mestre é atributo divino e não humano. Nesse caso, o ser humano só pode, portanto, aprender e jamais ensinar já que não possui o atributo de transmitir ciência, mas apenas de receber.

[...] a concepção pedagógica é de que só Deus pode ensinar, muito em voga na universidade medieval e inclusive na Faculdade de Teologia da Universidade de Paris, de que só Deus é o único e verdadeiro mestre, possui suas raízes a partir da obra *De magistro*, de Santo Agostinho. É uma posição demasiadamente espiritualista do cristianismo, que exagera no papel atribuído a Deus na função do ensino, aniquilando, de certa forma, as potencialidades da criatura, posição contrária à realista defendido por Tomás de Aquino. Mesmo considerando o homem como criatura, imagem e semelhança de Deus, o Aquinate tem bem claro que o homem não sai pronto das mãos de Deus. (PICHLER, 2009, p. 12)

Em opinião diversa, outros defendiam o inatismo da ciência, ou seja, que a ciência é inata à mente humana e que apenas uma ação exterior faria com essa ciência essencialmente infusa internamente fosse manifestada externamente. “[...] alguns afirmaram que todas as formas naturais estariam latentes em ato na matéria, e que o agente natural não faria mais que extrai-las do oculto para o manifesto.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 127).

Outra proposição seria ainda que no ato criador de Deus, considerando o pressuposto da fé do Deus criador e ordenador, o conhecimento foi criado inserido na alma humana e que o ensino, os métodos, seriam apenas instrumentos que instigam à alma recordar o que ela já sabe. Tal proposição tem muito do platonismo até então conhecido que afirmava o método da anamnese¹⁶ como forma de buscar o conhecimento. Para a teoria do conhecimento de Platão, aprender seria, portanto, recordar. Adquirir ciência seria apenas recordar a inteligência infusa na mente humana no instante da criação. Recordar o conhecimento é admitir que existe um conhecimento preexistente na essência da existência; é admitir que o ensino e o mestre são apenas adjutórios para recordar o conhecimento. O ensino nesse sentido não teria um papel

¹⁶ De acordo com o platonismo e posteriormente o neoplatonismo e seus teóricos, a alma, entendida como a mente humana, não adquire conhecimento a partir do exterior, mas simplesmente recorda em um processo de reminiscência, no seu interior, tudo aquilo que adquiriu no mundo inteligível já que ela havia esquecido na passagem para o mundo sensível. “[...] Platão acha que as almas transmigram de um corpo para outro, mas antes de ocupar um novo corpo têm a possibilidade de contemplar as ideias, o modelo perfeito das coisas. [...]” (NICOLA, 2005, p. 64). O mundo externo não fornece nenhuma informação nova à mente humana, mas apenas um estímulo à recordação.

preponderante na aquisição do conhecimento, mas seria apenas um aparato considerável à recordação.

Tomás de Aquino, na sua época, era conhecedor dessas proposições do conhecimento infuso por um agente extrínseco e da teoria platônica da reminiscência. Ele mesmo afirma que ambas carecem de razão. O conhecimento infuso por um agente extrínseco desconsidera as causas segundas, isto é, afirma que apenas a causa primeira do ser (Deus) é o único capaz de ensinar e transmitir conhecimento; sendo o título de mestre uma atribuição exclusiva de Deus. Tal afirmação não considera a ordem das causas e suas conexões, ignorando a ordem estabelecida pelo próprio Deus. De acordo com Tomás de Aquino, Deus não apenas confere o ser, mas também o ser causa, ou seja, ao ser humano ele também transmite a prerrogativa de causar. Nesse sentido, causar não é apenas atributo divino, mas humano também. O causante do ser ao causar o ser, também confere tal faculdade aos seres inferiores dentro da hierarquia. “[...] Com efeito, a causa primeira, pela eminência de sua bondade, confere às outras coisas não apenas o ser, mas também o ser causa.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 129). Acerca do conhecimento como reminiscência carecer de razão, Tomás de Aquino afirma que tal proposição considera que favorecer a recordação, retirar os impedimentos para fazer com que a mente humana recorde do conhecimento infuso é mover por acidente. O conhecimento seria apenas um movimento de manifestar o que está oculto. Tal forma não considera a essência e derroga o conhecimento ao acaso.

A posição tomasiana neste caso é buscar uma síntese entre essas duas primeiras argumentações. Como ele mesmo diz: “Assim, quanto a tudo que foi dito devemos tomar, conforme a doutrina de Aristóteles, o caminho intermediário em relação às duas. [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 129). Ainda se apropriando de termos aristotélicos, o doutor angélico cita as expressões ato e potência e sua atuação no entendimento do ser para dirimir a questão. As formas naturais preexistem na matéria em potência e são levadas ao ato por um agente extrínseco próximo. Dessa forma, o conhecimento não é transmitido unicamente pela causa primeira do ser (Deus), mas também pelo próprio ser humano (agente extrínseco próximo), fazendo com que o conhecimento infuso que está em potência venha a ser ato. Portanto, ensinar é transmutar o conhecimento em potência para o conhecimento em ato e o ser humano pode

fazer isso, sendo, então, chamado de mestre. Ademais, precede à virtude a inclinação natural. Tal inclinação não é a plenitude da virtude, mas apenas uma predisposição à virtude que pode vir a ser uma virtude pelo hábito. Analogamente se dá a aquisição da ciência; ou seja, já existe no ser humano uma predisposição ao conhecimento, que Tomás de Aquino chama de “scientiarum semina¹⁷”, isto é, a noção inicial do intelecto, o conhecimento em potência, aquilo que o intelecto apreende imediatamente. Todo o conhecimento adquirido depende dessas noções iniciais.

[...] Todos os outros princípios subsequentes procedem desses princípios universais como de suas razões seminais. Assim, quando, desses conhecimentos universais, a mente atualiza o conhecimento do particular, que antes só tinha em potência e em geral, é então que dizemos ter adquirido ciência. (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 131)

Acerca da aquisição do conhecimento e a sua preexistência em potência, Tomás de Aquino argumenta a possibilidade da potência de dois modos a saber: a potência ativa e a potência passiva. A potência ativa refere-se ao conhecimento adquirido pela ação do princípio intrínseco. Tal princípio deve-se entender como Deus que dá a conhecer e ilumina a mente humana na aquisição da ciência. Diz-se desse modo, do conhecimento em ato. “[...] quando o princípio intrínseco é suficiente para levar ao ato perfeito, como ocorre no sarar, em que a virtude natural que está no próprio doente o conduz à saúde. [...]” (*ibid.*, p. 131). Entendemos que o fato de considerar a possibilidade de ensino ao ser humano não exclui a ação de Deus e sua sabedoria infusa. O ser humano como mestre é uma viabilidade. Inclusive o ser humano como agente extrínseco pode auxiliar

¹⁷ Sementes das ciências ou razões seminais. Essa ideia de razões seminais foi inicialmente utilizada para explicar a criação do mundo. Segundo tal teoria, Deus teria criado o mundo de modo simultâneo “[...] de um só golpe, sem nenhuma sucessão de tempo fez ser a totalidade do que foi então, do que é hoje e do que será em seguida [...]” (GILSON, 1998, p. 151). Todavia, “Deus não cria a totalidade das coisas possíveis como já concretizadas: ele insere no criado as ‘sementes’ ou ‘germens’ de todas as coisas possíveis, as quais, posteriormente, ao longo do tempo, desenvolvem-se pouco a pouco, de vários modos e com o concurso de várias circunstâncias” (REALE; ANTISERI, 2011, p. 96). É nesse sentido que Tomás de Aquino utiliza essa teoria para explicar o conhecimento infuso, ou seja, é o conhecimento inicial, as potencialidades que se tornam ato não por um poder criado, mas que já foram inscritas por Deus na natureza humana no momento da criação. “[...] as razões seminais não podem ser postas em ato por nenhuma força criada, mas somente Deus as insere na natureza [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1, 2017, p. 119). Tais razões seminais podem ser desenvolvidas através do ensino; por isso é razoável afirmar a validade do ensino como forma de trazer para o ato o conhecimento que está em potência como razões seminais.

na aquisição e consolidação do conhecimento que já está em ato como ação do agente intrínseco. Essa é, de fato, a função por excelência do professor: fornecer meios para a efetivação em ato do conhecimento que está em potência e da predisposição ao saber. Se tal predisposição existe, ela precisa ser estimulada até sua plenitude. “[...] como no caso do médico que, para curar, ajuda a natureza – que opera principalmente – fortalecendo-a e aplicando-lhe remédios, dos quais ela se serve como instrumentos para sarar.” (*ibid.*, p. 131). No tocante à potência passiva, quem faz a potência passar ao ato é o agente extrínseco. Todavia, existe o conhecimento em potência, isto é, o aluno não é anulado do conhecimento, nada tem e precisa ter, mas já o possui em potência que será aperfeiçoada ao ato. Tomás de Aquino afirma dois modos de adquirir ciência: pela ação do agente intrínseco e pela ação do agente extrínseco. Esses dois modos culminarão nas definições descoberta e aprendizagem que argumentaremos em tópico específico.

A possibilidade do mestre em si e do ensino ser também um atributo humano se justifica pela afirmação de que quem ensina exerce esse múnus através dos signos da linguagem expondo o percurso da razão que fez em si mesmo pela razão natural. Através dos signos, o discípulo tem a possibilidade de alcançar o conhecimento daquilo que até então não conhecia, ou seja, de aperfeiçoar sua ciência infusa pela ação do agente intrínseco. O mestre coopera com a natureza, no sentido de colaborar para que o discípulo conheça, aperfeiçoando o seu conhecimento natural. Ensinar, seria, portanto, cooperar com a razão natural. Uma pessoa ensinar a outra seria justamente essa ação cooperativa do agente extrínseco em relação à razão natural do discípulo.

Os signos da linguagem não efetuam o conhecimento. O uso de signos não confirma o conhecimento, mas figura como um instrumento útil para auxiliar na sua busca e efetivação. Ademais, o conhecimento dos princípios, isto é, a razão natural, é superior aos signos. Não se faz conhecimento pelo uso dos signos, mas o conhecimento ocorre pelo conhecimento de outras coisas mais certas. “[...] É o conhecimento dos princípios o que produz em nós a ciência das conclusões, e não o conhecimento dos signos.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 135)

Os signos por si só não são suficientes para a aquisição da ciência, pois é necessário um conhecimento preexistente. “[...] Por exemplo, se nos ensinam

o que é o homem, é necessário que já saibamos algo dele, a saber, a noção de animal racional, ou de substância [...]” (*ibid.*, p. 135). Os signos são importantes enquanto granjeadores das intenções inteligíveis pelo intelecto. Por intenções inteligíveis entende-se o que o intelecto concebe em si mesmo, uma certa semelhança da coisa conhecida no intelecto, uma aproximação entre a coisa e a ideia. Nesse ponto o signo desempenha um papel interlocutório entre o intelecto e a coisa conhecida. Entretanto, a causa eficiente da ciência é a razão e não os signos. (*ibid.*, p. 137). Logo, os signos têm função secundária.

Na relação professor-aluno é fundamental entender que o conhecimento preexistente do aluno é crucial para o conhecimento e não apenas os signos linguísticos que são pronunciados em sala de aula. Nesse sentido, aprender não é resultado unilateralmente do ensinar docente, mas também da predisposição que o aluno possui para a aquisição da ciência. É essencial e urgente que o ensino de filosofia leve em consideração aquilo que o aluno possui como ciência, como noção inicial para que o ensino-aprendizagem faça sentido. Fazer filosofia pressupõe partir da base epistemológica e das noções iniciais que o aluno já possui aperfeiçoando suas habilidades e saberes. Nessa seara deve-se ter em mente os conhecimentos base para que o mais se desenvolva. Sem uma base sólida não há como alicerçar outros saberes e o edifício epistemológico não evolui. Um dos fatores que nos incomodam na prática docente é que em níveis de ensino mais elevados, como ensino fundamental 2 e ensino médio, muitos alunos não possuem uma base científica que deveria ter sido construída em níveis de ensino precedentes. Isso é um problema que se alastra no ensino público, no qual alunos que não fizeram uma boa base avancem para os níveis subsequentes de ensino e não consigam acompanhar e desenvolver seu intelecto por falta de uma base. O trabalho do mestre fica comprometido e a educação não avança.

O ensino não é o preenchimento de uma mente vazia que nada conhece e nem tampouco o ensino visa somente à recordação de um conhecimento inato. Na prática docente é preciso considerar o conhecimento que o aluno já possui, aperfeiçoar tal conhecimento e fazer com que ele conheça coisas novas. Instigar à expressão o que o aluno já sabe e buscar o aperfeiçoamento do saber é de grande valia. O ensino deve propiciar também a descoberta do novo sem deixar, obviamente, de levar em consideração aquilo que o aluno já tem como ciência.

É mais preferível afirmar que o ensino propicia a extração do conhecimento inato e que este conhecimento precisa se desenvolver e se aperfeiçoar, além de se robustecer pelo que pode vir a ser algo novo. Afirmamos, como Tomás de Aquino, que o conhecimento é a passagem da potência para o ato, ou seja, que o conhecimento inato está em potência e para a sua real efetivação em ato ele precisa do ensino. Nesse sentido, o ensino seria o movimento do conhecimento da potência para o ato. Ademais, o ensino e a relação professor-aluno devem propiciar a ciência do seguinte modo: pelo ensino se busca produzir no discípulo um conhecimento semelhante ao do mestre. Entende-se que o conhecimento do mestre está em ato e o do aluno em potência. A aprendizagem seria a passagem do conhecimento da potência para o ato; nesse caso, o professor em ato traria para ato o que está em potência no aluno.

Tomás de Aquino argumenta ainda a cooperação entre o conhecimento oriundo da ação do agente intrínseco e do conhecimento proveniente da ação do agente extrínseco. Para que haja de fato conhecimento, é preciso que o professor cause no aluno um conhecimento que seja coerente com o conhecimento que o aluno já possui e que fora infuso pela razão natural, porque se a proposição gnosiológica do docente estiver em desacordo com as noções iniciais da razão natural, o que se causa é opinião e crença e não propriamente conhecimento. Este deve ser concorde às noções iniciais da razão natural para que o que se ensina seja verdade e se efetive como conhecimento.

[...] Logo, assim como se diz que o médico causa a saúde do enfermo, cooperando com a natureza, assim também se diz que um homem causa a ciência em outro, cooperando com sua razão natural. E isto é ensinar. É nesse sentido que se diz que um homem ensina o outro, e que é seu mestre. [...] (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 133)

Nessa questão da cooperação entende-se o papel do mestre como colaborador com a razão infusa. Ele ensina a verdade e pode ser chamado de mestre, “[...] não no sentido de infundir a luz na razão, mas de colaborar com a luz da razão, por meio daquilo que lhe propõe exteriormente, para que ela atinja a perfeição da ciência. [...]” (*ibid.*, p. 137 e 139).

Ainda sobre a questão da aquisição da ciência distinguem-se duas formas e suas respectivas aplicabilidades: a sabedoria incriada e a criada. Ambas foram infundidas no ser humano para que sua natureza corrompida atingisse um

aperfeiçoamento para o bem, para que ele evoluísse para melhor em termos de conhecimento e prática. A sabedoria incriada é imutável e se ocupa das coisas transcendentais; a sabedoria criada é mutável de forma accidental “na medida em que o sujeito muda de possuidor potencial para possuidor atual da sabedoria. [...]” (*ibid.*, p. 139). Podemos entender essas definições como forma explicativa do conhecimento em termos de razão natural e aprendizado através do ensino como também do magistério divino e humano. Na visão de Tomás de Aquino, a sabedoria incriada converge para a razão natural infusa por Deus na consciência humana fazendo com que o humano tenha a possibilidade do conhecimento. Já a sabedoria criada refere-se ao ensino humano e ao movimento que se busca da potência para o ato, ou seja, um aperfeiçoamento da razão natural e o aprendizado de coisas novas através do ensino do magistério humano. Por analogia podemos entender que o aluno possui a sabedoria incriada que compreende suas experiências, seu conhecimento prévio, sua capacidade cognitiva e predisposição ao saber; por outro lado, podemos inferir que o ensino e seus métodos respondem pela passagem do conhecimento da potência para o ato como forma da sabedoria criada que se aperfeiçoa no sujeito.

O conhecimento adquirido através do ensino precisa concordar com os princípios da razão natural infusa. Pois afirma o doutor angélico “[...] a certeza da ciência depende totalmente da certeza dos princípios, pois as conclusões são conhecidas com certeza quando se as reduz aos seus princípios [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 141). Ademais, o conhecimento que se adquire através do ensino e da atuação do mestre e a certeza sobre sua veracidade advém da razão natural. O interior que fala ao exterior; o agente intrínseco que concorda com o agente extrínseco. As conclusões, a definição final dos conceitos deve ratificar os princípios da razão natural infusa. “[...] não alcançaríamos a certeza da ciência se não estivesse em nós a certeza dos princípios, aos quais as conclusões se reduzem [...]” (*ibid.*, p. 141)

As noções iniciais da razão natural são infusas por Deus. Tomás de Aquino, vale-se desse argumento dado o seu próprio contexto de fé. Ele se localiza no contexto da universidade medieval e no cerne do debate entre fé e razão. Tal debate se desdobra em muitas facetas e por isso as mais diversas reflexões. Em termos de ensino, o debate fé e razão e as reflexões teocêntricas põem a fé e a ideia de Deus no centro das argumentações. É por esse motivo

que ele afirma que o mestre por excelência é Deus que infunde a razão natural na pessoa humana. Nesse sentido a fonte primeira do conhecimento é Deus; dele emana a sabedoria e a razão que torna o ser cognoscível à condição humana. Na argumentação tomasiana, todo ensinamento emana de Deus como causa primeira; o ser humano ensina como causa segunda que já foi causada pela primeira causa. “[...] o homem ensina a verdade, embora a anuncie exteriormente ao passo que Deus a ensina interiormente.” (*ibid.*, p. 137). O magistério primordial é um atributo de Deus; o ser humano dele participa como causa segunda. “[...] Assim, como nenhum ensinamento humano pode ter eficácia senão por virtude daquela luz, é evidente que somente Deus ensina interior e principalmente, assim como a natureza nos sara interior e principalmente. [...]” (*ibid.*, p. 135). Todavia e juntamente com outros pensadores¹⁸, Tomás de Aquino não afirma a impossibilidade do ser humano de ensinar, mas que por participação na ação do agente intrínseco ele ensina a outro ser humano na forma extrínseca. O ensino humano é externo, pois a luz inteligível da razão pertence ao magistério divino. O ensino humano e seus signos são proposições do inteligível que são armazenados no intelecto humano.

Tomás de Aquino defende a causa da ciência também pela ação humana; se assim não fosse, o ensino não faria sentido algum. A ideia de que o conhecimento seria unilateralmente uma graça divina não se sustenta, pois se tal argumento fosse plausível de nada serviria a razão humana e suas formas intelectivas. Ademais, a iluminação divina na razão humana foi infusa uma única vez na mesma natureza; todavia, é pelo exercício da razão que o ser humano adquire conhecimento e se confirma como causa segunda da iluminação. O aluno possui a razão e a predisposição que só serão aperfeiçoadas com o ensino; ele não aprende os princípios, mas as conclusões, pois os princípios ele já possui e a partir disso confirmará sua razão através das conclusões abstraídas. Nesse sentido, o papel do aluno precisa ser ativo e consciente; ele é o grande operante do seu aprendizado.

¹⁸ Aqui é importante fazer uma referência à obra *De Magistro* de Santo Agostinho. Nessa obra ele não nega que o ser humano também possa ensinar, ou seja, para Santo Agostinho, o humano ser mestre é uma possibilidade. Todavia, e Tomás de Aquino em sua obra também afirma, que ensinar interiormente é um atributo divino. Nisso, os dois pensadores concordam.

2.4 Ensinar como ato da vida ativa

No último artigo do *De Magistro*, Tomás de Aquino põe em questão se ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa. É preciso entender cada conceito antes de argumentarmos sobre a possibilidade do ensino na vida ativa ou na vida contemplativa. Tanto a vida ativa quanto a contemplativa pertencem ao ser humano como duas dimensões de ação¹⁹. A vida ativa refere-se ao que é imanente, se ocupa das coisas sensíveis e sua utilidade prática. A vida contemplativa faz referência ao transcendente, à dimensão intelectual e racional do ser humano. Nesse sentido parece que o ensino pertence mais à vida contemplativa do que à vida ativa.

[...] A matéria da vida ativa são as coisas temporais, das quais se ocupa a atividade humana. A matéria da vida contemplativa, por sua vez, são as razões cognoscíveis das coisas, às quais se volta o contemplativo. E essa diversidade material provém da diversidade dos fins, do mesmo modo que, em todas as outras coisas, a matéria é determinada segundo a exigência do fim. [...] (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 4. 2017, p. 171).

Analisando as palavras do Aquinate, percebemos que à vida contemplativa corresponde o intelecto. A finalidade da vida contemplativa seria a contemplação da verdade, haja vista, que a razão natural infusa não padece de enganos, mas se sustenta como a verdade acerca das coisas. Por verdade, entende-se a verdade incriada que está para a razão natural na consciência. Essa contemplação é efêmera e fugaz e terá sua plenificação na outra vida, isto é, na eternidade, considerando aqui a visão teológica de Tomás de Aquino. Em contrapartida, a vida ativa se relaciona à prática humana, isto é, a ação racional humana.

¹⁹ Na *Suma Teológica*, o doutor angélico pergunta se a vida se divide convenientemente em ativa e contemplativa; assim ele se expressa: “[...] a vida de cada homem parece ser aquilo em que se compraz de modo supremo, e para o qual se orienta principalmente. E neste ponto, cada um deseja conviver com o amigo, como diz o Filósofo. Como alguns homens se orientam principalmente para a contemplação da verdade, e outros para ações exteriores, pode-se afirmar que a vida do homem se divide, convenientemente, em ativa e contemplativa.” (AQUINO. *Suma teológica*. II - II, q. 179, a. 1. 2013, p. 578.). Essa ação externa seria a forma do ensino no tocante à transmissão do saber; não apenas conhecer em si, mas saber ensinar. Essa deve ser a essência do processo de ensino-aprendizagem: a eficaz e apropriada transmissão da ciência com vistas ao conhecimento do aluno e o desenvolvimento do seu saber.

O ato de ensinar se desdobra em duas matérias: a coisa em si que é ensinada e a pessoa que transmite o saber. Sem essas duas matérias seria impossível o ensino; são entes essenciais ao ensinar que sem os quais não poderia haver sequer a ideia de ensino. No ato de ensinar se vislumbra o conhecimento que deve ser transmitido e a atuação do agente que ensina, neste caso, o mestre. Tomás de Aquino diz: “[...] em razão da primeira matéria, o ato de ensinar pertence à vida contemplativa, mas em razão da segunda, pertence à vida ativa. [...]” (*ibid.*, p. 173). Enquanto coisa em si que é ensinada, o ato de ensinar se localiza na vida contemplativa; enquanto pessoa que transmite o saber, o ato de ensinar se localiza na vida ativa. O que determina o pertencimento de fato do ato de ensinar é o fim e Tomás de Aquino atribui esse fim à vida ativa haja vista que sua matéria última pertence à vida ativa atingindo, portanto, o fim pretendido. Isso se confirma porque a coisa em si não é suficiente para se constituir como ensino porque o ensino é um movimento e tal movimento precisa de um movente. Esse movente é aquele que ensina, ou seja, a segunda matéria constitutiva do ato de ensinar; sem essa matéria, a coisa em si não configuraria ensino. Por seu turno, suspeitamos que o ensino pertence muito mais à vida ativa do que a contemplativa. Não se exclui a validade da vida contemplativa, mas o ato de ensinar converge mais coerentemente à vida ativa. “[...] Assim, o ato de ensinar pertence mais à vida ativa do que à contemplativa, ainda que também pertença, de certo modo, à vida contemplativa, como fica claro a partir do que foi dito.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 4. 2017, p. 173)

Ora, assim como as duas atividades acima têm conteúdos diferentes, o ato de ensinar, gramaticalmente, também tem dupla matéria: de um lado, ensina-se uma determinada matéria, isto é, a própria realidade de que aborda o ensino - função da vida contemplativa; de outro, ensinam-se conteúdos a alguém, a quem o conhecimento é transmitido - função da vida ativa. (PICHLER, 2009, p. 12)

Ademais, a vida contemplativa é um parâmetro de direcionamento da vida ativa. Nesse sentido, a vida contemplativa ilumina a vida ativa, tornando esta cada vez mais aperfeiçoada. “[...] tendo a vida contemplativa iluminado a mente, a vida ativa seja governada de forma mais perfeita” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 4. 2017, p. 173). Todavia, a vida ativa precede a contemplativa em relação

aos atos de cada uma. No caso do ensino e seu maior pertencimento à vida ativa, pode-se concluir que a vida ativa precede à contemplativa.

Na Suma Teológica, especificamente na *Secunda Secundae*, questões 179-181, Tomás de Aquino argumenta sobre a vida ativa e sobre a vida contemplativa. Sobre o ensino é levantada a questão do pertencimento, isto é, se o ensino pertence a uma ou a outra, da mesma forma que ele propôs em *De Magistro*. O ato de ensinar tem duplo objeto, porque o conhecimento se desenvolve no interior e é expresso pela linguagem, ou seja, o que é ensinado pela linguagem antes de ser manifestamente expresso passou pelo crivo da razão no interior cognoscente humano. O que é manifesto pela fala é expressão do interior. Nesse sentido, o ensino pode pertencer tanto à vida ativa quanto à contemplativa. No tocante às ações externas e ao ensino como ato da razão humana que se expressa no exterior temos o ensino mais propício à vida ativa. No caso do pertencimento do ensino deve-se atentar para o objeto. Tal objeto seria o conhecimento interior e a palavra que é expressão desse interior. Se a reflexão se volta para o conhecimento enquanto interior, temos o ensino como ato da vida contemplativa; nesse ínterim, reafirmamos a questão da razão natural infusa e a ação do mestre interior. Se, porém, o objeto é a palavra que expressa esse conhecimento e a ação do agente extrínseco como forma de enunciação, temos o ensino como ato 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 a matéria ou o 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. Por isso, admoesta Agostinho: “Que escolham para si a melhor parte”, isto é, a vida contemplativa; “dediquem-se à palavra, aspirem à doçura da verdade, apliquem-se à ciência que salva”. Diz, pois, manifestamente, que o ensino pertence à vida contemplativa. 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. (AQUINO. *Suma teológica*. II - II, q. 181, a. 3. 2013, p. 606-607.)

O ensino como ato da vida ativa é mais congruente ao ensino formal e ao ensino de filosofia já que o objeto é a palavra que expressa o conhecimento, os signos da linguagem e a ação do mestre. O conhecimento interior é importante,

mas ele precisa ser manifesto. A questão do ensino interior está mais para a meditação e a cognição como processo de raciocínio interno, como um ato direcionado à ação da razão natural infusa. É preciso que essa razão infusa seja aperfeiçoada, daí a necessidade da linguagem e do ensino nos moldes da vida ativa. Portanto, defendemos, a ideia do conhecimento como ato mais aproximado da vida ativa; não que seja impossível o ensino na vida contemplativa; é possível e o próprio Tomás de Aquino afirma isso tanto em *De Magistro* quanto na Suma Teológica. Todavia, como, estamos tratando do ensino e sua finalidade de aperfeiçoamento da razão infusa e sua realização a partir da realidade do aluno, transposição da potência para o ato, é mais coerente o posicionamento do ensino como ato da vida ativa. Ademais, o ensino não visa unicamente a contemplação da verdade, mas a transmissão. Por isso é coerente dizer que ao docente não basta saber, mas é preciso que saiba transmitir o saber, caracterizando, portanto, o ensino em sua essência.

Na seara educacional, os atos da vida ativa são mais latentes porque o ensino é algo concreto e não uma simples ideia abstrata. Logo, o ensino precisa estar engajado à realidade para que os seus efeitos também sejam reais. No meio educacional se fala muito, mas pouco se faz; há muitas teorias, mas pouca ação. Vemos uma reflexão muito grande, porém aplicações práticas de forma ínfima. Se a prática fosse condizente com a teoria, teríamos uma rede de ensino mais eficaz; se houvesse uma harmonização entre ensino, prática e a realidade do aluno e do professor haveria mais atividade do que passividade; haveria, portanto, mais vida ativa do que contemplativa, mais movimento do que inércia. Cremos que a precedência da vida ativa no ensino deve ser performativa a fim de que partindo do lócus de aplicabilidade do ensino, das teorias, se vislumbre um aprendizado mais concreto; ou seja, um movimento de dentro para fora e não o contrário. Tomás de Aquino diz: “[...] a visão daquele que ensina é o princípio do ensino, mas o ensino mesmo consiste mais na transmissão da ciência das coisas vistas do que na visão delas. [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 4. 2017, p. 175). Isso significa que o ensino não pode ter como princípio um olhar subjetivo, que dependa da vontade de quem ensina, mas deve partir da coisa em si, da realidade objetiva que se apresenta. Olhando a realidade, é possível traçar metodologias que supram as necessidades daquele contexto. O ato de ensinar não pode ser a visão subjetiva do docente nem tampouco o que

ele acha que deve fazer, mas realmente o que deve ser feito em termos de vida ativa. A visão subjetiva do mestre está para a vida contemplativa; daí o ensino em si com suas objetividades pertencer mais à vida ativa.

A intenção do doutor angélico não é opor vida contemplativa à vida ativa, mas delimitar as propriedades de cada uma. No caso do ensino, a propriedade mais coerente é à vida ativa. Também não é nossa intenção opor a visão subjetiva do docente à realidade objetiva do ensino, mas afirmar que a vontade do docente precisa se adequar à realidade para que a partir dela ele possa exercer seu papel e busque um aperfeiçoamento maior da sua prática dentro da realidade objetiva e não na proposição de metodologias impossíveis.

O ato de ensinar deve pressupor uma aplicabilidade prática, pois o conhecimento implica uma atividade exterior. Desse modo, o ensino pertencer mais propriamente à vida ativa pressupõe o seu efeito prático e não apenas reflexivo. Ensinar, portanto, não é apenas teorizar, refletir internamente, mas aponta para um fazer prático. Nesse sentido, ensinar seria tornar alguém conhecedor, aperfeiçoar a razão natural infusa e fazer com que esta seja aprimorada.

Entendemos e afirmamos que o ato de ensinar não pode ser simplesmente a contemplação inteligível de uma ideia. Para que de fato o ensino aconteça é fundamental a atividade e para que tal atividade atinja o fim pretendido é preciso métodos e critérios. Por esse motivo é mais coerente assentar o ensino à vida ativa. Uma metodologia de ensino que não fixa critérios, objetivos claros e pretensões não é uma metodologia confiável e eficaz.

A realidade do ensino público no Brasil é precária e sua precarização se dá em muitos casos, por falta de uma metodologia clara que faça sentido tanto para o aluno, quanto para o professor. Se afirmam metodologias distantes da realidade sociopolítica como se a escola não tivesse um comprometimento social e ético, como se o ambiente escolar fosse um mundo paralelo onde se impera os ditames do conteúdo e o contexto sócio-histórico é repudiado. É preciso, nos dias de hoje, um entrelaçamento entre escola e comunidade, entre conteúdo e vivência social para que o ensino seja de fato pertencente à vida ativa e não figure apenas como mero repasse de teorias que não terão reverberações práticas na vida de quem ensina e de quem está para aprender. A escola é o lugar do debate, da discussão e da construção da crítica. Nesse espaço, os entes

do processo deixariam de apenas contemplar a realidade e buscariam meios de discussão e de engajamento na transformação da própria história. Ensinar não é apenas transmitir ideias, teorias, mas transmitir ideais de crítica e comprometimento com a realidade para que o aluno não seja apenas mais um “acadêmico”, mas seja de fato agente ativo de sua realidade.

2.5 Ensino como descoberta (*inventio*) e aprendizagem (*disciplina*)

Nesse tópico, a questão se desenvolve em torno da possibilidade do ser humano ser mestre de si mesmo. Tal questão está exposta no artigo 2 do *De Magistro*. Considerando a afirmação da razão natural infusa como válida e tendo em vista que ela pode ser chamada de conhecimento infuso, razão natural e intelecto agente, pode-se concluir que já nesse nível o ser humano pode aprender e ser mestre de si; aparentemente esse argumento seria válido, visto que é exposto nas objeções da *quaestio* proposta no texto do doutor angélico.

[...] ninguém aprende nada senão quando chega à certeza do conhecimento. Mas a certeza do conhecimento existe em nós graças aos princípios conhecidos naturalmente à luz do intelecto agente. Logo, o ensino compete precipuamente ao intelecto agente; e conclui-se o mesmo que acima. (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 2. 2017, p. 145)

Na intenção de dar corpo à questão, Tomás de Aquino, citando Aristóteles, corrobora a tese do humano mestre de si mesmo e da descoberta como um modo mais perfeito de se adquirir conhecimento: “[...] saber algo descobrindo é mais perfeito do que aprendendo de outro, como mostra o livro I da *Ética*. [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 2. 2017, p. 145). Essas citações que aparentemente concordam com o tema do artigo constituem objeções úteis à argumentação, além de serem uma forma muito específica do método escolástico da *quaestio*. É tanto que o mesmo Aristóteles é citado no *sed contra*²⁰ com um argumento totalmente distinto do exposto acima: “[...] há o que disse o Filósofo no livro VIII da *Física*: é impossível que aquele que ensina aprenda, pois é necessário que aquele que ensina possua a ciência, e aquele que aprende,

²⁰ Expressão latina que pode ser traduzida por *em sentido contrário*. É uma das partes constitutivas da *quaestio* escolástica. É a antítese às primeiras objeções ou proposições referentes ao tema da questão. Está presente nas obras tomasianas. Ex: *De Magistro* e *Suma teológica*.

não. [...]” (*ibid.*, p. 147). Nesse ponto, o argumento aristotélico contradiz a afirmação do ensino por descoberta e de que o ser humano possa ser mestre de si mesmo.

É a partir desse jogo de tese e antítese que Tomás de Aquino declara sua própria ideia no tocante à questão proposta. Ele afirma a positividade da descoberta; o ensino por descoberta é uma possibilidade, inclusive uma forma de dizer que o intelecto agente infuso por Deus é verdadeiro e que Deus ensina interiormente na infusão da razão natural em suas criaturas. É a aquisição do conhecimento pela via não institucional da escola e do ensino formal.

Consideramos com Tomás de Aquino tal possibilidade já que precisamos, para uma prática docente mais efetiva, considerar o que o aluno já conhece pela sua experiência e vivência; que ele tem conhecimento e este precisa ser desenvolvido. Tal afirmação seria também uma maneira de colaboração com o ensino formal já que o conhecimento obtido pela via da descoberta é tido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos essas vivências de suma importância, principalmente no tocante ao ensino de filosofia ou na deferência do método filosófico para a aprendizagem de outras ciências.

[...] alguém pode, sem dúvida, pela luz da razão e sem auxílio de ensino exterior, chegar ao conhecimento de muitas coisas que ignorava, como é evidente no caso de quem adquire ciência por descoberta. Nesse caso alguém é, de certo modo, causa de sua própria ciência [...] (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 2. 2017, p. 147)

A aprendizagem, ou o ensino no qual se vislumbra a ação do agente extrínseco é uma forma mais concreta e mais substancial de se adquirir ciência, segundo o doutor angélico. Trata-se da ação do mestre que causa ciência; desse modo, a ação do docente é mais pertinaz do que uma simples orientação ou acompanhamento; percebe-se aqui a afirmação de uma ação mais aplicada do mestre. Ademais, a aquisição do conhecimento por descoberta por mais que esteja ligado ao ensino interior e à razão infusa, é um conhecimento em parte e não do todo; parte essa, correspondente às razões seminais da ciência, também denominados de princípios comuns. Por mais que o intelecto agente e a razão infusa sejam formas de conhecer, não há completude. “[...] o intelecto agente, apesar de ser, até certo ponto, causa mais principal que o homem que ensina

exteriormente, a ciência não preexiste nele completa, como aquele que ensina. [...]” (*ibid.*, p. 149)

O conhecimento infuso por Deus, é por ele conhecido claramente, portanto, Deus pode ser chamado de mestre, ainda que de mestre interior; ao passo que o intelecto agente ainda que seja produtor do saber e causa mais principal na aquisição da ciência do que aquele que ensina, não tem os mesmos atributos divinos, não é capaz de estabelecer conhecimento em completude, mas precisa ser aperfeiçoado pelo ensino.

Aquele que ensina, e o foco do ensino é a aprendizagem, donde se busca a obtenção de conhecimento pela aprendizagem em complemento à descoberta e não em oposição, como afirma o doutor angélico “[...] conhecendo claramente toda a ciência, pode conduzir a ela mais rapidamente do que alguém que se conduz a si mesmo, tendo apenas um conhecimento geral dos princípios da ciência.” (*ibid.*, p. 149). Portanto, aquele que ensina já que conhece tem mais habilidade para tornar alguém conhecedor em menos tempo.

A faculdade de ensinar do mestre no ensino formal é a tese de que ele possui o conhecimento em ato. Como ele já possui o conhecimento em ato, ele poderá trazer para o ato o conhecimento do aprendiz que está em potência. “[...] O mestre, por sua vez, ensina porque possui a ciência em ato. [...] é impossível que alguém, ao mesmo tempo, possua e não possua a ciência em ato para que possa ensinar a si mesmo.” (*ibid.*, p. 149).

Preferimos afirmar a complementaridade entre ensino e descoberta e não a oposição. É mais plausível afirmar que aquilo que alguém aprende por si se completa quando esse conhecimento passa pelo ensino formal e institucionalizado; o seu saber preexistente é aperfeiçoado e o conhecimento se manifesta de modo cada vez mais perfeito. Negar a importância da descoberta é negar as experiências, ou seja, é não dar à experiência e ao conhecimento adquirido pelos meios não formais sua devida valia. Por outro lado, negar a validade do ensino formal é tolice, já que neste método a aprendizagem é possível. Por isso que não negamos nenhuma forma, mas afirmamos a validade de ambas e a sua complementaridade. Afirmamos que o processo de ensino-aprendizagem se plenifica, nesse sentido, com a conjugação entre descoberta e aprendizagem formal.

Tomás de Aquino afirma em *De Magistro*:

[...] há também dois modos de adquirir ciência: um, quando a razão natural chega por si mesma ao conhecimento de coisas ignoradas – e a este modo chama-se “descoberta” –, e outro, quando alguém auxilia externamente a razão natural – e a este chama-se “aprendizagem”. (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 133)

O Aquinate afirma a possibilidade dessas duas formas de aquisição da ciência como formas válidas. A descoberta que no original latino se denomina *inventio* estaria mais próxima dos princípios da razão natural infusa, do intelecto agente; a aprendizagem do termo latino *disciplina* se refere ao ensino que é mediado pela ação de um agente externo. O ensino a partir dessas duas proposições seria o movimento de desvelar as coisas ocultas, de esclarecer as coisas ignoradas. Tanto o que aprende quanto o que descobre tendem ao mesmo fim, isto é, o conhecimento das coisas ignoradas. A diferença é que na descoberta, o discípulo faz esse movimento sozinho sem nenhuma intervenção externa; na aprendizagem ele adquire a ciência a partir da mediação do agente extrínseco. “[...] aquele que ensina conduz o outro à ciência de coisas ignoradas do mesmo modo como alguém que descobre é conduzido por si mesmo ao conhecimento daquilo que ignorava.” (*ibid.*, p. 133)

O processo de descoberta se dá na aplicação dos princípios comuns da razão natural, na ação do intelecto agente. Nessa aplicação em particulares se vai descobrindo e se conjecturando certas conclusões. Já na aprendizagem, a aquisição da ciência é possível por meio dos signos propostos, como argumentamos no tópico acima. A aprendizagem se serve dos signos como instrumentos comunicativos que farão um elo com o intelecto agente. Observamos dessa maneira não uma oposição, mas uma complementação entre descoberta e aprendizagem.

A descoberta não seria um autodidatismo, mas um conhecimento infuso por Deus. O autodidatismo diz respeito àqueles que dizem aprender sem o auxílio de um professor e não fazem parte de um ensino formal. Tal definição não se apoia na *inventio* tomasiana já que no pensamento deste, a ciência é infusa por Deus como razão natural na consciência humana, isto é, a atuação do agente intrínseco, mestre interior que atua no ensino da razão que precede o conhecimento em si mesmo.

A aprendizagem por descoberta, inclusive, encontra ressonância nos dias atuais através da pesquisa. Esta é uma forma de expressão da aprendizagem por descoberta; a ação do mestre está voltada para o ensino. Ambos os modos convergem para o saber. A descoberta mais voltada para a produção do conhecimento e o ensino à comunicação do saber. “[...]Os dois aspectos são necessários e complementares, tal como ocorre na ordem de outros bens, onde existe produção e consumo.” (FELICI, 2007, p. 104). Pode-se dizer também que o ensino seria uma forma de preparar o aluno para a pesquisa. A educação básica voltada ao ensino propriamente dito seria uma preparação para o ensino superior no qual a pesquisa se estabelece com mais vitalidade.

A aprendizagem (*disciplina*) seria o fruto do ato de ensinar. Se aprende porque se ensina. Através de signos se estabelece uma cooperação entre aquele que ensina e aquele que busca aprender; uma cooperação entre o conhecimento da razão natural preexistente e o conhecimento que se busca aprender. “[...] De acordo com isso diz o Filósofo, no livro I dos *Analíticos Posteriores*: ‘A demonstração é um silogismo que faz saber’.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 133). Por demonstração deve-se entender a exposição de conceitos com a finalidade de fazer alguém conhecer, despertar seu conhecimento preexistente e evoluir em aquisição de ciência. A aprendizagem que não leva em consideração os princípios da razão natural que não estão nos princípios imediatamente conhecidos não seria ciência, mas apenas opinião ou crença. O conhecimento é a cooperação entre a razão natural e o ensino extrínseco; se não há cooperação, é impossível haver seguramente conhecimento. É o conhecimento da razão natural que possibilita o reto juízo sobre o que se aprende de forma externa e nova. É a razão natural que capacita o juízo cognoscente na aquisição ou rejeição de um determinado conceito. Vemos a razão natural como a predisposição ao saber; sem ela é impossível se assentar um verdadeiro conhecimento. “[...] a partir desses princípios conhecidos imediatamente, o homem entende que se deve admitir com certeza aquilo que deles decorre necessariamente, rejeitar totalmente o que lhes é contrário e, quanto ao mais, que se pode dar ou recusar assentimento.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 133). Para Tomás de Aquino, só Deus pode ensinar interiormente. O conhecimento pela via da descoberta é consequência desse

ensino interior. Todavia, o conhecimento pela via da aprendizagem e ação do agente extrínseco não impede que o conhecimento se efetive.

[...] a luz da razão, pela qual conhecemos esses princípios, é infundida em nós por Deus, como uma imagem da verdade incriada refletida em nós. Assim, como nenhum ensinamento humano pode ter eficácia senão por virtude daquela luz, é evidente que somente Deus ensina interior e principalmente, assim como a natureza nos sara interior e principalmente. Mas isso não impede que curar e ensinar sejam atribuídos ao homem em sentido próprio, segundo o que dissemos. (*ibid.*, p. 135)

Na nossa prática docente reiteramos que é preciso considerar que o aluno possui um conhecimento preexistente que é preciso ser valorizado. O aluno não está totalmente desprovido de intelecto, mas a sua experiência e suas vivências já são formas de conhecimento. Tendo em consideração essa questão podemos propor, enquanto docentes, uma metodologia que seja coerente com a realidade do aluno, com seus anseios e seu próprio contexto. É a busca por uma educação encarnada na realidade, que parte de dentro para fora e não o contrário. Cremos que dessa forma, a educação terá mais sentido ao ser implementada porque dará frutos mais concretos de aprendizagem. O ensino de filosofia é, nesse sentido, reinventado e visto como um ensino frutífero, eficaz e agradável. Se apropriar e valorizar o que o aluno já conhece é uma forma de envolvê-lo nas questões do seu dia-a-dia que não deixam de ser questões filosóficas. Até porque filosofia não é uma ideia distante, mas é uma reflexão sobre o real, sobre a vida em si e suas questões.

2.6 O ato de ensinar e o papel do aluno

Ensino e aprendizagem são termos próprios do campo educacional. Todavia, o termo educação não aparece no *De Magistro* e tampouco nos demais escritos tomasianos. O que temos são argumentações do doutor angélico sobre questões pertinentes à aquisição do conhecimento, ao papel do aluno e a função do Mestre. Porém, mesmo o termo educação não aparecendo de forma explícita, nós podemos afirmar que a argumentação de Tomás de Aquino trata-se da matéria da educação. Ela é sugerida diversas vezes na argumentação como

forma de educação²¹ do conhecimento em potência²² para o conhecimento em ato²³. Como já dissemos em outros tópicos dessa pesquisa que o conhecimento se caracteriza pelo movimento da potência ao ato.

“[...] se um homem ensina a outro, é necessário que faça dele, de conhecedor em potência, conhecedor em ato.” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 121). [...] tudo que está em potência pode ser atualizado pelo que está em ato, e o que está menos em ato pelo que está mais perfeitamente em ato. [...] (*ibid.*, p. 159). “[...] um homem pode de certo modo causar o saber no outro, não no sentido de lhe transmitir o conhecimento dos princípios, mas no sentido de atualizar, por meio de signos sensíveis propostos aos sentidos exteriores, o que está contido de maneira implícita – de certo modo, em potência – nos princípios, como já foi dito.” (*ibid.*, p. 161)

Com base nas citações acima, podemos concluir que Tomás de Aquino entende o ensino como sendo uma educação ao ato (LAUAND, 2000, p. 21), ou seja, um movimento da potência ao ato que o aluno trilha orientado pelo mestre a fim de desenvolver os princípios da razão natural infusa e o conhecimento daquilo que ignorava.

Retomando a argumentação acerca da potência ativa e da potência passiva, devemos considerar a ação do agente extrínseco. No caso da potência ativa completa, o agente extrínseco age apenas ajudando o agente intrínseco

²¹ Ato ou efeito de educar. Do latim *educere*. Significa deduzir, extrair.

²² “Em consonância, *potência* também é uma dessas noções analógicas primitivas que não podem ser definidas, assim como no caso do *ato*. Porém, aquela designa toda capacidade de mudança ou de determinação. Todavia, não se pode confundir potência com possibilidade. Esta pertence ao plano da razão e diz respeito a tudo aquilo que não envolve contradição; aquela, por sua vez, refere-se ao plano do real, visto que está, não em ato, na coisa” (MOURA, 1981, p. 158).

²³ “Deve-se compreender ato no sentido aristotélico de enteléquia, ou seja, realização, perfeição que atua. Na verdade, ato é uma noção primitiva que não pode ser definida, mas somente apreendida por intermédio de exemplos, como afirma o Estagirita. Além do mais, o ato se manifesta na sua oposição à potência: “na realidade, a noção positiva de ato é a de acabamento, de perfeição, por oposição à potência que é imperfeição” (GARDEIL, 1967, p. 111). De fato, os conceitos de ato e potência são advindos do pensamento aristotélico. Sobre esses conceitos, Reale afirma: “a doutrina da potência e do ato é, do ponto de vista metafísico, de grandíssima importância. Com ela Aristóteles pôde resolver as aporias eleáticas do devir e do movimento (...). Ademais, com ela Aristóteles resolveu perfeitamente o problema da unidade da matéria e da forma: a primeira sendo potência, a segunda ato ou atuação da mesma. Enfim, o Estagirita serviu-se dela, pelo menos em parte, para demonstrar a existência de Deus e para compreender a sua natureza” (REALE, 1994, p. 363-364). Tomás de Aquino serve-se desses conceitos aristotélicos para definir em termos educacionais seu entendimento sobre o conhecimento como um movimento; um movimento da potência ao ato.

“[...] fornecendo-lhe os meios pelos quais possa chegar ao ato. [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 131). Já no caso da potência passiva, é fundamentalmente o agente extrínseco que faz a potência passar ao ato. Aqui temos o ensino mediado pela ação do mestre ao qual chamamos de aprendizagem como já tratamos anteriormente. De fato, o conhecimento em via de potência se manifesta dessas duas formas e há uma ação distinta por parte do agente extrínseco. Na primeira, ele possui um papel coadjuvante, de auxiliar e de orientar; na segunda ele possui um papel mais essencial de efetivar o movimento da potência ao ato constituindo o conhecimento como tal.

Outrossim, no caso em que algo preexiste em potência ativa completa, o agente extrínseco somente fornece meios para que possa surgir, no agente intrínseco, o ato; enquanto que, quando algo preexiste como potência passiva é o agente extrínseco quem principalmente eduza o ato da potência. Logo, no caso do conhecimento, só se é possível afirmar que este preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, pois se preexistisse como potência puramente passiva, o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo [...] (GODOI, 2013, p. 73)

O ensino, portanto, não seria uma transmissão mecânica, mas o ensino é dinâmico. Deve-se adequar às situações e ser flexível tendo como base o contexto do aluno. Ademais, se o conhecimento preexiste como potência ativa, é somente o aluno que pode fazer a transição da potência ao ato; a função do professor entra em segundo plano, como uma função auxiliar. Podemos dizer, nesse caso, que a responsabilidade pela aquisição do conhecimento repousa mais sobre o aluno do que sobre o professor. Cremos que essa deve ser a afirmação tomada como parâmetro para a educação atualmente. Muito se fala da imensa responsabilidade do docente no processo de ensino-aprendizagem, e não negamos essa responsabilidade. Entretanto, é preciso insistir no dever do aluno diante do seu processo de aquisição da ciência. Por mais que o professor faça, se não houver um interesse genuíno do aluno em aprender, nenhuma metodologia fará efeito. Temos que formar o estudante em seu papel para que o seu aprendizado seja eficaz. Se nós consideramos, como Tomás de Aquino, que o aluno já possui um conhecimento preexistente e que o processo educacional deve considerar seu contexto, é mister também que ela tome consciência do seu papel enquanto educando e fazendo sua parte possa colaborar na aquisição do saber que será útil para si. Obviamente, não podemos

responsabilizar totalmente e exclusivamente o aluno por sua aprendizagem; é importante considerar o ensino ministrado, a estrutura metodológica e física dos ambientes de ensino, o acompanhamento da família, a formação e o método dos docentes, a influência dos meios de comunicação e aparelhos tecnológicos, o grau de maturidade psicológica dos estudantes e uma série de questões educacionais relevantes. Contudo, o maior comprometimento em relação ao aprendizado deve ser primeiramente do estudante que deve ser estimulado e acompanhado pela família e pela escola.

O ensino não seria, uma mera transmissão de conteúdos, discursos elaborados ou verbalismos escolares, pois “[...] ensinar deveras não é somente suscitar imagens e estimular sua reassociação mecânica e memorativa, mas provocar pelas imagens a marcha reflexiva do pensamento no discípulo” (FITZPATRICK, 1936, p. 35). O ensino envolve uma relação. Tal relação é a de professor-aluno que se perfaz na transmissão da ciência, do conhecimento já abstraído por um e do conhecimento que se alcançará por parte do outro.

[...] o homem ensina o homem como um agente unívoco, transmitindo a ciência ao outro do mesmo modo que ele a possui, isto é, partindo das premissas para as conclusões. Daí a necessidade de os próprios conceitos do mestre serem desvelados àquele que aprende por meio de signos. [...] (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 3. 2017, p. 163 e 165)

Apesar da atuação essencial do professor no processo de ensino-aprendizagem, aprender é atividade característica do aluno, até porque não teria sentido argumentar sobre ensino se não houvesse aprendizagem. O fim do ensino é a aprendizagem. Podemos dizer que o aprendizado é a evolução da potência, que o aprendizado se configura como o conhecimento em ato. Para que tal empreendimento se realize, a responsabilidade do aluno é essencial. Em último caso, o dever de aprender compete ao aluno. “[...] nem símbolos, nem palavras, nem qualquer abreviação da experiência real, são capazes de, por si sós, transferir o conhecimento. Tudo, em última instância, depende do aluno” (FITZPATRICK, 1936, p. 14-15).

A essencialidade da responsabilidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem é uma forma de enlevar sua autonomia gnosiológica e crítica. Ser autônomo significa ser ativo, pensar por si próprio, não aceitar passivamente o que lhe é apresentado, mas argumentar, conjecturar e construir respostas.

Dessa forma, o ensino fará sentido se o aluno, enquanto, responsável, autônomo na aquisição da ciência, buscar o conhecimento.

Afirmar a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem é propor novos rumos para a educação. Percebe-se que falar da centralidade do aluno não é algo atual, mas o próprio Tomás de Aquino, ainda na escolástica apontava para essa questão seja pela utilização do método escolástico que suscitava o debate, seja pela afirmação da potência ativa, intelecto agente e da razão natural infusa e da consideração de que o conhecimento já está no aluno, ainda que em potência. Nos dias de hoje, é uma questão que merece ser discutida, haja vista que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser apenas uma educação verbalista e com foco no professor e no conteúdo, mas o aluno deve ser o centro, já que ele é o ente nuclear do processo que tem como fim a aquisição da ciência. Essa centralidade do aluno é a proposta de um novo método de ensino frente às necessidades do contexto histórico. Na atualidade, essa questão precisa ser discutida com urgência no ensino público para tirar do estudante a ideia de que ele não sabe e que o seu saber vivido e seu contexto não servem para o ambiente escolar. Falar da centralidade do aluno é também buscar uma forma de preparar o estudante para a sociedade e suas exigências. Para que ele não seja um ente passivo, mas ativo na sociedade almejando sua transformação para o melhor. Acreditamos que a educação só atingirá o seu fim e será uma educação de excelência se o aluno for a prioridade.

Tomás valorizou o educando representado por tal intelecto. Este é a causa principal do conhecimento, mas não é a única. Há também uma causa complementar e coadjuvante que é a causa instrumental, a ferramenta usada pelo artífice, sem a qual este não pode realizar o seu trabalho. As duas causas, que são causas eficientes trabalham juntas em qualquer empreendimento. Há aqui conclusões merecedoras de atenção. A primeira é que em vez de uma polarização entre educando e educador, a posição tomista assume uma posição de equilíbrio. Privilegia o papel do aprendiz, [...], mas o vê completado com o do professor (FELICI, 2007, p.138).

Qual a finalidade do aluno conhecer? Por que essa busca incessante por conhecimento? O conhecimento corrobora para um agir ético. A ciência que se opõe à ignorância tem um propósito. Aprender não é simplesmente um ato isolado de todo o resto, mas é um ato de comprometimento ético. Tomás de Aquino não desvincula a ciência do contexto e alude a importância do ser

humano enquanto ser que é capaz de conhecer e utilizar tal conhecimento para a bem-aventurança. O conhecimento implica um agir ético; quanto mais se conhece, mais há uma aproximação ao bem. A pessoa não ignorante e que busca o conhecimento se distancia do erro, e busca agir conforme o bem. Por isso, a importância da educação e a centralidade do aluno já que o aluno em formação está almejando conhecer para agir bem. “[...] muitas atitudes e comportamentos são mudados quando, indivíduos se esclarecem e tomam consciência das coisas” (FELICI, 2007, p. 140).

A centralidade do aluno no processo não ofusca a importância do professor; até porque o próprio Tomás de Aquino era docente e minimizar a atuação do professor seria contraditório. A questão da centralidade do aluno versa mais sobre a concretude do aprendizado, já que é para o aluno que o aprendizado e o ensino se voltam, ou seja, com a finalidade da efetivação do conhecimento que tem o aluno como centro e o professor como mediador. O mestre ensina, fundamentalmente para que o aluno aprenda. Ademais, a colaboração ativa do aluno e seu envolvimento dinâmico é essencial a fim de que tanto a função do aluno quanto a do mestre ocorram de fato. O conhecimento não pode ser compartilhado de forma mecânica, mas deve haver uma interação entre o aprendiz, o mestre e a ciência.

[...] aquele que ensina transfunde a ciência no discípulo, como se aquela mesma ciência que há no mestre fosse transmitida para o discípulo, mas sim que, através do ensino, produz-se no discípulo uma ciência semelhante à do mestre, trazida da potência ao ato, como foi dito na solução. (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 137)

Portanto, o papel do aluno é nuclear no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido propomos a utilização de metodologias que de fato favoreçam essa autonomia discente e o desenvolvimento da criticidade, da reflexividade e da argumentação em matéria de filosofia, religião, política, sociedade etc.

2.7 O ensino e o papel do professor

Nos tópicos acima, em alguns momentos nos remetemos ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, sua relevância enquanto ente

do processo, sua atuação como agente extrínseco na aquisição da ciência e sua característica de possuidor do conhecimento em ato auxiliando o aluno na transição do saber da potência para o ato. Pela análise feita da obra tomasiana até aqui, fica claro que o aluno tem papel preponderante na educação, na obtenção do conhecimento. Todavia, o papel do professor não é minorado e ele possui importância e participação ativa nesse processo. Se considerarmos que aprender é uma atividade essencial do aluno, o professor é a causa próxima do saber e do ensino; sua função é “apresentar sinais para que o aluno possa por si fazer a educação do ato de conhecimento” (LAUAND, 2000, p. 21).

No ensino, o aprendiz recebe a ciência pela ação do intelecto agente, mas de forma ainda mais particular e próxima pelo mestre que ensina a partir da proposição de signos. Esses signos são a expressão do saber e é através deles que o conhecimento se assenta na mente do aluno. Os signos propostos pelo mestre e conhecidos pelo aprendiz em virtude do seu intelecto agente e sua razão natural infusa fazem com que ele de fato compreenda e aprenda. É como despertar algo adormecido; o conhecimento proporcionado pelo intelecto agente e a razão natural infusa está em dormência e o mestre com seus métodos é a causa do despertar desse saber. Aludimos dessa maneira ao método socrático da maiêutica que consiste em fazer nascer o que já existe internamente, isto é, expressar um saber que já existe. Tal ação é de fato a função do docente. Tomás de Aquino diz que as palavras do mestre, os signos da linguagem que ele utiliza no ensino são a causa mais próxima da ciência do que a percepção do mundo.

[...] as formas inteligíveis das quais se compõem a ciência recebida pelo ensino, são imediatamente inscritas no discípulo pelo intelecto agente, mas mediamente por aquele que ensina. Este, de fato, propõe os signos das coisas inteligíveis, das quais o intelecto agente capta as intenções inteligíveis e as inscreve no intelecto possível. Assim, as palavras do mestre, ouvidas ou lidas nos escritos, causam a ciência no intelecto do mesmo modo que as coisas externas à alma, pois de ambas o intelecto agente capta as intenções inteligíveis. As palavras do mestre, entretanto, por serem signos de intenções inteligíveis, são causas mais próximas da ciência do que os objetos sensíveis externos à alma. (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 139)

A ciência adquirida pelo ensino é imediatamente reconhecida pelo aluno através da ação do intelecto agente, isto é, a razão natural infusa e mediamente pelo mestre que ensina. Nesse sentido, diz-se que a ação do

mestre de mediar a relação entre o aluno e o saber e indiretamente ser causa de conhecimento no aluno já que é o aluno o responsável direto pelo seu conhecimento. O mestre como diz Tomás de Aquino “[...] propõe os signos das coisas inteligíveis, dos quais o intelecto agente capta as intenções inteligíveis e as inscreve no intelecto possível. [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 139). A ação externa do mestre causa conhecimento no intelecto agente do discípulo, pois é o intelecto agente que capta as informações externas e as internaliza no intelecto agente engrandecendo a razão infusa e estabelecendo a aprendizagem. O que o mestre ensina pelos signos que propõe são causas mais próximas da ciência do que outros meios de ensino. Podemos dizer que o conhecimento transmitido pelo mestre exige maturação e reflexão do mesmo haja vista que os signos propostos com vistas ao conhecimento são mediatos. A relevância do papel do professor nesse sentido não é o de impor um saber ao aluno, mas propor conhecimento; entre impor e propor há uma enorme diferença. Impor desrespeita a liberdade, é uma violência para com a individualidade do aluno; propor é uma forma de demonstração, de sugestão de colocações coerentes que podem ser úteis para a transição do conhecimento em potência para o conhecimento em ato. Para um ensino de filosofia eficaz, é essencial a proposição e o diálogo para que tal ensino atinja seu objetivo de despertar senso crítico, pensamento e reflexão.

Outro dado fundamental que revela o papel do professor segundo Tomás de Aquino é o de apontar. Esse verbo não indica somente apontar como gesto, mas direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Tal direcionamento não é condicionante e nem muito menos manipulador, mas um direcionamento no sentido de orientar. Em ensino de filosofia e de qualquer outra disciplina do conjunto das ciências humanas a função de orientar é essencial para que o aluno na busca por conhecimento não se perca e nem caia em enganos. A função mediadora do mestre coaduna-se com a orientação e o direcionamento já que o conhecimento almeja a verdade. Preliminarmente antes do aluno desenvolver o hábito do conhecimento ele precisa ser estimulado, ser movido para o intelecto que está em potência accidental. O professor, nesse sentido atua como movente do intelecto em potência accidental para ato. Além de apontar, direcionar, orientar, o professor tem o papel de mover, ou seja, de causar conhecimento no aluno estimulando-o a buscar a ciência. Quando o aluno atinge a ciência, ele pode por

si mesmo criar o hábito da ciência e desenvolver o conhecimento atingindo a maturidade epistêmica e não necessitando mais da moção do mestre. Nessa fase do processo de ensino-aprendizagem, o aluno já tendo o hábito da ciência, pode por si mesmo refletir, elaborar conjecturas, desenvolver sua criticidade e de fato conhecer. É aqui que o processo de ensino-aprendizagem atinge seu objetivo.

[...] antes de ter o hábito, em relação ao conhecimento desses objetos, o intelecto não está somente em potência accidental, mas também em potência essencial; ele precisa de um motor que o conduza, pelo ensino, ao ato, como é dito no livro VIII da *Física*; quem já conhece algo por hábito não precisa mais desse motor. O mestre, pois, instiga o intelecto a saber aquilo que ele ensina como motor essencial que faz passar da potência ao ato, ao passo que quem exhibe um objeto para a visão corporal instiga-a como um motor accidental, do mesmo modo que quem instiga alguém que possui o hábito da ciência a considerar um objeto. (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. p. 141)

O professor é o agente extrínseco do conhecimento que auxilia o aluno no processo de aquisição do conhecimento. É o professor quem oferece meios para que o conhecimento chegue ao ato na mente do aluno caracterizando dessa maneira o fim do ensino que é a aprendizagem. “[...] aquele que ensina conduz o outro à ciência de coisas ignoradas [...]” (*ibid.*, p. 133). Devemos entender que a posição de agente extrínseco, que auxilia, não mingua a importância do docente no processo educacional “[...] Sua contribuição fundamental é a de auxiliar o tornar sua potencialidade intelectual em ato” (SANTOS; LOPES; PRADO, 2011, p. 13).

A ação do professor como causa da ciência é uma ação externa; daí ele ser chamado de agente extrínseco. O ensino interior dentro da compreensão fideísta de Tomás de Aquino pertence unicamente a Deus. Causar o conhecimento no intelecto de modo infuso é um atributo divino. “[...] é evidente que somente Deus ensina interior e principalmente [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 135). A luz inteligível da razão só pode ser dada por Deus. O ser humano causa o conhecimento a partir do exterior. O que o mestre ensina é em sua forma exterior, isto é, ele propõe o ensino e seus saberes através de signos exteriores.

[...] o homem que ensina externamente não infunde a luz inteligível, mas é, de certo modo, causa da espécie inteligível na medida em que

nos propõe signos das intenções inteligíveis, as quais o nosso intelecto capta dos signos e guarda em si mesmo. (*ibid.*, p. 141)

Ainda corroborando a questão de ensino exterior e interior, o doutor angélico se expressa:

[...] o homem pode, verdadeiramente, ser chamado de mestre, capaz de ensinar a verdade e iluminar a mente, não no sentido de infundir a luz da razão, mas de colaborar com a luz da razão, por meio daquilo que lhe propõe exteriormente, para que ela atinja a perfeição da ciência. [...] (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 1. 2017, p. 137 e 139).

Em uma analogia que serve de base para a compreensão do papel do professor, Tomás de Aquino utiliza a relação do médico e da saúde. Ele afirma que quem realiza a cura é a natureza com seus processos interiores. Todavia, o médico auxilia a natureza na busca pela cura. De modo análogo, quem de fato busca o conhecimento é o aluno, ele é o verdadeiro aprendiz. Contudo, o mestre o auxilia nessa busca, ou seja, ele propõe caminhos, meios para que o aluno encontre o conhecimento. O aluno aprende por si mesmo, assim como a natureza cura por si mesma, mas ele é auxiliado pelo mestre do mesmo modo que a natureza em busca de saúde é auxiliada pelo médico.

Podemos dizer que o professor seria a causa instrumental do ensino. Por isso ele é denominado de agente extrínseco. Mesmo afirmando a centralidade do aluno no processo, não se pode excluir o papel do mestre. É preciso afirmar a complementaridade entre ação discente e ação docente; uma postura equilibrada que reconhece o papel de ambos no processo educativo. O auxílio do mestre dirime dificuldades no processo de aprendizagem, porque pela experiência e pela ciência dos métodos, o aluno encontra no professor um assento.

O professor ser entendido como auxiliar não é uma maneira de minimizar seu papel no processo de ensino-aprendizagem, mas compreender sua atuação. Significa entender que o verdadeiro protagonista do processo é o aluno e que o professor é aquele que vai cooperar com a razão natural fazendo com que o conhecimento em potência, torne-se conhecimento em ato. O mestre, com isso, não perde sua autoridade, mas por essa mesma autoridade fará o aluno desenvolver suas habilidades. Agir com autoridade não significa autoritarismo e ao ser auxiliar, o mestre não perde sua autoridade. Até porque agir com

autoridade significa respeitar a liberdade e o tempo do aluno. Nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e ao mesmo tempo e isso deve ser levado em consideração. É essencial uma visão personalizada de cada aluno e a sensibilidade do mestre para fazer isso a fim de que sua prática não seja vazia e infrutífera.

A visão de Santo Tomás não implica um autoritarismo. É claro que a figura do mestre está orlada pela autoridade, é intrínseco a sua função. Contudo o mestre não viola os princípios fundamentais antropológicos como a liberdade, o respeito, o próprio processo de aprendizagem. O mestre não infringe a condição humana, ao contrário, está a favor dela. O mestre deve estar a favor da natureza humana e por isto respeitar sua condição. Por condição pode-se entender as limitações próprias do homem, por exemplo, para uma criança aprender um determinado assunto é necessário tempo. O mestre não pode exigir aprendizado desconsiderando o tempo, outra coisa poderá ser a idade, um adulto em processo de alfabetização é diferente de uma criança. Aplicar o mesmo método para ambos desrespeita a condição de cada qual. (SANTOS; LOPES; PRADO, 2011, p. 11-12).

Na nossa prática docente, encontramos alunos que questionam e que se envolvem ativamente nas aulas, mas infelizmente, são minoria. A grande maioria não se envolve e vive o processo de ensino-aprendizagem de forma marcadamente passiva, se fecham em si e não desenvolvem seu intelecto. É nessa ocasião que entra o papel do professor ao detectar essas deficiências e buscar saná-las com métodos de envolvimento no intuito de despertar esses alunos para a reflexão e a participação ativa.

Em relação ao fazer em sala de aula, o papel do professor deve ser o de incentivador. No sentido de fazer com que o ensino seja atrativo e possa despertar o aluno em condições de passividade. Esses estudantes que estão em atitude passiva, foram estimulado à atividade? Ou apenas vivenciaram um ensino depositário de conteúdos? Nem mesmo a leitura muitos alunos fazem com exatidão; os mesmos não se sentem motivados a estar em sala de aula ficando apenas por mera formalidade. É essencial encorajar a criatividade do aluno porque é dessa forma que poderemos despertar seu senso crítico e sua capacidade reflexiva. Problematicar temas e propor questões seria uma possibilidade para tirar o aluno dessa condição de passividade e despertar sua consciência crítica. Seria uma forma de conduzir o aluno ao esforço de pensar numa época em que os meios de comunicação levam as pessoas à alienação.

Para Tomás de Aquino é fundamental que o mestre na sua função mediadora seja conhecedor em ato do conhecimento que ele quer causar no aluno. Alude-se, portanto, à formação e preparação docente como elemento essencial de sua prática. É inadmissível um professor despreparado e que não possui método eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Se ensinar é causar a ciência e cooperar com a razão natural, aquele que ensina precisa essencialmente ser apto para tal função. Essa aptidão se adquire pela formação e pela experiência. “O ensino implica que a ação do mestre de causar a ciência seja perfeita, de modo que é necessário que este possua clara e perfeita a ciência que causa em outro, pois assim a adquire quem a aprende por meio de seu ensino. [...]” (AQUINO. *De Magistro*, q. 11, a. 2. 2017, p. 147 e 149)

O professor deve conhecer o conteúdo o quanto melhor, mas não detém todo o saber. O professor também é um aprendiz; ao ensinar ele também aprende. Ademais, o professor é passível de erros. Todavia, mesmo não sabendo tudo e buscando sempre mais preparo e qualificação para exercer seu papel, o professor auxilia o aluno na passagem do conhecimento em potência para ato.

Tendo-se em conta esse pano de fundo da atuação do professor, o seu papel, de acordo com a própria afirmação tomista, é comunicar ao aluno o conteúdo que ele conhece inteiramente. Existe uma vantagem na atividade docente. Aquilo que o aluno irá aprender com mais lentidão ou que talvez nem chegue a conhecer por si próprio, o professor o faz de forma expedita. [...]. Com o professor há um ganho de tempo, principalmente numa época como a nossa em que há tantas coisas para se aprender. (FELICI, 2007, p. 108-109)

A educação pública no Brasil, atualmente, carece de docentes preparados, seja por falta de oportunidade ou incentivo. É fundamental e urgente que essa realidade seja transformada; que se proponham sempre mais políticas de capacitação docente. Por outro lado, em contraste, observa-se professores preparados, capacitados e experientes em um ambiente escolar insalubre e uma realidade de alunos desinteressados. Afirmamos que não adianta somente professores bem capacitados quando o ambiente não favorece sua atuação e também não adianta bom ambiente e alunos interessados em aprender, mas sem professores capacitados. A educação é um conjunto que deve caminhar em harmonia; se algum ente desse conjunto está com defeito, toda a harmonia fica

comprometida e tende ao insucesso. Precisamos entender que educação não é a ação de um ou de outro, mas deve ser um compromisso de todos.

CAPÍTULO 3: DE MAGISTRO E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DE FILOSOFIA E ENSINO RELIGIOSO NOS DIAS ATUAIS

3.1 Cenário educacional brasileiro: linhas gerais

Atualmente, o cenário da educação básica no Brasil é preocupante e desafiador. Preocupante porque percebemos na prática docente e no contato com os alunos um desinteresse pelo saber e uma falta de perspectiva para o futuro pessoal e profissional. Muitos alunos estão na escola simplesmente por estar e não se dão conta da necessidade de trilharem um caminho formativo que os capacite como pessoas e como profissionais. Outro motivo que demonstra preocupação é o fato das muitas políticas públicas educacionais não levarem em consideração o contexto histórico do aluno e sua situação enquanto pessoa. Outro coeficiente que causa preocupação é a formação docente que não encontra apoio para se desenvolver; ou temos docentes acomodados em sua formação ou, na maioria das vezes, temos docentes que não encontram arrimo para se capacitarem em suas áreas de pesquisa. E por fim, um outro aspecto preocupante é a ausência da família na formação dos estudantes; relegam este papel à escola e não participam de forma ativa, como deveriam participar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assim se expressa em seu artigo 1º:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Portanto, a educação envolve diversos fatores e instituições, por sua vez, não deve ser relegada exclusivamente à escola; os outros entes sociais são fundamentais para que a educação seja efetiva. Dentre esses, destaca-se a função preponderante da família como *lócus* de processo formativo no que tange ao incentivo e ao acompanhamento dos estudantes. Se a família se esquivar de tal responsabilidade, a educação não caminha com firmeza. É preciso uma colaboração mútua da sociedade como um todo para a consolidação de uma educação de qualidade.

[...] Os pais ou os familiares responsáveis pelos menores são os primeiros e fundamentais pedagogos, pois, de certa forma, são os que mais podem influenciar na formação do caráter e inspirar os primeiros traços da personalidade. Esses primeiros pedagogos, além de transmitirem os elementos civilizatórios, são os que, possivelmente, incentivarão a construção das noções de importância dos processos de educação na criança, que se caracterizarão pelo respeito aos educadores e à escola, além do foco que cada um dará ao seu processo de aprendizado. (SABBI; *et. al.*, 2020, p. 2)

Se a educação é um direito de todos, dever da família e do Estado com vistas ao pleno desenvolvimento do indivíduo e ao exercício da cidadania e sua qualificação profissional, por que então, atualmente, seus resultados sociais parecem ser um projeto falido? Algo que não dá certo, algo que não vale a pena investir? Talvez seja porque educar liberta, e nem sempre quem diz defender a causa do oprimido queira que este se levante de sua condição subalterna. Muitos governos enxergam a educação como meio de manipulação de massas, como forma de doutrinar as pessoas para não perceberem a real situação em que se encontram. Burlam o sistema educacional a partir de seus referenciais políticos e/ou econômicos sem um compromisso genuíno com o conhecimento que liberta e desvela a realidade como ela realmente é. Pensamos que um país que não investe em educação, dificilmente evoluirá.

Percebemos como infrutífera a ação de criar leis educacionais e planos que não se efetivam na realidade. Não há necessidade de criação de mais leis educacionais, mas é impreterível cumprir as que já foram estabelecidas; que de fato essas leis deixem de ser apenas um palavrório, mas aconteçam de fato. “[...] Para tanto, é necessário que o estado ofereça uma educação básica de qualidade, preenchendo todos os requisitos previstos nas leis do sistema. [...]” (BASTOS, 2017, p. 2). Se as leis educacionais, os planos e metas forem aplicados com mais afinco, poderemos vislumbrar uma educação de qualidade e que possa cada vez mais reduzir as desigualdades sociais.

Não se pode pensar unicamente na permanência do aluno no espaço da escola, mas é urgente pensar em uma educação de qualidade. Alunos em número elevado matriculados em uma instituição não significa educação de qualidade, mas meramente quantidade; e não deve ser a quantidade de matrículas e nem de aprovações que deve medir a qualidade de uma instituição, mas outros fatores mais contundentes como a metodologia de ensino e o

contexto do aluno em si, suas potencialidades e anseios. Uma educação qualitativa vai além de números.

[...] São vários fatores que contribuem, negativamente, na qualidade da educação básica: a falta da formação inicial e continuada do professor, inadequação do ambiente, carência de materiais de suporte pedagógico, número excessivo de alunos por sala, baixa remuneração dos professores, carga horária excessiva, curta jornada escolar das crianças e dos jovens recomendadas nos estudos educacionais. (BASTOS, 2017, p. 2)

Há algum tempo, a escola se preocupava muito mais com a qualidade do ensino do que com estatísticas. A preocupação era muito mais em relação ao aprendizado do que à estatística quantitativa. O aluno era aprovado para a série seguinte se ele realmente demonstrasse que aprendeu. “[...] Entre 50% à 60%, deste, estavam realmente preparados para a série subsequente, no ano seguinte. Não existia degraus fracos que sinalizassem problemas no futuro e a sequência oferecia a garantia de uma formação segura para o indivíduo.” (BASTOS, 2017, p. 3). O que se percebeu em finais do século XX e início do século XXI foi uma flexibilização em termos de verificação de aprendizagem. Tal flexibilização foi implementada com exageros e acabou comprometendo a qualidade da educação. Isso ficou claro quando as escolas resolveram propiciar a passagem do aluno para a série seguinte de forma aleatória e sem verificar se tal aluno de fato aprendeu. Isso é uma realidade em muitas escolas que priorizam os números, as avaliações externas e não olham de forma personalizada para o aluno que tem dificuldades no aprendizado. Passam esse aluno de nível escolar, sem ele ter adquirido as habilidades necessárias.

Em muitos espaços de ensino, a educação é enviesada e condicionada por outros fatores que fogem à essência da educação. Cremos que a educação deve ser um processo de desvelamento da ingenuidade intelectual rumo à libertação de ideologias e doutrinamentos. Não que a educação não possa tratar de ideologias, mas as ideologias não devem nortear o que a educação deve ser. Em tempos de polarização política, muitos educadores se enveredam por esta seara e buscam colocar a ideologia acima de tudo esquecendo-se da sua verdadeira vocação de mestres que devem fazer com o aluno desenvolva seu senso crítico e sua capacidade de questionar. Condicionar a educação à

ideologia é perigoso porque ela passa a ser doutrinação e esta é nociva porque ela sendo dogmática, impede a criticidade.

A educação sempre deverá abarcar todos os principais aspectos que envolvem a vida, sob os mais diferentes pontos de vista ou de ideologias. Se houver a predominância de alguns pontos de vista ou de ideologias, em detrimento ao conjunto de conhecimentos já produzidos pela humanidade, estar-se-á caminhando rumo ao doutrinamento, que nada mais é do que a própria antítese da educação. (SABBI; *et. al.*, 2020, p. 5)

A educação deve visar a formação do ser humano como um todo, seu amadurecimento, um crescimento intelectual que é gradual no qual aos poucos a consciência do aluno vai evoluindo e ele começa a pensar por si e a partir de si, ou seja, uma passagem paulatina da potência ao ato. Do conhecimento que já se tem para o conhecimento mais evoluído, amadurecido. A educação deve propiciar isso e a escola como instituição precisa favorecer essa educação que liberta, que faz pensar. A educação potencializa o sujeito. Tal potencialização não é simplesmente a abstração de conteúdos, mas a construção de um ser humano mais consciente, mais cidadão. A educação não pode atender as demandas do mercado ou de certa ideologia, mas deve ser uma educação ampla que contemple diversos aspectos e que não seja condicionante ou doutrinante. O esforço do processo de ensino-aprendizagem deve ser pela emancipação e autonomia do estudante. Infelizmente, no Brasil, a educação não é objeto de atenção plena e é nesse ponto que devemos insistir; a educação precisa ser prioridade. É louvável as iniciativas que se voltam para a educação como prioridade e como meio de transformação. Tais ações devem ser incentivadas para que a educação na sua essência se efetive.

[...] A vida sempre poderá ser aprimorada e sempre a Educação terá um papel importante em um desenvolvimento efetivo, especialmente contemplando os aspectos de cidadania e de libertação do ser, via aperfeiçoamentos, muito em particular, através dos processos formativos. [...] (*ibid.*, 2020, p. 14)

No tocante ao ensino de filosofia, percebe-se cada vez mais uma tentativa de afastamento do sistema educacional brasileiro em relação à filosofia, pois na opinião de muitos, a filosofia não contribui em nada em um mundo marcado pela tecnologia, pela velocidade da comunicação e pela exigência de produtos que

atendam às necessidades econômicas. Se reduzirmos a educação apenas ao atendimento de demandas imediatistas de mercado para que serve então a filosofia? Nesse contexto de educação utilitarista, parece que não há espaço para a filosofia no ensino médio ou ensino fundamental. Se a filosofia não apresenta um produto palpável ela não teria nenhuma utilidade. É o que se pensa de forma generalizada no senso comum e até mesmo nos ambientes educacionais onde muitos apontam para a “inutilidade” da filosofia.

Nos dias atuais ainda encontra-se um desdém muito grande do passado que segue os dias presentes, à visão de como as pessoas veem a filosofia, sendo que os mesmos não eram ensinados a pensar por si só, mas para o mercado de trabalho, e atualmente depara com uma disciplina que requer um esforço a mais dos estudantes, que de certa forma faz com que eles tenham um pensamento autônomo, crítico, construtivo e filosófico. (HORA; SANTOS, 2014, p. 1189)

A educação não deve ser apenas uma preparação para o mercado de trabalho, mas ela precisa transcender essa concepção produtivista e tecnicista. O ensino de filosofia é uma tentativa de diminuir essa exigência de uma educação voltada exclusivamente para a técnica e para a produção do capital; a exigência de algo concreto e palpável que responda a ideais econômicos. Devemos ver o ensino de filosofia como uma metodologia para fazer o aluno pensar, refletir, amadurecendo seu conhecimento e engrandecendo sua capacidade crítica; não somente contemplar, mas refletir e criticar de forma coerente e consciente. Portanto, a filosofia e seu ensino têm uma grande importância para o cenário educacional desafiador que temos na educação básica brasileira.

A grande importância da Filosofia é que nos impulsiona a desvendar os mistérios da nossa existência, e compreender o porquê e a razão principal para as coisas existentes, impulsiona o indivíduo a pensar por si só, a nos reconhecer enquanto sujeito crítico, a refletir sobre as situações do dia a dia e nos permite indagar as seguintes questões: Quem somos nós em quanto sujeito? De onde viemos? Para onde vamos? A filosofia nos ajuda a sair do senso comum, coloca no homem o desejo pela busca do conhecimento e liberta o indivíduo dos agrilhões da ignorância possibilitando um caminhar para a sabedoria, A Filosofia é um saber que está em constante movimento, como diz Hegel “é um vir a ser”. (*ibid.*, 2014, p. 1190-1191)

A problemática do ensino de filosofia atualmente, não seria a filosofia em si, mas o método como esse ensino é implementado. O ensino de filosofia deve

contemplar questões reais e não apenas teorias; ele precisa focar em questões pertinentes à própria realidade do aluno e não em teorias que não façam sentido a determinados contextos. É fundamental uma mudança metodológica que contemple a realidade do aluno. Percebe-se que o ensino de filosofia ainda segue um modelo tradicional, em linhas gerais, mas que novas metodologias estão sendo inseridas como forma de dinamizar tal ensino e torná-lo mais envolvente.

Em termos gerais, podemos afirmar que o ensino de filosofia feito no Brasil ainda é bastante tradicional, muito embora tenha avançado com relação a um ensino descontextualizado da história da filosofia, voltando-se mais para temas e problemas filosóficos. Pode-se citar como “novidade metodológica” sobretudo a inclusão, desde 1985, de princípios e técnicas do programa de “Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman, que se estende até a educação média. [...] (FÁVERO; CEPPAS, *et. al.*, 2004, p. 273)

Um dos dados positivos do ensino de filosofia hoje na educação básica brasileira é a abertura (*ibid.*, p. 273). Como não existem métodos ou materiais obrigatórios, o professor de filosofia pode usar da sua criatividade em estabelecer métodos concernentes ao seu contexto escolar. Tal esforço docente figura como uma forma de contemplar o ensino de filosofia em um lugar preponderante no escopo do ensino-aprendizagem.

[...] abertura não significa apenas liberdade de trabalho pela ausência de diretrizes oficiais obrigatórias, mas também, e sobretudo, a possibilidade de que os professores, com todos os problemas enfrentados, e talvez em função mesmo desses problemas, aproximem-se dos estudantes e consigam perspectivar o trabalho com a filosofia de modo que superem resultados extremos e pouco expressivos, como o mero exercício do confronto de opiniões, por um lado, e o mero estudo de conteúdos, por outro. (*ibid.*, p. 274)

O ensino de filosofia também pode ser combinado com outras disciplinas. No nosso caso, a nossa pretensão é o alinhamento da filosofia com o ensino religioso. Poderíamos dizer que o ensino religioso hoje no contexto do ensino fundamental sofre o mesmo desdém da disciplina de filosofia no ensino médio: pouca importância e a mesma questão da utilidade de tal ensino em questões práticas. O ensino religioso não deve ser uma disciplina tendenciosa que foca determinada doutrina religiosa. Ademais, não é uma aula de doutrinação catequética, mas uma oportunidade que o aluno tem de discutir religião de forma

filosófica, com o pensar contextualizado, crítico e menos dogmático. Atualmente a discussão sobre ensino religioso não é tanto sobre a sua utilidade, mas de método de ensino, ou seja, um ensino que não seja confessional e nem enviesado a um determinado contexto religioso, professores com habilitação para lecionar essa disciplina e métodos que enfoquem a questão da diversidade religiosa e a contribuição das religiões para a sociedade como um todo. Tanto a filosofia quanto o ensino religioso enquanto disciplinas curriculares têm suas demandas e desafios que precisam ser refletidos para que a solução seja uma possibilidade.

Pensem em uma forma filosófica de ensinar no intuito de resolver as demandas educacionais que temos hoje. Ensinar de forma filosófica seria propiciar um processo que vise a autonomia do aluno, seu protagonismo e sua capacidade crítica. Acreditamos que tal metodologia é possível como forma de solução ou ao menos de amenização do cenário caótico e de desinteresse que percebemos no que tange à filosofia em si e a outras disciplinas da área de ciências humanas. Precisamos fazer com que o aluno saia do “mundo da caverna” em que ele está aprisionado e contemple a luz, o conhecimento, se liberte de fatores condicionantes e evolua em conhecimento.

Algo que falta à educação é um engajamento na implementação de uma escola que atenda às necessidades do aluno. Tais necessidades já estão previstas em leis, em debates e na própria realidade em si. Todavia, é essencial a colaboração de todos para que a educação não seja apenas uma idealização distante, mas seja uma realidade. É preciso levar em consideração também o contexto do sujeito, suas influências no meio social, pois estes elementos são marcantes na experiência do estudante; tais experiências devem, ser levadas em conta para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais frutuoso. “[...] é impossível se falar em Educação sem considerar os condicionamentos do sujeito, os quais se referem a todo um conjunto de influências e manipulações, consciente ou não. [...]” (SABBI; *et. al.*, 2020, p. 3)

O cenário educacional brasileiro se mostra desafiador porque diante de situações tão complexas exige-se muito da escola e principalmente do professor uma responsabilidade e uma solução para as questões preocupantes. É desafiador ministrar aulas em um cenário onde tudo se mostra contra e

desfavorável. Todavia, aí está o desafio que devemos nos lançar: tentar mudar nem que seja um pouco ou em parte esse cenário tão caótico e tenso.

Para remodelar esse cenário desafiador da educação é imprescindível a inter-relação entre educação e sociedade. Sem esse elo é impossível discutir educação qualitativa. A escola não deve e não pode caminhar sozinha; a colaboração com a sociedade é essencial para seu funcionamento efetivo em termos de qualidade. Essa colaboração também incide sobre questões sociais que precisam ser solucionadas para que a educação estabeleça bases sólidas. Ademais, investimento em estrutura, formação docente, salas com número equilibrado de alunos, carga horária e remuneração justa aos professores são ações que podem elevar a qualidade da educação básica brasileira.

De modo que o quadro representativo das precariedades educacionais, exige um esforço coletivo, com o compartilhamento de todos os segmentos da sociedade e, [...] políticas que elevem o investimento da educação no Brasil, com planejamento eficaz e fiscalização rígida, procurando valorizar a profissão docente, elevar a qualidade do ensino e superar o déficit quantitativo dos profissionais em educação em numerosas escolas do país. (BASTOS, 2017, p. 2-3)

Para que ocorra uma mudança substancial é necessária a colaboração de todos os entes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Se cada um fizer sua parte, poderemos ter a longo prazo uma educação mais consistente e que atenda aos anseios atuais. A metodologia de ensino precisa evoluir à medida que a sociedade evolui e não ficar estagnada em metodologias obsoletas. Tem-se a tendência de responsabilizar o professor pelo sucesso ou muito mais pelo insucesso na aprendizagem. Todavia, este é um argumento errôneo já que o professor é parte do processo e não o único responsável. Defendemos a ideia de que o aluno é o protagonista do seu aprendizado; o professor é apenas um auxílio necessário para a viabilização da aprendizagem. Se o aluno não for o protagonista do saber, se ele não tiver a disposição interior para aprender, não há metodologia que o atinja.

A educação possui um compromisso social. Ela não é somente a transmissão de conteúdo, não é simplesmente uma educação livresca; a escola e o processo de ensino-aprendizagem têm um papel social que é a formação cidadã. Obviamente a educação e muito menos a escola não vão resolver todas as mazelas sociais, mas elas figuram como um meio de ponto de partida para

se pensar numa solução para a situação preocupante e desafiadora. A escola precisa ser um espaço onde o pensamento e o conhecimento são favorecidos e não inibidos. Pensar a escola crítica é pensar num espaço propício ao saber e ao desenvolvimento epistemológico dos estudantes. Seria fundamental instituir metodologias que tirem o aluno da condição de passividade e o coloque como agente e condutor do seu aprendizado.

3.2 Aspectos filosóficos do ensino religioso na educação básica

A disciplina de ensino religioso é parte integrante da educação básica brasileira. Enquanto disciplina, é obrigatória para a instituição de ensino no tocante à oferta e facultativa para o aluno. É um componente curricular obrigatório no nível do ensino fundamental e está respaldado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988)

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996)

A discussão que se desenvolveu em torno do ensino religioso refere-se à questão da laicidade do Estado brasileira; além de laico, é um país multicultural. Todavia, é justamente por esse motivo e da pluralidade cultural e religiosa do Brasil que essa disciplina escolar é válida para assentar a discussão sobre diversidade religiosa e combate a toda e qualquer forma de discriminação e intolerância. O projeto visa um espaço propício de aprendizado sobre diversidade e respeito. Ao contrário do que muitos pensam, o ensino religioso não se configura como espaço de catequese, mas como um espaço de discussão, de criticidade, um espaço filosófico, de formação humana, no qual se debate sobre questões humanas e sociais pertinentes ao cotidiano das pessoas. O estudo liberta e o conhecimento nos torna menos ignorantes; portanto, estudar

a temática da religião e das religiosidades é uma maneira de incutir respeito e tolerância diante da multiplicidade de expressões e credos em uma sociedade laica.

Nossa intenção ao abordar esse tópico é perceber os aspectos filosóficos e epistemológicos do ensino religioso e o quanto as práticas curriculares dessa disciplina são relevantes para a filosofia da religião. Tal epistemologia aborda o processo curricular do ensino religioso em uma ótica filosófica e desvinculada de qualquer forma de proselitismo e visando a separação entre igreja e estado como preconiza a Constituição Federal e as leis educacionais. A análise das proposições da Base nacional Comum Curricular (BNCC) é essencial para perceber os aspectos filosóficos que guiam a teoria e a prática curricular do ensino religioso na educação básica brasileira. É um movimento de abertura que preconiza o aluno e o desenvolvimento do saber, da consciência crítica e da aquisição da ciência sem formas de condicionamento ou doutrinação.

Todo esse movimento de abertura contribui à superação de todo tipo de proselitismo, intolerância, discriminação e exclusão entre as religiões e as diversas representações de mundo seculares e promove o reconhecimento e o respeito às alteridades. (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 480)

A implementação do ensino religioso como componente da educação básica foi fruto de muito esforço e de reconhecimento da religião como uma característica humana e que precisa de um debate em nível de sociedade. E muitas entidades²⁴ foram importantes nesse processo de implementação visando um ensino com base na ciência da religião e não mais na concepção teológica ou catequética. Superar essa visão de um ensino religioso enviesado por doutrinas é fundamental para a percepção de seus aspectos filosóficos e como isso pode ser relevante para o ensino-aprendizagem.

Superasse a velha temática da separação Igreja-Estado, o que significou não conseguir sustentar uma proposta consistente de ER do ponto de vista antropológico, como uma dimensão humana a ser

²⁴ Uma dessas entidades é o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Surgido em 2005, este fórum busca acompanhar, organizar e subsidiar o trabalho de professores e pesquisadores que se esforçam pela promoção do ensino religioso em ambiente escolar num viés mais filosófico respeitando a laicidade e a diversidade do estado brasileiro. Um dos destaques de ação do FONAPER é a insistência junto ao MEC de possibilitar um ensino religioso autônomo, em sentido epistemológico, como área do conhecimento.

educada; do ponto de vista epistemológico como uma Área de Conhecimento com estatuto próprio; e, do ponto de vista político, como uma tarefa dos sistemas de Ensino e não das confissões religiosas (SENA, 2006, p. 128).

Determinar as competências e habilidades do ensino religioso é uma tarefa desafiadora e contínua, porque, em primeiro lugar, para não cairmos em doutrinação ou proselitismo; em segundo lugar, deve-se levar em consideração o contexto do aluno e os anseios do mesmo, pois qualquer metodologia para ter eficácia precisa sempre levar em conta o contexto e os entes envolvidos no processo. A BNCC em seu bojo, explicita as habilidades de tal disciplina, todavia, essas habilidades devem ser implementadas com flexibilidade e bom senso sempre com vistas ao aprendizado e não apenas o cumprimento de uma obrigação. Se o objetivo é o aprendizado em vista da preparação de pessoas com consciência crítica que sejam capazes de questionar e serem autônomas, o ensino religioso figura como um espaço de discussão sobre religião e sociedade que suscita um entendimento e conseqüentemente uma prática que preserve e admita a coexistência de várias crenças como um fator de enriquecimento cultural e social.

A questão religiosa sempre foi aspecto de discussão e crítica para a comunidade filosófica. De fato, desde os tempos antigos na Grécia, a filosofia na sua criticidade e radicalidade questionava as crenças e os mitos das religiões de seu tempo. Atualmente não poderia ser diferente, pois os filósofos modernos estabelecem a crítica e polemizam o papel e a influência da religião em uma sociedade laica. Esses questionamentos em torno da religião, em cada tempo histórico, evocam o lugar e a tarefa que a filosofia exerce no mundo desde a antiguidade.

Embora devamos distinguir a filosofia da religião do ensino religioso, torna-se importante pensar que a primeira estabelece critérios e normas de pensamento como base teórica para o ensino religioso.

No caso da Filosofia da Religião, área que investiga questões fundamentais sobre a existência ou não de Deus, da vida após a morte e outros aspectos, torna-se um importante referencial teórico para o ER, pois oferece métodos de investigação que auxiliarão no estudo aprofundado a respeito das questões intrínsecas do campo da religião. (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 482-483)

Os aspectos filosóficos do ensino religioso e até mesmo a argumentação filosófica da religião se apoia em vários métodos norteadores da atividade do professor de ensino religioso que terá elementos suficientes para aliar teoria e prática. Tais métodos podem ser: o histórico-crítico comparativo, o método filológico, o método antropológico, dentre outros. Tais métodos fornecem ferramentas de ruptura do exclusivismo e aplicação do inclusivíssimo em favor do pluralismo religioso. Exclusivismo parte da ideia de que certas crenças ou filosofias de vida devem ser parâmetro para a discussão sobre o fenômeno religioso e inclusivíssimo que pauta e combina verdades e valores das mais diversas tradições na contribuição de uma educação mais abrangente e mais plural.

A atividade docente deve ser uma atividade didática e com a utilização desses métodos é possível, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, a proposição de aulas mais dinâmicas e que conservem a dimensão plurirreligiosa, conjugando de forma equilibrada a coexistência das várias crenças e da esfera pública como laica; tais métodos evidenciam essa dimensão plurirreligiosa sem a necessidade de se ter ou citar uma religião específica como referência, mas conservando uma argumentação sensata e crítica. “Essa didática tende a utilizar estratégia multidisciplinar pautada em disciplinas como a História Comparada, Fenomenologia, Filosofia da Religião e Ciências da Religião” (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 483).

A dimensão da laicidade do estado não deve ser apenas uma máxima, mas deve se refletir na prática educacional do ensino religioso. Não basta apenas admitir que deve ser respeitada a diversidade religiosa, mas é preciso que isso seja executado de forma prática pela proposta curricular e pela metodologia empregada. Políticas educacionais de organização e revisão do currículo, das habilidades e objetivos do ensino religioso devem sempre acontecer para que seus aspectos filosóficos sejam mantidos como forma de garantir a efetivação da laicidade e da diversidade. Outro ponto importante é a garantia do exercício profissional dos docentes de ensino religioso. Pensamos que líderes de confissões religiosas não são pessoas adequadas para lecionar essa disciplina porque podem cair no proselitismo e na desfiguração da disciplina para um doutrinamento dogmático. “Nesse aspecto, em 22 de julho de 1997 foi publicada a Lei nº 9.475, que norteou a abolição do proselitismo no processo

didático e metodológico e esboçou sobre a organização do currículo, dos aspectos didáticos e da formação dos professores de ER” (*ibid.*, p. 483). Após a aprovação da BNCC em 2017, os diversos estados da federação foram elaborando currículos para o ensino religioso com o auxílio de especialistas na área e a divisão dos conteúdos por série. Apesar de ainda não existir uma padronização de conteúdos e materiais que contemplem os diversos aspectos propostos na BNCC, não se pode negar a evolução metodológica do ensino religioso atualmente; de uma disciplina que inicialmente se confundia com catecismo, para uma disciplina de viés crítico e filosófico que aborda a religião como questão humana e social.

Ainda sobre a questão do docente de ensino religioso, algumas considerações são pertinentes. Apesar da prática docente ter se iniciado no Brasil a partir de noções político-religiosas, como foi o caso da educação empreendida pelos jesuítas no Brasil colônia, a tendência nos dias atuais é desvincular o docente de questões religiosas e o mesmo ter uma postura neutra em relação às questões de fé, refletindo desse modo a laicidade do estado brasileiro. Embora o nosso filósofo Tomás de Aquino fosse um religioso, defensor inabalável da fé cristã e que a filosofia na escolástica parecesse serva da teologia e um meio para justificar a doutrina cristã, não é esse o modelo de docente que pretendemos defender. As teses tomasianas são úteis para iluminar as diretrizes da educação nos dias atuais, como já demonstramos anteriormente, de fato, o método escolástico é uma forma bastante coesa da condução pedagógica configurada pelo ato de ensinar e aprender. Torna-se relevante frisar que o nosso objetivo não é a defesa de nenhuma posição religiosa, mas de um método de ensino-aprendizagem que seja coerente e consiga atingir a formação integral, cultural, humana e social do aluno, sempre frisando a laicidade do estado e a percepção dos aspectos filosóficos do ensino religioso. Embora pareça contraditório tratar de ensino laico a partir da filosofia medieval, haja vista que as discussões desse período eram marcadamente teocêntricas em defesa do cristianismo, mas a tarefa que nos impõe, será em demonstrar que os escolásticos não apenas faziam apologia cristã e defendiam os dogmas cristãos tornando a filosofia meramente serva da teologia. Temos que argumentar sobre a originalidade de sua filosofia e o método de ensino como uma forma útil e segura de aprender, obviamente levando em consideração as necessidades da

educação atualmente com suas devidas ponderações. Na leitura do *De Magistro*, a percepção do mestre é a de ensinar, aprender e propor uma forma, uma metodologia de ensinar; não apenas uma apologia a dogmas cristãos. Portanto, é possível com Tomás de Aquino e os escolásticos reafirmar que o ensino de filosofia dialoga com o ensino religioso e a escola em si pode ser laica ao estudar os aspectos culturais, filosóficos e sociológicos da diversidade religiosa.

O perfil do docente de ensino religioso se assenta na exclusão de práticas catequéticas e na proposição de um ensino em perspectiva filosófica que consiga despertar o aluno de sua passividade e incentivá-lo a pensar a partir de suas potencialidades fazendo a passagem do conhecimento da potência ao ato.

[...] é necessária ainda uma discussão sobre a qual modelo de Ensino Religioso cabe esta predileção e contemplação, sendo excludente às práticas catequéticas e, principalmente, que esteja presente nos cursos de formação docente para que este profissional legitime uma reflexão sobre a pertinência deste componente em sala de aula, a partir de um fazer didático-metodológico e conteudista, que favoreça a diversidade cultural e religiosa. (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 484)

O ensino religioso tem aspectos filosóficos no sentido de auxiliar na compreensão de questões da existência humana, desenvolver a criticidade do aluno a partir da análise da influência religiosa na sociedade e os fenômenos religiosos como fenômenos humanos e sociais, além de argumentar na “[...] esfera do debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas do direito à educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços” (PASSOS, 2007, p. 36). Nesse sentido, o papel do docente de ensino religioso seria o papel daquele que acompanha e propõe ao aluno meios de desenvolvimento de sua criticidade frente às questões que envolvem religiosidade, sociedade e humanidade. Sua função não é a afirmação de que esta ou aquela prática religiosa está correta ou incorreta, mas perceber como essas práticas se manifestam e qual sua pertinência e influência na sociedade, como lidar com questões da esfera privada na esfera pública, como determinada crença não deve ser parâmetro para uma sociedade laica.

Outra questão pertinente que envolve o ensino religioso é o livro didático ou materiais de boa qualidade que auxiliem no andamento desta disciplina escolar. Na nossa prática docente, nas escolas que lecionamos, como apoio dessa disciplina não existe livro didático ideal; o material a ser utilizado nas aulas

fica a cargo do professor. Nessa situação, o professor precisa analisar e ter o bom senso de selecionar materiais que realmente ajudem no processo de ensino-aprendizagem e não sejam tendenciosos.

[...] Os livros didáticos ainda apresentam o Cristianismo, e com maior enfoque o Catolicismo, como a principal religião, reduzindo todas as outras religiões aos valores cristãos, além de fomentarem intolerância à diversidade sexual e religiosa, apresentarem movimentos neopentecostais com preconceito, suprimirem as religiões afro-brasileiras e indígenas, limitando ao máximo a história e sociologia das religiões [...] (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 484)

Por isso é urgente a necessidade de revisão da epistemologia do ensino religioso e a reafirmação de seus aspectos filosóficos como forma de preservar a laicidade e a diversidade religiosa no processo de ensino-aprendizagem. Observamos como a questão da interdisciplinaridade torna-se importante para o ensino religioso. Uma disciplina escolar não deve andar sozinha, mas deve fazer ligações com outras disciplinas da mesma área e até de áreas distintas com o intuito de fornecer ao aluno uma visão global do conhecimento e de como as várias partes do saber convergem entre si para questões comuns. É coerente indicar “[...] os estudos de caráter interdisciplinar (junção de disciplinas) e politransdisciplinar (interação global das várias ciências; inovador; não é possível separar as matérias), a ligação dos saberes, como um dos caminhos diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas enfrentam.” (*ibid.*, p. 484). É efetivamente frutífera a interdisciplinaridade entre filosofia e ensino religioso; como essas duas disciplinas podem compartilhar de questões de mesma ordem e propor um debate real e concreto da realidade do aluno e de seus anseios. A proposição de argumentar sobre os aspectos filosóficos do ensino religioso é uma forma de assentar a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

A contribuição do ensino religioso e seus aspectos filosóficos coopera para uma reflexão sobre problemáticas reais que tocam a sociedade como, por exemplo, as questões de intolerância religiosa e cultural muito presente na realidade brasileira, na desconstrução de ideologias que usam a religião como meio de autopromoção e justificação de preconceitos e posições extremistas e a reconstrução de novos meios de solução de conflitos que envolvem religiosidade, política, humanidade e ética.

A obra de Domenico Costella e Ednilson Oliveira (2021) denominada *Epistemologia do ensino religioso* coloca algumas questões pertinentes para a metodologia do ensino religioso, a saber: 1) Qual a posição da religião no atual contexto contemporâneo, principalmente na questão da complexidade; 2) A pertinência do fenômeno religioso e do sagrado no contexto da pós-modernidade; 3) O que é religião e qual sua função com destaque para a questão da atribuição de sentido, a experiência do sagrado e as implicações éticas e morais das religiões; 4) Diálogo com metodologias filosóficas e não filosóficas, ou seja, interdisciplinaridade no contexto escolar; 5) Alteridade na compreensão das religiões no sentido do estabelecimento do diálogo com diversos credos e crenças no intuito de desconstruir o etnocentrismo, a intolerância e o fanatismo; 6) Integração entre ensino religioso e outras formas de saber no intuito de distinguir as semelhanças e diferenças entre fé, crença e religião; 7) A interpretação da experiência religiosa em chave fenomenológica-hermenêutica.

As proposições dos autores acima são um caminho metodológico interessante de abordagem do ensino religioso como disciplina escolar levando em consideração a realidade do estado laico e da diversidade religiosa brasileira.

A pluralidade religiosa faz parte da identidade do povo brasileiro. Por conta dessa característica, o ER foi concebido para contribuir com a formação integral dos estudantes, ajudando-os a ampliar suas visões de mundo, suas pertencas religiosas, bem como respeito às diversas identidades religiosas, em vista do desenvolvimento da cultura da paz e da solidariedade. (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 485)

A religião enquanto conceito geral é um dado fenomênico da humanidade e constitui uma das experiências humanas mais íntimas e mais antigas. Sua ideia de religação, de aproximação do ser humano com realidades sagradas vem de tempos longínquos desde o surgimento dos primeiros grupos humanos. Tal ideia revela a essência humana da busca por transcendência; algo referencial, maior do que o humano em si; algo que satisfaça seus anseios mais íntimos. “[...] Nesse aspecto, a religião se torna um espaço legítimo de sentido e significado para a existência de muitos indivíduos.” (*ibid.*, p. 486).

A cosmovisão que a religião produz é uma forma específica de enxergar o mundo. Por causa da religião muitas culturas e muitos indivíduos moldam sua visão de mundo e modo de ser a partir dos dados da sua experiência religiosa.

Podemos dizer que a experiência religiosa produz implicações éticas e formas específicas de uma hermenêutica do cosmos.

Em seu sentido geral e sociocultural, a religião é um conjunto cultural suscetível de articular todo um sistema de crenças em Deus ou num sobrenatural e um código de gestos, de práticas e de celebrações rituais. Toda religião acredita possuir a verdade sobre as questões fundamentais do homem, mas apoiando-se sempre numa fé ou crença (JAPIASSÚ, 2006, p. 239).

A tese de que a religião perdeu sua validade e influência no mundo pós-moderno é uma falácia, não se sustenta. O secularismo tentou ofuscar a religião, mas não obteve êxito e ela continua como uma experiência válida nos dias atuais. Por outro lado, foi o mesmo secularismo, isto é, a sociedade secularizada, que fomentou e ainda fomenta a reflexão sobre a tolerância, pois a aceitação do outro independentemente de seu credo religioso, deve ser um princípio ensinado por todas as culturas religiosas “[...] reconhecendo não haver mais um estereótipo uno que enquadre o ser humano. [...]” (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 486). A secularização pós-moderna se tornou uma expressão do reconhecimento dos direitos de igualdade de todos os credos e culturas excluindo a ideia de que uma religião seria mais verdadeira que a outra. A religião nesse sentido está intimamente atrelada à cultura e se tornou um dado essencial e inseparável dela. Por esse motivo, a ideia de um ensino religioso em perspectiva filosófica é essencial ser efetivado para a promoção da religião como um elemento cultural.

O ER enquanto disciplina autônoma escolar que socializa conhecimentos, frente a essas e outras questões, exerce um importante papel sociocultural de trabalhar interdisciplinarmente a questão dos conhecimentos religiosos sob o enfoque contemporâneo e secularista. O ER é fundamental no processo formativo dos estudantes ao reconhecer e refletir sobre a religião nas culturas e tradições religiosas, mas, sobretudo ao fomentar o respeito e o diálogo diante da diversidade religiosa. (*ibid.*, p. 487)

O ensino religioso deve ser uma conscientização, em ambiente escolar, para a tolerância e o respeito à diversidade religiosa. É preciso insistir na ideia de que não existe um favoritismo religioso ou privilégios a certos credos, mas todos têm o mesmo status antropológico e social. Desse modo, o ensino religioso e seu currículo devem priorizar esse viés metodológico voltado à criação do

senso de tolerância como forma de inclusão de todos os credos e a manutenção da humanidade na cultura de paz. Justiça e paz são categorias transversais, além de serem virtudes necessárias à sobrevivência humana. Portanto, devem ser sedimentadas no juízo moral de crianças e jovens e no cotidiano das escolas e comunidades.

O ensino religioso na BNCC possui um enfoque mais abrangente e de perspectiva filosófica ao tratar essa disciplina e suas habilidades como meio de fornecer a professores e alunos orientação sobre metodologias a serem adotadas em sua execução em sala de aula. É preferível que o ensino religioso não seja confessional e que não sejam colocados docentes representantes de instituições religiosas. Tal medida é essencial para a manutenção dos aspectos filosóficos da disciplina e de respeito ao princípio da laicidade do Estado. O ensino religioso confessional desfavorece as religiões minoritárias e não é coerente a um Estado laico. Embora a LDB afirme que se deve evitar formas de proselitismo na execução dessa disciplina, muitos locais e sistemas de ensino insistem em favorecer uma disciplina de caráter confessional.

De imediato, constata-se que o respeito ao pluralismo religioso e à liberdade religiosa na ambiência da escola é ameaçada ao delegar aos Estados e ao Distrito Federal o poder sobre a definição dos conteúdos e das normas para habilitação e admissão dos professores de Ensino Religioso. Apesar de a LDB (BRASIL, 1996) afirmar que o ER não pode ser proselitista, legislações de estados como o Rio de Janeiro oferecem-no em caráter confessional. Os estudantes escolhem se as aulas serão do credo católico ou protestante, empobrecendo, a meu ver, a proposta da pluralidade religiosa. (FAÇANHA, *et. al.*, 2021, p. 489)

O ensino religioso no âmbito escolar assenta sua contribuição para o fomento do diálogo entre as diversas perspectivas religiosas e seculares, até mesmo o diálogo com ateus e agnósticos. Mais uma vez os aspectos filosóficos dessa disciplina se insurgem como uma forma de aproximação dessas diversas cosmovisões. O ensino religioso precisa ir além e ousar reflexões mais profundas que de fato façam sentido para o aluno e o coloquem em posição crítica diante de certos eventos de sua vida cotidiana. “[...] Todo esse movimento de abertura contribui à superação de todo tipo de intolerância, discriminação e exclusão entre as religiões e as diversas representações de mundo seculares e promove o reconhecimento e o respeito às alteridades.” (*ibid.*, p. 490).

A BNCC confirma nossa argumentação sobre os aspectos filosóficos do ensino religioso e sua relevância para os dias atuais e o ambiente escolar como também a pertinência dessa disciplina no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Ademais a BNCC, abre espaço para a efetivação da interdisciplinaridade do ER com outras disciplinas; no nosso caso, com a Filosofia. Listamos aqui as competências do ER segundo a BNCC:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e **filosofias de vida**, a partir de pressupostos científicos, **filosóficos, estéticos e éticos**; 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; 3. **Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza**, enquanto expressão de valor da vida; 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver; 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; 6. **Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência** de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2018, p. 54. Grifo nosso).

A relação entre sujeito e objeto é um fator importante para a efetivação da interdisciplinaridade. Aragão e Sousa (2018), em seu artigo *Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso*, defendem um enfoque metodológico de ações didáticas assentando o ER na esteira das ciências da religião como um caminho seguro para a aplicação das competências sugeridas pela BNCC. Ao falar da relação sujeito e objeto, o prisma argumentativo se volta para questões filosóficas e antropológicas que façam sentido à realidade do aluno e do processo de ensino-aprendizagem a partir da combinação de conhecimento religioso e conhecimento científico de realidades diversas.

ER, conforme a proposta da BNCC do Ministério da Educação foi concebida, ideológica e educacionalmente, para transpor os limites da educação tradicional e adotar a transversalidade no processo de ensino dos conhecimentos inerentes às Ciências da Religião, considerando a construção de um currículo base capaz de articular proposições que estejam presentes na realidade dos alunos, nas comunicações, nas simbologias e nas filosofias religiosas. (FAÇANHA, et. al., 2021, p. 492-493)

As proposições aqui colocadas sobre o ER só são possíveis graças ao princípio da laicidade que coloca o Estado em posição neutra diante das crenças religiosas e ao mesmo tempo garante o mesmo direito de expressão a todas as crenças. Podemos dizer que os aspectos filosóficos do ER só são possíveis por causa desse princípio que além de garantir a igualdade entre as crenças, assenta as bases da democracia. Com isso, a epistemologia do ER fará sentido à educação básica para o estabelecimento de uma visão crítica e reflexiva sobre as realidades que tocam à educação.

3.3 Tomás de Aquino, Paulo Freire e a metodologia emancipadora

Em termos de metodologia, Tomás de Aquino e Paulo Freire figuram como dois grandes mestres na pedagogia do ensino; dois grandes pensadores que legaram para a educação e o processo de ensino-aprendizagem importantes contribuições. Tomás de Aquino criou a Suma teológica como metodologia didática para ensinar diversas questões filosóficas e religiosas. Freire deixou como legado a pedagogia do oprimido, uma metodologia dialógica, didática de ensino construtivista e libertadora em que visa educar o indivíduo a partir de sua realidade histórica concreta. Apesar de separados pelo tempo e em contextos históricos distintos, suas ideias convergem no tocante à filosofia da educação. Ambos souberam em seu contexto histórico específico fazer uma revolução educacional no sentido de despertar o processo para uma finalidade emancipadora.

Tomás de Aquino emerge em meados do século XIII no contexto da escolástica medieval como um mestre zeloso que coloca a inteligência, o estudo, o debate e a discussão nas universidades medievais, propondo um novo paradigma para a educação. Uma educação que foque o aluno como principal agente e que promova o seu senso crítico e a sua autonomia intelectual. “[...] Ele pressente uma das maiores, senão a maior mudança qualitativa que irá se acentuando mais e mais: a circulação do conhecimento atingindo todas as demais atividades humanas.” (JOSAPHAT, 2016, p. 33).

Aplainando a densa leitura que muitos fazem da filosofia tomasiana, a nossa intenção nessa pesquisa é a questão do método de ensino e aprendizagem a partir de Tomás de Aquino e sua obra, como ela pode ser

pertinente aos dias de hoje. Por isso que é necessário falar de sua filosofia da educação estabelecendo diálogo com autores contemporâneos e próximos à realidade da educação brasileira no sentido de perceber como as ideias convergem mesmo tendo sido produzidas em contextos distintos. Nos valem da dinamicidade da filosofia para estabelecer essa aproximação e buscarmos uma síntese coerente.

Tomás de Aquino atuou no contexto de efervescência do saber devido ao surgimento das universidades no medievo, onde havia intensos debates entre fé e razão e a grande hegemonia do poder religioso frente ao poder político; um contexto de ambiguidades e contradições, no qual sua inteligência e audácia se sobressaem. Nesse contexto, principalmente do surgimento das universidades, Tomás de Aquino é inserido em um método que mais tarde ele desenvolverá como paradigma para argumentar sobre o ensino. Como discípulo de Alberto Magno, a ele foi apresentada a filosofia aristotélica, ideias inovadoras referentes à antropologia, à metafísica e à ética em sintonia com a mensagem cristã e a tentativa de conciliação do debate vigente entre fé e razão a partir de argumentos sólidos.

Diante dessa ebulição epistemológica oriunda da redescoberta de Aristóteles, Tomás de Aquino não viu nenhum empecilho em relacionar a filosofia com a fé cristã e buscar em Aristóteles os argumentos sólidos para a justificação da fé, fazendo de forma magistral uma conjunção equilibrada desse binômio. Tomás de Aquino não vê na filosofia nenhum risco à fé, mas, ao contrário, ele vê um novo leque de possibilidades argumentativas que explicitarão de forma mais clara tal relação. O perfil inovador de Tomás de Aquino em seu tempo foi justamente aliar a novidade aristotélica à sua elucubração filosófica e teológica; por isso que a filosofia de Aristóteles se torna um argumento de autoridade nas várias reflexões tomasianas.

Tal o contexto histórico, doutrinal e mesmo religioso que envolve os começos do estudante, do professor, do orientador da vida intelectual que é Tomás de Aquino. Seu carisma se manifesta primeiro na lucidez e na coragem de acolher como momento privilegiado todos esses fatores culturais decisivos para a civilização: toda a complexidade e pluralidade de ideias, bem como a viabilidade do estudo e a oportunidade da instituição destinada ao estudo, a universidade. (JOSAPHAT, 2016, p. 41)

Tomás de Aquino vive no contexto da crise política e social da baixa Idade Média, onde se questionava o poder absoluto em decorrência do advento da instrução. Quanto mais um povo é instruído, mais esse povo é livre. O conhecimento é libertador, torna o indivíduo um ser autônomo capaz de pensar por si mesmo e fazer suas próprias escolhas, desenvolver senso crítico e não ser ludibriado por outrem. A função da educação é justamente essa: tirar da penumbra e das amarras da ignorância e introduzir o indivíduo na luz do saber como caminho de libertação. Tomás de Aquino era entusiasta da educação; isso se comprova pela sua atuação como docente e pelos seus escritos que iluminam o saber filosófico e teológico. Com isso, podemos dizer que o Aquinate se põe em oposição ao poder absoluto que desejava manter o povo na ignorância para exercer seu projeto de dominação e aposta na instrução, no debate e na argumentação como meio de afirmar uma educação emancipadora. “[...] O que Tomás de Aquino realiza, pelas vias da inteligência, enfrentando e inquietando o poder absoluto, não faz pensar em Paulo Freire amedrontando a ditadura tupiniquim e sendo por ela exilado?” (JOSAPHAT, 2016, p. 42). Podemos dizer que o contexto tomasiano é o de uma emergência renovadora que enaltece a inteligência e a argumentação como forma de construção de um saber livre e sólido.

A questão primordial do conhecimento é a base da pedagogia de Tomás de Aquino que ele busca elucidar em suas obras, de forma particular no *De Magistro*, no qual especificamente, ele aborda a questão do conhecimento e sua abstração e transmissão. “[...] Para ele, conhecer é a primeira fonte de comunhão do ser humano com as coisas, mais ainda com as pessoas, culminando na tendência suprema de comunhão com Deus. [...]” (*ibid.*, 2016, p. 45). O conhecimento para Tomás de Aquino é a via de comunhão do ser humano com o universo, com a humanidade e com Deus. Conhecer significa dentre outras coisas, um compromisso ético com a verdade. Ainda que em nossos dias o conhecimento esteja banalizado pela enxurrada de notícias falsas, de desinformação e negacionismo, como educadores, a termos um compromisso com a verdade e não nos perdermos na vulgaridade da mentira e da desinformação. Todavia, ainda que tenhamos esse cenário, que Tomás de

Aquino denomina de “vícios contra a verdade”²⁵, podemos perceber como é pertinente o conhecer e a emancipação intelectual e prática que decorre desse ato; como é pertinente valorizarmos a educação e a pesquisa. Não obstante a fragilidade humana de se corromper com a mentira, Tomás de Aquino tem uma visão otimista do ser humano como ser racional, capaz de superar suas vulnerabilidades e se realizar plenamente no plano intelectual, prático e social.

Podemos afirmar que o ponto central de encontro entre Tomás de Aquino e Paulo Freire se dá na questão do conhecer. Ainda que eles estejam localizados em contextos históricos diferentes, a questão do conhecer surge como uma questão pertinente e atual. O conhecer não foi só preocupação do homem e da mulher medieval, mas é também uma inquietação do homem e da mulher pós-modernos. “[...] o itinerário conjunto dos dois é o convite mais estimulante para a coragem de caminhar nas sendas da cultura e da pedagogia.” (JOSAPHAT, 2016, p. 45 - 46).

Uma das ações tomasianas que merecem destaque na nossa argumentação e que pode ser uma inspiração para a educação nos dias de hoje é a integração entre educação e cultura. Como já afirmamos anteriormente, a educação não pode estar dissociada da realidade, mas a ela associada. Tomás de Aquino, de forma muito equilibrada, constrói sua filosofia a partir da conjunção com os mestres já conhecidos e as vicissitudes do seu tempo. A obra principal do Aquinate, a *Suma teológica*, é um exemplo de inclusão de ideias distintas sobre um mesmo assunto e a partir desse confronto se buscava uma resposta coerente à questão proposta. O que torna mais singular no método do Aquinate é a forma como as próprias disputas escolásticas eram inclusivas no sentido da argumentação não se restringir simplesmente à autoridade das Sagradas Escrituras, mas ir além, trazendo dados de pensadores já conhecidos, mesmo estes não sendo cristãos, e novos argumentos que surgiam no desenrolar do debate. “E compreensiva, aberta ao confronto e ao diálogo, renunciando a todo ortodoxismo. [...] A sabedoria filosófica e teológica de Tomás integra em si a

²⁵ Os vícios contra a verdade estão argumentados na *Suma teológica* da seguinte forma: Primeira Parte, questão 17, “**A falsidade**” em 4 artigos – Artigo 1: “Há falsidade nas coisas?”; Artigo 2: “A falsidade está nos sentidos?”; Artigo 3: “A falsidade está no intelecto?”; Artigo 4: “O verdadeiro e o falso são contrários?”. Segunda Seção da segunda parte, questão 110, “**A mentira**” em quatro artigos – Artigo 1: “A mentira sempre se opõe à verdade?”; Artigo 2: “A mentira se divide suficientemente em ofensiva, jocosa e perniciosa?”; Artigo 3: “A mentira é sempre pecado?”; Artigo 4: “Toda mentira é pecado mortal?”

sabedoria humana, assumindo o essencial da metafísica, da antropologia e da ética de Aristóteles. [...]” (JOSAPHAT, 2016, p. 47). Pode-se dizer que Tomás de Aquino acolhe e aprimora os paradigmas aristotélicos atualizando este saber para o seu contexto. Por causa da leitura e da revisão que ele faz de Aristóteles e de outros filósofos, o doutor angélico, posteriormente elabora suas sumas originais e as questões disputadas, com destaque para os escritos denominados *De Veritate*.

Realizando esse empenho de integração do melhor da herança tradicional, condensada em grande parte no agostinismo, e não sistematizado na *Suma das Sentenças*, de Pedro Lombardo [...], o jovem mestre Tomás manifesta sua originalidade doutrinal e metodológica na Questão Disputada *De Veritate*. [...] A Q. *De Veritate* (1256-1259) ostenta, portanto, o primeiro modelo de uma teologia universitária, que se elabora em diálogo e discussão com os alunos e professores da universidade e em confronto com as correntes culturais, filosóficas e teológicas. [...] (JOSAPHAT, 2016, p. 47-48)

A partir da leitura das obras de Tomás de Aquino, é inegável o valor que ele deposita na vida dedicada ao estudo. O estudo como forma de integração entre corpo e psiquismo, entre teoria e prática, uma atividade virtuosa. Atualmente, em relação ao cenário educacional brasileiro é urgente a valorização do estudo como meio de transformação intelectual e social, como meio de integração entre teoria e prática; é fundamental ter em mente esta ideia a fim de que o estudo não seja apenas uma averiguação de conteúdos, mas que ele seja um meio de elevar e promover a inteligência. Em uma sociedade subjugada pela imposição alienante do dinheiro, da tecnologia, das relações “líquidas” e da dissimulação imagética, o estudo é o arrimo para reverter esse caos instalado. O estudo seria uma forma de libertação da cultura alienante, um meio de superar essas amarras que nos impedem de pensar de forma livre e crítica. O estudo é, portanto, o caminho da *Veritas* que Tomás de Aquino tanto buscou ao elucidar em suas questões.

Do estudo surge o estudante ao qual Tomás de Aquino coloca como o princípio ativo, como agente principal da aquisição do conhecimento e o mestre como guia, como aquele que orienta e acompanha. O doutor angélico demonstra isso ao usar o hilemorfismo aristotélico de potência e ato. Quando Tomás de Aquino na questão 117 da *Suma teológica* pergunta “Um homem pode ensinar a outro?”, nos colocamos diante do mesmo paradigma de Paulo Freire acerca

da possibilidade da transmissão do conhecimento através do ensino. O ser humano como ser de relações é capaz de realizar tal ato - o de ensinar a outrem. Tal ato faz parte da natureza essencial do ser humano. Na relação com o outro, na troca de experiências se vislumbra o conhecimento.

[...] Paulo Freire explicita de maneira insistente a compreensão da educação integral, levando o ser humano a se realizar plenamente em suas relações com o outro, com o mundo, com o ambiente vital, com a sociedade na retidão e solidariedade de suas relações vivas e estruturadas. (JOSAPHAT, 2016, p. 71)

Aqui temos uma primeira aproximação entre Tomás de Aquino e Paulo Freire na busca pela metodologia emancipadora – a afirmação que o ser humano é relacional e pode ensinar a outro porque em essência ele é relacional. A compreensão que ambos têm da aprendizagem repousam na questão do aluno como centro e do professor como guia e orientador; que essa deve ser a relação entre educando e educador e não a educação “bancária” que não favorece o desenvolvimento da criticidade, mas apenas um contato superficial com o conhecimento sem nenhum engajamento prático. A função do professor se torna ainda mais sublime quanto mais ele enleva o aluno e não a si mesmo, quando ele ensina ao aluno a pensar por si, “[...] tendo sido útil no momento oportuno de despertar a autonomia do aluno.” (*ibid.*, p. 74). Desse modo, o professor aplicará uma metodologia emancipadora que não aprisiona o aluno na rigidez conteudista, mas o coloca em uma posição de diálogo, debate e troca de experiências e conhecimentos.

Percebemos que Tomás de Aquino e Paulo Freire atribuem ao estudo uma deferência essencial no campo prático; o estudo não é simplesmente a análise de teorias, mas precisa ter reverberações na vida prática. Além disso, a aquisição do conhecimento é um direito universal que ambos defendem e que precisa ser garantido; ninguém deveria ser privado desse direito, ao contrário, todos deveriam ter condições justas para o acesso ao conhecimento. É bem verdade que a escola pública é uma possibilidade de efetivação desse direito primordial. Todavia, o ensino público precisa ser melhorado para uma educação de qualidade que contemple a teoria e a prática além da desconstrução da ideia de que não é um bom ensino. É um bom ensino, a escola pública é um espaço democrático, mas precisa crescer mais e evoluir para um padrão de qualidade

que contemple as necessidades do aluno e as urgências dos tempos atuais para que esse mesmo aluno esteja preparado não apenas teoricamente, mas criticamente para exercer o seu papel na sociedade.

A educação deve ser um espaço de espontaneidades. Por espontaneidades não se deve entender a negação de organização e currículo escolar, mas de criatividade, de querer e disposição ao conhecimento que o estudante deve assumir e o professor orientar. O professor não deve dispor ao aluno conhecimentos pré-fabricados, como Paulo Freire chama de “educação bancária”, ou seja, apenas depositar na mente do aluno teorias já estabelecidas, mas estimular a espontaneidade do estudante como forma de efetivação de uma metodologia emancipadora que desenvolva a autonomia. Deve-se despertar a sede de conhecer do aluno para que ele deseje satisfazer sua sede de conhecer com a água do conhecimento; conhecimento que se constrói e se concretiza através do ensino-aprendizagem. É a partir dessas considerações que podemos dizer que Tomás de Aquino e Paulo Freire se confraternizam em ideias e respondem às questões do seu tempo com sagacidade e objetividade.

Assim como Tomás de Aquino com sua filosofia tenta responder às questões de seu tempo (o medievo, a escolástica), Paulo Freire também o faz. Inserido na realidade nordestina brasileira ele desenvolve uma reflexão pedagógica que ainda é atual. Sua mensagem não ficou restrita ao século XX, mas é sempre mais atual, é aberta ao mundo e parte da sensibilidade que ele tinha de perceber as condições educacionais e sociais do seu tempo e propor soluções para as problemáticas. Os escritos de Paulo Freire apontam para um ideal de liberdade que se efetiva a partir da educação; sua ideia de libertação da opressão e das mazelas sociais começa pela educação. A opressão é a problemática que precisa ser resolvida.

Esta define a situação da humanidade que se vê envolvida, senão algemada por sistemas dominadores, quase sempre rubricados como da direita ou da esquerda. Na verdade, esses monstros frios eram e são surtos de egocentrismo concentrado, vindo de todo lado da perversidade e da corrupção de uma civilização em crise de humanidade. [...] (JOSAPHAT, 2016, p. 81)

Todavia, nem tudo está perdido. O fio condutor da reflexão de Freire se desenvolve em direção do contexto da educação das massas oprimidas pelo

sistema econômico e social, ainda que herdeira de um colonialismo patriarcal, tenta-se resistir em busca de ampliação da liberdade. Uma das primeiras ações do sistema opressor é manipular a educação. Mesmo sucumbida pelo sistema, a massa resiste e triunfa na luta contra a opressão porque está desejosa de libertação. Ainda que estejamos coibidos pelo utilitarismo e pela sede de poder, há possibilidade de liberdade; liberdade a ser conquistada. Esse espaço de liberdade, de consciência crítica e criativa é o ponto central de compreensão da filosofia de Paulo Freire. “[...] Paulo Freire se torna mais atual, como a necessidade urgente e extrema da sua mensagem de ‘denunciar’ a ‘opressão’ e de ‘anunciar’ a ‘educação integral, universal e libertadora’. [...]” (*ibid.*, p. 81).

Em sua trajetória, Paulo Freire percebe que a sociedade brasileira como um todo era dividida entre dominadores e dominados, isto é, entre opressores e oprimidos. Tal situação não favorecia o crescimento humano e o desenvolvimento social. Tal contexto não era presente somente na época de Paulo Freire, mas ainda subjaz nos dias atuais e no presente momento quando se buscam a sujeição das minorias à vontade da maioria, quando o professor se autodeclara detentor do conhecimento e não dá oportunidades de engrandecimento ao aluno em termos de intelectualidade, quando as pessoas são privadas de seus direitos essenciais, quando a opressão do capital e da tecnologia tentam minar nossa capacidade intelectual e crítica, etc., encontramos formas de opressão, relações entre dominadores e dominados. Assim como para Paulo Freire, acreditamos que a educação deve ser a linha divisória que desfaz essa relação opressiva e abusiva presente na sociedade. A educação é usurpada por aqueles que querem manter seu status de dominação. Todavia, ela é um arrimo seguro para os oprimidos como forma de libertação, “[...] possível caminho de ascensão dentro do sistema ou até mesmo como instrumento de contestação. [...]” (JOSAPHAT, 2016, p. 84). A opressão não é um acaso, mas é um sistema montado para oprimir e para subalternizar o outro; como não é um acaso ela pode ser desmontada, desconstruída e a educação é esse instrumento eficaz de desmonte das estruturas opressoras.

Além desse binômio oprimido-opressor, a educação estava voltada para a elite; era um ensino elitista e excludente. É sobre isso que se levanta Paulo Freire como baluarte da educação para todos. O conhecimento não é e jamais será propriedade de capital e servo de interesses econômicos, mas o

conhecimento é de todos e deve ser buscado para que a libertação se efetive e possamos romper com a opressão. Além de ser um ensino elitista, era um ensino descontextualizado das questões sociais, um ensino que não dialogava, não ajudava a pensar. Paulo Freire se volta contra isso e propõe um ensino dialogal, autônomo e emancipador; um ensino que dialogue com o mundo, que esteja engajado com a vida e a realidade dos estudantes e que possa ser uma ferramenta de transformação. É preciso ensinar aprendendo e aprender ensinando tendo a educação como um meio de conscientização.

A educação libertadora virá, portanto, como a revirada total, de todo ser humano e de todos os seres humanos. É a revolução intelectual e cultural atingindo todos os domínios da vida social, a partir da atitude consciente e responsável de cada indivíduo, mas que engaja a totalidade do ser humano: familiar, profissional, cidadão de seu país e do mundo. Paulo Freire despertou o interesse e a acolhida do povo grandemente oprimido, mas que ia tomando consciência de ser capaz de se educar e sair do analfabetismo alienante. (*ibid.*, p. 89)

A ideia de pedagogia libertadora de Paulo Freire se volta para a questão do despertar da consciência. O oprimido não pode conformar-se com sua situação, mas deve despertar e mudar esse cenário caótico. Esse despertar se dá pela educação, pelo ensino-aprendizagem; para isso, a metodologia emancipadora é a melhor solução. É fundamental transformar a consciência até então manipulada, para que ela seja dialogante e crítica. A educação tem sentido de ser com essa finalidade.

Outro ponto importante da filosofia de Paulo Freire e que se insere nessa argumentação da educação libertadora é a sua *Pedagogia do Oprimido*. Podemos dizer que tal obra é a suma filosófica da concepção de educação de Paulo Freire, quando ele argumenta contrariamente à educação bancária e propõe a educação libertadora e/ou emancipadora. O agente dessa pedagogia freiriana é o oprimido que se vê numa situação de escravidão intelectual e social, imerso no processo de globalização com herança dos traços colonialistas tomada pelo empenho de elites dominadoras para domesticar o outro no sentido de atender aos seus interesses. Neste contexto, a pedagogia freiriana encontra o seu lugar de atuação. A ideia principal é romper com a educação bancária e vislumbrar a educação como prática de liberdade. A educação bancária não liberta, mas ela mantém a alienação. Não é uma prática dialógica, mas apenas

uma repetição em ambiente escolar das práticas de opressão presentes na sociedade. Um ensino que foca somente em depositar conteúdos e que não situa o sujeito em diálogo com a realidade vigente não liberta, assim como um ensino que não favorece o diálogo, o debate e a participação também não libertam e não modificam a realidade de opressão. Por isso se faz necessária uma pedagogia dialógica, que abra oportunidades de fala ao aluno e que seja capaz de desenvolver suas potencialidades trazendo para ato o conhecimento construído socialmente que o estudante já possui em potência. A doutrina de Paulo Freire não deve ser considerada um estímulo à luta de classes, mas da luta dos sujeitos por emancipação tendo como arma o conhecimento e como estratégia a pedagogia libertadora da autonomia e da emancipação do saber.

Para que a emancipação seja uma realidade é fundamental cultivar a esperança. Essa é a proposta de Freire em *Pedagogia da Esperança*. É a esperança que deve motivar o educador a não desistir mesmo que tudo esteja desfavorável, mesmo que ainda subsistam traços de opressão e alienação. A esperança não é apenas uma utopia para almejar dias melhores, mas a busca incessante para que a melhoria se concretize. Não adianta apenas constatar as situações caóticas do meio educacional, mas é preciso ter atitude para mudar e a esperança figura como essa motivação que impulsiona a busca de conhecimento e transformação.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire assenta suas ideias e faz um arremate de toda a sua filosofia educacional com conceitos chaves que serão úteis para o encaminhamento de uma metodologia emancipadora. A primeira ideia é a de que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12). A educação se realiza em um processo de interação entre educando e educador. O que ensina também aprende, o que aprende também ensina, isto é, não existe ensino sem aprendizagem e tampouco aprendizagem sem ensino.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado,

em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 13)

Freire argumenta que no ato de ensinar deve-se respeitar os saberes do educando. Tal afirmação é plausível, como já abordamos aqui nessa pesquisa, pois concordamos que é essencial considerar o que o educando já conhece. Aqui é um ponto de convergência entre Tomás de Aquino e Paulo Freire. O primeiro trata do conhecimento a partir da razão natural infusa e do conhecimento em potência que deve ser posto em ato pelo ensino e auxílio do mestre. O segundo afirma que o conhecimento do educando, sua experiência e sua vivência comunitária são formas de conhecimento que devem se combinar aos conteúdos do ensino formal.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (*ibid.*, p. 17)

O modo como Freire propõe diz respeito a integração entre conteúdo escolar e realidade. Usando essa metodologia, poderíamos propor a seguinte questão já que o nosso campo de aplicação são alunos de turmas de ensino religioso da escola pública. Por que não aproveitar a experiência religiosa dos estudantes e discutir com eles a influência da religião em suas decisões pessoais? Ou propor o seguinte questionamento: qual o papel da religião na busca por uma cultura da não violência em uma sociedade tão polarizada? São questões pertinentes que propõem um diálogo entre teoria e prática aproveitando de modo positivo e operante aquilo que os estudantes já conhecem. Desse modo estamos fazendo jus tanto ao que Paulo Freire propõe em termos de metodologia emancipadora quanto o que Tomás de Aquino afirmou ao abordar o conhecimento como um movimento da potência ao ato. “[...] Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 17)

Freire ainda afirma algo muito pertinente acerca da curiosidade como predecessora da criticidade ao argumentar que ensinar exige criticidade.

Quando a curiosidade se critica ela se torna curiosidade epistemológica. Seria uma forma de sistematizar a curiosidade; sistematizar é criar metodologias.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (*ibid.*, p. 18)

“Ensinar não é transferir conhecimentos” (*ibid.*, p. 25). Mas criar possibilidades para a sua construção. É esse, evidentemente, o papel do professor: criar possibilidades de construção do conhecimento. Significa a abertura do mestre à indagação do aluno, à curiosidade que o levará a desenvolver sua criticidade. A função do professor não é imprimir conteúdos na mente do aluno, mas ajudar esse aluno a pensar a partir de si.

Podemos dizer com Paulo Freire que o ser humano é um ser essencialmente educável, aberto ao conhecimento e com Tomás de Aquino que ele é um ser inconcluso e sua busca pelo conhecimento deve ser incessante. Nesse sentido, a educação deve ser entendida como um processo permanente. Por mais que alguém já tenha estudado muito e possua muitos títulos acadêmicos, ele ainda não está totalmente formado; o conhecimento é uma busca constante e a educação um processo contínuo. Reconhecer-se inacabado e estar sempre perseguindo o conhecimento é uma forma de tornar a educação um processo incessante. “[...] Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas sim a consciência de inconclusão é que gerou a educabilidade.” (JOSAPHAT, 2016, p. 106)

A partir das argumentações tecidas e o paralelo que fizemos acerca da filosofia de Tomás de Aquino e de Paulo Freire, podemos dizer que ambos foram vanguardistas de uma revolução intelectual e cultural. Embora estejam historicamente localizados em tempos e contextos históricos distintos eles mostram como o conhecimento pode ser transformador e a educação pode ser uma proposta esclarecida de transformação. É perceptível a dedicação que ambos imprimiram ao ensino como forma de explicitação de conceitos intelectuais, mas também de comprometimento ético. “[...] Em contextos diferentes eles souberam discernir o valor singular da inteligência, capacidade e

exigência imanentes de comunhão universal, dom primeiro outorgado com o próprio ser humano em vista de sua plena realização pessoal e social.” (JOSAPHAT, 2016, p. 132)

Podemos dizer que Tomás de Aquino e Paulo Freire compartilham da ideia de uma metodologia emancipadora, portanto, torna-se relevante elencar alguns pontos. O primeiro ponto comum é o valor atribuído a inteligência na construção do conhecimento, pois para ambos o conhecimento deve ser o fim último de todo o esforço do ensino-aprendizagem; tal conhecimento se verifica em duas instâncias: teórica e prática. A conexão do ser humano com o contexto histórico e sociopolítico, além das exigências e problemáticas do tempo presente é fundamental para se propor uma educação engajada com a realidade. O conhecimento não pode ser puramente superficial, mas profundo no sentido de integração entre teoria e prática. Ademais, o conhecimento não é e nem pode ser privilégio de uns, mas todos podem alcançá-lo a partir do esforço racional de transpor o conhecimento em potência para o conhecimento em ato.

O segundo ponto seria a questão do estudo e sua importância. É inegável que tanto Tomás de Aquino, quanto Paulo Freire enaltecem o estudo como possibilidade real de conhecer e como ferramenta de libertação da condição de oprimido; tanto o oprimido político, quanto o ignorante. O estudo é uma necessidade crucial para que o ser humano se realize plenamente em uma sociedade livre e justa. “Tomás e Paulo emergem na história levantando essa bandeira da libertação universal: o estudo é a luz e a energia libertadoras no coração da humanidade, preservando-a ou limpando-a dos analfabetismos alienantes” (*ibid.*, p. 134).

A aprendizagem é uma experiência concreta de liberdade porque ela nos proporciona um desvelamento da ignorância e nos dá uma atitude esclarecida e questionadora. Temos que lutar por uma aprendizagem significativa que proporcione essa experiência aos nossos estudantes ao modo de Tomás de Aquino e Paulo Freire. A educação deve ser um projeto de afirmação da liberdade; para isso é preciso romper com as metodologias estanques e “bancárias” e instigar sempre mais o estudante a conhecer e desenvolver criticidade. Paulo Freire propôs tal metodologia que foi precedida pelo mestre Tomás de Aquino quando ele mostra em sua reflexão a centralidade do aluno e

o papel mediador do professor e a importância de ambos no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos dizer que a partir da análise dos fundamentos da educação e do ato de ensinar em Tomás de Aquino e Paulo Freire, que a educação precisa se tornar cada vez mais um direito natural e universal. Tal direito se efetiva em termos práticos não somente com a atuação da escola, mas também a integração com a família e a sociedade. Uma educação humanizada seria um processo de integração desses vários entes dos quais o ser humano participa. Desse modo, poderemos apostar numa educação que desperta a liberdade.

Torna-se preciso nesse processo no qual postulamos de uma metodologia emancipadora, ou seja, uma educação que desperte para a liberdade, vencer certos obstáculos como a idolatria ao capital e o utilitarismo. Tais obstáculos existem e precisam ser vencidos para que a educação seja libertadora, pois a educação não deve servir aos interesses econômicos, mas sim à libertação das consciências das amarras da ignorância e do pseudoconhecimento. Ademais, a forma mais perniciosa do analfabetismo não é o das letras, mas o da alienação. É preciso efetivar um processo de ensino-aprendizagem que dissolva a alienação.

A aproximação desses dois pensadores nos favorece uma nova forma de entender suas ideias e de romper com certos estereótipos, tais como a ideia de que Tomás de Aquino simplesmente escreveu manuais de apologia à cristandade medieval e que era um doutor da inquisição e a de que as ideias de Paulo Freire se reduzem a um simples método curricular e a técnicas escolares. Ambos foram muito além de meros estereótipos e foram pensadores engajados com a realidade de sua época e buscaram propor formas de transformação da realidade pelo ensino-aprendizagem, enfim, pela educação. Suas ideias estão muito presentes nos dias de hoje em todos os esforços empreendidos por um modelo educacional que priorize o aluno e no qual o conhecimento seja construído em consonância com a realidade. Uma educação revolucionária que rompa com os obstáculos e se afirme como promotora do conhecimento.

3.4 Experiência prática de utilização de textos filosóficos em aulas de ensino religioso nas escolas ECIM Cícera Germano Correia e EEF Antônio Bezerra Monteiro em Juazeiro do Norte/CE

A passagem da oralidade para a escrita foi um passo fundamental que a humanidade deu em relação ao armazenamento de informações e de conhecimento. A escrita se constitui como uma forma mais segura de preservação de ideias e um elo entre o presente e o passado nas mais diversas culturas. Ela representou uma forma mais segura de guardar tais informações tendo em vista que com a oralidade corria-se o risco dessas ideias perderem-se no tempo. O texto é uma expressão da forma escrita da linguagem e constitutivo da linguagem verbal que utilizamos diariamente em nossas ações cotidianas e acadêmicas.

Neste tópico pretendemos argumentar e demonstrar a importância do texto filosófico em sala de aula como uma ferramenta didática eficaz para a prática filosófica libertadora dos estudantes, de forma mais particular, estudantes de ensino religioso da rede pública de Juazeiro do Norte/CE. O uso de textos filosóficos em aulas de ensino religioso nos possibilitou a percepção de como os alunos possuem um conhecimento filosófico que precisa ser lapidado. A nossa experiência de uso de textos filosóficos nos mostrou que os estudantes têm um conhecimento em potência que precisa ser conduzido ao ato assim como afirma Tomás de Aquino em *De Magistro*. Nossa experiência prática é uma forma de demonstrar que a teoria tomasiana do conhecimento em potência que se efetiva em ato através do ensino e com a ação do mestre é uma teoria plausível e que pode ser observada e aplicada como forma de incentivar os alunos à argumentação filosófica e ao desenvolvimento de um senso crítico.

A nossa experiência demonstra que o texto filosófico não é algo difícil de ser compreendido, mas é uma ferramenta essencial para a compreensão do pensamento filosófico e da argumentação sobre temas pertinentes e que versam sobre a realidade do aluno.

A contraposição de leituras e possibilidades, a trama intrincada que envolve o texto e seu comentário, são parte central de uma formação filosófica contemporânea, que explicita a fragilidade dos edifícios conceituais, a pluralidade das perspectivas, a fluidez das certezas. Talvez nenhuma experiência seja tão marcante quanto a da dificuldade

de se respirar fundo, mergulhar e tocar, para além de nossa gramática, o objeto que se apresenta como enigma (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 68).

Vamos demonstrar como foi a experiência de uso de textos filosóficos em aulas de ensino religioso na rede pública, mas antes faz-se necessária uma argumentação conceitual acerca do conceito de texto e de texto filosófico. O que é um texto? O que é um texto filosófico? Pode um texto não filosófico ter características filosóficas? Tais questionamentos são parte do nosso direcionamento na confecção do produto prático pertinente ao ensino de filosofia.

Um texto pode ser definido como um evento comunicativo expresso em forma escrita que se conecta com um contexto e dialoga com o leitor. Pode-se dizer que é a expressão de uma ideia, de um pensamento; é uma forma de estabelecer comunicação.

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação (COSTA VAL, 2006, p.5).

O texto está relacionado à atividade discursiva e nesse se integram diversas informações que interagem entre si, umas mais evidentes, outras carecendo de interpretação. O texto é também uma construção de sentidos elaborada pelos entes da comunicação: emissor e receptor. Por isso que afirmamos que ele é um evento comunicativo ao estabelecer diálogo com o leitor, com a realidade e com o tempo, evocando neste último, a dinamicidade do texto que possui facetas interpretativas que se adaptam ao tempo em que é lido e por quem é lido.

Um dado relevante do texto é a possibilidade de revisão crítica que se pode fazer dele. Esse é um exercício muito propício ao processo de ensino-aprendizagem e ao ensino de filosofia, pois permite a indagação ao texto e a crítica de coerência ou não coerência levando em consideração a intenção e os propósitos do leitor. Essa possibilidade nos remete à etimologia do termo texto que se origina do latim *texere* que significa construir ou tecer. Tal é a finalidade do texto e a sua possibilidade crítica, ou seja, a construção de significados a partir de signos da linguagem e inter-relação de palavras que se entrelaçam. De

texto surge a textualidade que é o “[...] conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 2006, p.5).

O texto não é apenas a sequência correta de frases, mas é uma unidade comunicativa. “Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas” (MARCUSCHI, 2012, p.30). O texto é um todo de sentido, pois desse modo é que ele se torna um evento comunicativo.

A compreensão de um texto se dá pelos tipos de conhecimento adquiridos pelo leitor. É nesse ponto que confluem a ideia do autor e a percepção do leitor. Este último, na convergência entre seu conhecimento e a ideia do autor, elabora sua própria síntese. Aqui estão envolvidas as compreensões linguísticas de léxico, conceitos, experiência e diversos outros elementos que vão determinar esta ou aquela compreensão. Segundo Marcuschi (2012), dominar a língua e as suas nuances é uma condição de textualidade.

Entendendo o que é um texto, nos vem a pergunta: o que seria então um texto filosófico? Somente os textos clássicos da tradição filosófica são textos filosóficos? Comentários, livros didáticos podem ser considerados textos filosóficos? Outros textos podem ter teor filosófico? Tais questionamentos nos levam a pensar em um conceito mais abrangente para definir o que seja texto filosófico. No contexto da sala de aula, o texto filosófico é aquele que leva os estudantes a confrontar sua realidade com o texto escrito, que problematiza ideias e desmistifica preconceitos, que instiga ao pensamento e à crítica, que tira o estudante das “sombras da caverna”. Tal é, precisamente, a função do uso de textos filosóficos em aulas de ensino religioso para estudantes da escola pública, isto é, uma forma de estimular os estudantes a perceber a incidência e a importância da teoria e da prática.

Problematizar um tema a partir de um texto filosófico em sala de aula não é fornecer respostas prontas, nem muito menos esperar que o estudante dê a resposta que o professor já supõe. Muito pelo contrário, a problematização é uma construção conjunta de conceitos que se efetiva na relação professor-aluno, até por que a filosofia é “um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos

complementares: criar conceitos e traçar um plano [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45).

Além da problematização, podemos dizer que um texto filosófico se caracteriza por um direcionamento temático, uma ideia núcleo, uma semântica lógica. A partir desses elementos é possível o desenvolvimento de uma argumentação tendo como ponto de partida uma temática a ser discutida. A função do professor aqui deve ser explicativa e esclarecedora. Todavia, é importante que o professor só intervenha depois que os estudantes analisarem o texto a partir de seus próprios pressupostos lógicos e epistemológicos; só depois o professor intervém esclarecendo algum ponto e/ou contribuindo para a reflexão desenvolvida pelos próprios estudantes. Dessa forma, realiza-se de modo prático o que Tomás de Aquino defende em sua filosofia sobre o ensino: que o educador é um intermediário entre o aluno e o conhecimento; que o aluno já possui conhecimento em potência e que será levado ao ato pelo próprio aluno com o auxílio do mestre. Tal método se refere a pensar o texto filosófico pelo próprio texto, pela ideia que o autor argumentou e que é interpretada pelo leitor. Ademais, muitos textos filosóficos tocam em realidades concretas vivenciadas pelos próprios estudantes ainda que esses não sejam filósofos no sentido estrito da palavra, pois, como afirma Deleuze (2010), a filosofia não é apenas conceitual ou reservada aos acadêmicos, mas está para os não filósofos, pois ela é criação de conceito e formação de planos.

Desse modo, podemos dizer que a construção de conceitos filosóficos se dá pelo pensar, ou seja, pensar o texto em si e perceber como a filosofia pode nos colocar diante de certas questões, fazendo com que tenhamos uma percepção de mundo e uma certa autonomia em relação ao conhecimento. Para fazer os alunos perceberem o teor filosófico do texto não recorremos ao argumento da autoridade de determinado filósofo, nem à história da filosofia, mas optamos pela análise do texto como ele se apresenta, uma espécie de análise dialógica, fazendo também o comparativo com outros textos. Desse modo, foi possível perceber o que de fato caracteriza um texto filosófico.

Em relação ao conceito de texto filosófico é importante uma atenção à linguagem. Esta é inseparável das relações sociais, da vida cultural e da elaboração dos signos. Ela precisa ser uma interação entre autor e leitor. A linguagem não é só o reconhecimento dos signos idiomáticos, mas ela é uma

expressão viva da ideia, uma interação entre conceito e significado. Ademais, a linguagem liga-se a compreensão que gera interação, pois quando o interlocutor elabora uma enunciação, ele exige uma resposta, acontecendo um confronto e uma síntese conceitual. A linguagem do texto filosófico se localiza nessa percepção de confronto e síntese, pois o filósofo é criador de conceitos e ele o faz por intermédio da linguagem. Tal linguagem é pluridiscursiva porque não se restringe a nenhum gênero específico e pluriestilística devido à sua multiplicidade de estilos e seu não fechamento a contextos históricos.

Qual texto filosófico usar em sala de aula? Qual seria o critério de seleção? Em primeiro lugar deve-se dizer que o texto filosófico é dinâmico e pode adquirir novas matizes a partir do contexto em que é utilizado. Em segundo lugar, podemos dizer que a filosofia confronta as diversas linguagens e os diversos sistemas intelectuais e sociais. O uso desse ou daquele texto filosófico deve considerar o contexto do aluno. Tal contexto será preponderante na compreensão do texto e da sua aplicabilidade. Mesmo que um texto tenha sido escrito há muitos anos atrás, ele pode ser reinterpretado aos moldes dos dias atuais. Tal é a nossa metodologia nessa pesquisa: perceber como uma ideia presente em um texto que foi escrito em um contexto bem distante do nosso pode ser pertinente à contemporaneidade. “[...] Os textos filosóficos não superam os limites do próprio tempo e vivem para lá da própria contemporaneidade vão se enriquecendo de novos significados e de novos sentidos, não certamente por serem modernizados e desnaturados” (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 292).

No nosso contexto de sala de aula, devido ao tempo reduzido e ao pouco contato dos alunos com textos filosóficos, é impossível introduzir os estudantes em toda a produção textual filosófica. Por esse motivo, optamos pela seleção de textos a partir da temática curricular da disciplina de ensino religioso. Tendo em vista que filosofar é produzir conceitos, realizamos com os alunos a construção de conceitos filosóficos a partir da proposta curricular e da análise dos textos filosóficos em consonância com a temática curricular. Consideramos essencial para o ensino de filosofia e para o desenvolvimento de argumentos sólidos, a construção de conceitos a partir da contextualização temática e da proposta curricular. Contextualizar significa adicionar uma situação ou um ambiente a um texto; é colocar um texto dentro de outro texto e do tempo; é também relacionar

o texto à realidade cotidiana fazendo com que o contexto e o texto adquiram sentido, ou seja, atribuir sentido ao ambiente discursivo. É preciso contextualizar em acordo com o habilidade que queremos desenvolver com o aluno a fim de que ele desenvolva o conhecimento que já possui e consiga colocar em ato o que já está em potência. Ademais, “[...] a filosofia, apesar de toda sua abrangência e amplitude, não deixa de ser uma região peculiar da curiosidade humana” (ROCHA, 2015, p.46).

A filosofia é provocativa e leva a construção de conceitos. Nesse sentido, o uso de textos filosóficos é essencial para provocar e desmistificar preconceitos, ideias pré-concebidas e conceitos que carecem de maturação. É um movimento de desconstrução para depois nos lançarmos à construção de novos conceitos. Em outras palavras, a filosofia é “[...] uma área de conhecimento que vive em meio a uma peculiaríssima imersão na cotidianidade, que traz consigo, no particular e no singular, uma presença latente da universalidade, e que possui um inacabamento essencial” (*ibid.*, p.47).

Um aspecto que não pode deixar de ser abordado em relação ao contexto e ao critério de seleção de textos filosóficos é o repertório cultural e intelectual dos estudantes. Nesse aspecto, eles vão poder confrontar aquilo que já conhecem e desenvolver seus conceitos ou refutá-los de forma crítica e sólida. Devemos propor um ensino de filosofia que não se restrinja ao mero enciclopedismo e à memorização de conceitos, mas a construção de argumentos plausíveis, bem estruturados e originais. Tal ensino favorece o exercício filosófico que supera o enciclopedismo, fazendo uma relação entre teoria e prática, entre sala de aula e cotidiano. Esse exercício filosófico é possível com o texto filosófico e a abordagem que dele se faz buscando um entrelaçamento entre experiência cotidiana e conteúdo filosófico. Desse modo, estamos desenvolvendo o protagonismo do aluno e tornando-o ativo em seu processo, reafirmando a ideia de Tomás de Aquino que coloca o aluno no centro e de Paulo Freire e sua metodologia emancipadora.

O uso de textos filosóficos gera uma maturação intelectual nos estudantes, quando as ideias que eles desenvolvem são fruto de sua própria curiosidade e a relação entre o texto e o contexto. Os conteúdos propostos nas aulas de ensino religioso, nas turmas observadas, desperta o interesse dos estudantes em questionar e construir conceitos a partir da leitura e discussão.

Além disso, a proposta curricular tem um engajamento com a realidade deles. Obviamente, quando se trata do uso de textos filosóficos, dificuldades surgem, pois alguns textos podem ser complexos e de linguagem mais dificultosa; é nesse contexto que entra o papel mediador do professor em auxiliar a compreensão; não interpretar pelos estudantes, mas direcionar e acompanhar a reflexão.

Em termos práticos o uso de textos filosóficos em aula de ensino religioso em escolas públicas de Juazeiro do Norte/CE se desenvolveu da seguinte maneira: Fizemos intervenções em sala de aula em turmas de 8º ano do ensino fundamental das escolas Cícera Germano Correia²⁶ e Antônio Bezerra Monteiro²⁷, localizadas nos bairros Aeroporto e Timbaúbas, respectivamente, da cidade de Juazeiro do Norte/CE.

O trabalho com textos filosóficos é uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos e o confronto entre o conceito e a realidade. Portanto, o ensino de filosofia não é somente um ensino de conceitos, mas uma oportunidade de confronto de ideias e de busca por respostas para problemáticas, além da construção de conceitos. Para tal construção é necessária essa análise já posta na tradição filosófica. Ademais, os filósofos

²⁶ A ECIM Cícera Germano Correia é uma escola de disciplina cívico-militar localizada no bairro Aeroporto no município de Juazeiro do Norte/CE, fazendo parte da rede municipal de ensino público. Foi fundada em 1996 e desde então funciona como uma referência para os moradores daquela localidade. Desde o ano 2024 aderiu ao projeto das escolas cívico-militares; essa adesão gerou pontos positivos e negativos tanto para os alunos, professores e comunidade escolar. De modo geral a comunidade escolar como um todo procura se adaptar a essa modalidade da melhor forma possível buscando resolver as questões a partir do diálogo entre si. Em termos pedagógicos possui 20 turmas em dois turnos; 12 turmas no turno matutino e 8 turmas no turno vespertino. Tais turmas são da modalidade de ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano). Possui um corpo docente em bom número sendo a sua maioria de professores efetivos e alguns com título de mestrado e doutorado. Os alunos dessa escola são das mais diversificadas condições sendo na sua maioria de realidade de vulnerabilidade social. Além de ofertar o ensino básico, a escola busca desenvolver ações sociais com os moradores do bairro no sentido de atender satisfatoriamente a essas demandas.

²⁷ A EEF Antônio Bezerra Monteiro é uma escola de pequeno porte localizada no bairro Timbaúbas no município de Juazeiro do Norte e também faz parte da rede municipal de ensino. Possui 16 turmas distribuídas em dois turnos: 8 turmas no turno matutino e 8 turmas no turno vespertino do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano). Por ser uma escola menor e com turmas compostas de um número mais reduzido de alunos, as metodologias e projetos são mais suaves de serem trabalhados. É também um ponto de referência para os moradores do bairro. A maioria dos alunos reside no bairro da escola, mas outros são de localidades mais afastadas e são atendidos pelo transporte escolar. O corpo docente é mais reduzido e com predominância de professores efetivos. Aos finais de semana a escola atua como sede de vários projetos sociais que atendem aos moradores do bairro como cursos profissionalizantes e arte popular. A maior frequência a esses cursos são dos próprios alunos e seus responsáveis.

sempre tiveram como ponto de partida para a construção de suas teorias as informações contidas na tradição filosófica. A nossa intenção com essa intervenção em sala de aula é favorecer uma construção de conceitos a partir do confronto entre texto e realidade; temos, portanto, duas fontes: a tradição filosófica representada pelos textos que utilizamos e a realidade do aluno e sua vivência como estudante e como membro de uma sociedade.

As aulas de ensino religioso nas escolas e turmas já citadas acontecem uma vez por semana; durante seis meses fizemos essa experiência como forma de comprovar na prática a ideia tomasiana de que o aluno já possui conhecimento em potência e que esse mesmo conhecimento deve ser posto em ato para que ele se efetive como tal. O uso de textos filosóficos foi fundamental nessas aulas para esclarecimentos de conceitos e ideias da proposta curricular do ensino religioso para o ensino fundamental II e também para despertar e trazer para o ato o conhecimento do estudante em potência. Na nossa experiência, buscamos modificar o formato da aula. De aula expositiva, passamos a promover aulas mais participativas, com mais perguntas do que com respostas prontas. A partir das perguntas foi possível desenvolver conceitos e os alunos perceberam que têm conhecimento e que este é aprimorado com o ensino na escola. Levamos o estudante não apenas a aprender conceitos filosóficos, mas a criar conceitos. Até porque “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13).

O importante para o professor, e isso foi perceptível, é compreender e perceber que fazer filosofia é experimentar filosofia, isto é, a experiência filosófica, que a filosofia está permeada em todas as áreas do saber. É perceber que ao ler e reler textos filosóficos pensamos novos conceitos para o hoje e vislumbramos sua aplicabilidade na realidade contemporânea. É também perceber que seu trabalho docente está gerando conhecimento quando os alunos por si próprios conseguem interpretar um texto e atualizar os conceitos levando em consideração sua bagagem acadêmica e suas experiências de vida.

Buscamos proporcionar um encontro do estudante com o texto filosófico de modo que ele não tenha apenas uma noção histórica e contextual da filosofia e do autor do texto, mas um encontro com uma linguagem filosófica que foi elaborada a fim que ele perceba também que ele pode elaborar seu próprio

conceito e não apenas repetir as ideias como se a filosofia fosse uma ciência de discursos prontos e absolutos. Esse encontro também busca superar a ideia de que o professor detém o conhecimento e o estudante nada sabe; é essencial entender que ambos são aprendizes e mesmo aquele que ensina, também aprende.

Métodos e intervenções em sala de aula devem ter objetivos didáticos. Não se pode empreender uma metodologia somente por empreender; é necessária uma finalidade pedagógica. Afirmamos que tal finalidade deve levar o estudante a pensar, a criticar, a emitir juízo de valor, pesquisar, conceituar, refletir. A intervenção realizada motivou o aluno na produção de seu conhecimento. Para isso contamos com a análise de textos filosóficos em sala de aula através de um método expositivo participado, elaboração de conceitos com base na leitura, atividades em grupo e individuais e pesquisas extraclasse. Buscamos atividades diversificadas para que o encontro com o texto filosófico não fosse monótono e engessado. Além do mais, os textos utilizados foram importantes para provocar inquietações nos estudantes e problematizações que eles eram motivados a solucionar.

Compreendemos o texto filosófico como um instrumento didático para despertar a criticidade do estudante e para que o mesmo tenha uma experiência filosófica. Por isso não apresentamos soluções filosóficas prontas para as problemáticas percebidas, mas oportunizamos que o estudante mesmo tentasse desenvolver possíveis respostas para as indagações surgidas. Na apresentação e primeiro contato com o texto filosófico, preferimos não usar uma linguagem de tanta erudição para não dificultar o processo e nem gerar repulsa para com a filosofia.

Uma das motivações para o uso de textos filosóficos em aulas de ensino religioso foi a necessidade que o estudante precisa aprender a pensar. Pensar enquanto elaboração de argumentos e raciocínios, busca por soluções racionais e possíveis para as diversas problemáticas. A intenção também foi desassossegar os estudantes e fazer com eles busquem respostas em suas reflexões para suas próprias questões.

Sabe-se que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito,

mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe. Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é antes de tudo, engendrar, pensar no pensamento (DELEUZE, 2009, p. 243).

É preciso desassossegear os estudantes para que eles tenham motivação para descobrir respostas para suas questões. Por isso que analisar um texto filosófico não é apenas fazer uma exegese do texto, mas buscar uma compreensão e uma aplicabilidade daqueles conceitos às necessidades do tempo presente além da construção de novos conceitos e o desenvolvimento de novas ideias. O estudante desassossegado que já possui o conhecimento em potência vai ser capaz de construir seus próprios argumentos de acordo com o seu contexto e texto em análise. Nossa finalidade é introduzir o estudante ao exercício de filosofar. Com isso ele vai aos poucos se tornando cada vez mais independente da mediação do professor, ou seja, vai superando sua condição de menoridade (em linguagem kantiana) para uma condição de emancipação do pensamento (em linguagem freiriana) e pondo em ato o que já existia em potência (em linguagem tomasiana). O papel do professor é transitório; após o estudante deixar sua condição de menoridade intelectual, ele passa a pensar por si mesmo.

A intervenção em sala de aula que desenvolvemos foram propriamente exercícios de leitura de textos filosóficos de modo que os estudantes desenvolvessem sua interpretação, sua conceituação e formassem sua própria criticidade. Na nossa intervenção priorizamos a primeira aproximação com o texto filosófico enfocando na sua importância, a leitura do texto com perguntas problematizadoras, discussão de temáticas, exercícios de interpretação e entendimento dos conceitos fundamentais do texto com o auxílio de dicionários de filosofia e internet, reelaboração e confronto de conceitos, síntese das discussões e avaliação da intervenção.

A primeira aproximação visa desenvolver uma empatia entre o estudante e o texto, introduzir os temas. Esse momento foi realizado com a apresentação do texto em si e de suportes como vídeos e músicas para ambientar o primeiro contato do aluno com o texto, uma forma de chamar a atenção do aluno.

A leitura do texto com perguntas problematizadoras foi o momento de suscitar questões que envolvem o tema do texto e discutir os conceitos, termos e o tema em si. Por exemplo, se for estudada a questão do conhecimento: o que

é o conhecimento? Existem diversas formas de conhecer? Qual a relevância do método para a formulação do conhecimento? É essencial essa problematização.

Na etapa dos exercícios de interpretação temos a leitura do texto filosófico propriamente dito fazendo com que o estudante perceba qual questão aquele filósofo está abordando e como é feita essa abordagem, qual o método e como ele se dedica àquela problemática. Essa leitura nos possibilitou um contato com o pensamento filosófico na sua mais genuína forma que é o texto em si, o estudo de uma teoria, de um raciocínio. Usamos para essa etapa dicionários de filosofia e tecnologias da comunicação para o entendimento de termos complexos e para tornar a leitura menos fatigante e mais prazerosa. A reelaboração e confronto de conceitos também se realizou nesta etapa a partir do que foi elaborado pelos próprios estudantes como reflexão.

A etapa da síntese das discussões e avaliação da intervenção foi o ensejo propício para o estudantes organizarem as ideias elaboradas e terem um texto de sua própria autoria com os elementos discursivos que desenvolveram. Com isso eles puderam perceber como eles são capazes de fazer filosofia e que esta não é tão difícil quanto parece. É complexa, exige leitura e dedicação, mas é possível e prazerosa na realização.

3.4.1 Primeira intervenção

A primeira intervenção foi realizada na turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Cícera Germano Correia, no segundo semestre de 2024, turno matutino. Optamos por esta turma de 8º ano pelo fato da mesma já ter uma faixa etária de alunos com um grau de maturidade mais elevado em relação a outras turmas, pelo fato dessa turma já ter uma vivência de leitura de textos na disciplina de ensino religioso e em outras disciplinas escolares nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e também por ser uma turma com um menor quantitativo de alunos o que favoreceu o trabalho tendo em vista que só temos uma aula semanal da disciplina.

Dentre os vários temas propostos para a disciplina de ensino religioso, utilizamos a habilidade EF08ER02 da BNCC que prevê: “Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.” (BRASIL, 2018, p. 457). Essa habilidade já é uma proposta curricular para o 8º ano do ensino fundamental. Para a aplicação dessa habilidade e tendo em vista

nossa ideia de um ensino religioso com aspectos filosóficos, resolvemos utilizar um texto filosófico para aprofundar a aplicação dessa habilidade curricular na turma.

Tematizamos o conteúdo curricular com a seguinte nomenclatura: Ética e Religião. As religiões são sistemas doutrinários que contêm uma série de mandamentos e preceitos. Tais preceitos se assentam em princípios éticos até porque qualquer lei, norma, ou mandamento tem uma fundamentação ética. A ética está relacionada a princípios fundamentais que devem ser sempre considerados para a efetivação do bem. Nesse sentido, podemos dizer que a religião se relaciona com a ética no sentido de elencar normas e mandamentos com base em princípios.

A religião é boa? A religião pode ser considerada uma virtude? A religião é alienante ou não? Partindo dessas questões é que afirmamos ser um tema que merece reflexão. A religião pode ser algo bom quando seus preceitos orientam seus fiéis para escolhas éticas que tem como finalidade o bem; tanto o bem pessoal quanto o bem coletivo. Todavia a religião pode ser alienante em certos contextos e situações. A alienação pode se expressar através de controle e da manipulação: quando líderes religiosos usam sua influência para controlar e manipular os fiéis para um determinado assunto, principalmente se esse for um assunto polêmico; dogmatismo e intolerância: visões intolerantes podem levar à exclusão e marginalização de grupos ou indivíduos que não concordam com determinadas cosmovisões; repressão emocional: certas práticas religiosas podem tentar reprimir emoções saudáveis e deturpar a compreensão de alguns sentimentos como o amor e a sexualidade; sentimento de culpa: uso de instrumentos de medo e culpa para controlar comportamentos e ações. Enfim, são muitas as formas de alienação que a religião pode causar. Por isso, achamos relevante discutir esse tema sobre o prisma da virtude e da alienação como forma de compreender a religião e o seu papel na sociedade e na vida dos indivíduos.

Conduzir os alunos a refletir sobre a religião e suas expressões éticas e fatores alienantes é importante para que a compreensão dos mesmos seja uma compreensão amadurecida e crítica e eles possam fazer um juízo correto sobre determinadas práticas. Nesse sentido, eles podem perceber os princípios éticos diluídos nas doutrinas religiosas e a forma como esses princípios são propostos

e se conduzem a um esclarecimento ou se mantêm o ser humano em condição de alienação.

Para essa reflexão em sala de aula utilizamos o texto filosófico de Tomás de Aquino da obra *Suma teológica*, segunda seção da segunda parte, questão 81, artigo 2. Nesse artigo, Tomás de Aquino discute se a religião é uma virtude ou não. Ao falarmos de virtude estamos falando de ética; a virtude em sentido aristotélico deve ser entendida como a justa medida entre a deficiência e o excesso. Foi nessa perspectiva que propomos esse texto aos alunos para que eles analisassem com o viés tomasiano se a religião é uma virtude ou não, se ela está alinhada a princípios éticos ou se ela é alienante ou não.

O objetivo dessa intervenção em sala de aula foi perceber que a religião não se dirige simplesmente a questões espirituais e transcendentais, mas ela possui implicações práticas e se fundamenta em princípios éticos que incidem na vida daqueles que assumem como um estilo de vida e um caminho a ser seguido. Utilizamos materiais didáticos como textos impressos – o texto de Tomás de Aquino da *Suma teológica*, quadro, projetor e dicionários de filosofia. Utilizamos o tempo pedagógico de 4 horas/aula para a execução dessa atividade.

A sequência didática utilizada foi a seguinte: 1º momento (1ª aula) – apresentação da temática “Ética e Religião” e momento expositivo sobre Tomás de Aquino, sua vida e obra e principais questões e sobre o método escolástico da *quaestio*, já que é assim que se subdivide a *Suma teológica*. 2º momento (2ª aula) – leitura compartilhada do texto de Tomás de Aquino. Divisão da turma em três grupos e anotações de termos desconhecidos para os grupos pesquisarem os significados desses termos. Os termos escolhidos foram: reverência; temor; hábito; latria; honra. 3º momento (3ª aula) – Questões problematizadoras propostas pelo professor para mediar a reflexão dos estudantes: 1) Como vocês caracterizam a relação entre religião e virtude? 2) Qual é a importância do ato de reverenciar a Deus no contexto da discussão sobre a religião como virtude? 3) Por que a religião pode ser considerada uma virtude, apesar de suas características de servidão? 4) De que maneira a prática voluntária de atos religiosos pode ser vista como uma expressão de virtude? 5) Como a discussão sobre religião e virtude pode ser aplicada a contextos socioculturais contemporâneos? Nesse 3º momento, os estudantes reunidos em grupo,

discutiram sobre o texto e foram direcionados por essas perguntas. 4º momento (4ª aula) – Socialização e discussão reflexiva: Nesse momento os grupos apresentaram suas discussões para a turma e eles interagiram entre si a partir da compreensão que tiveram do texto.

O primeiro grupo denominado GRUPO ALFA, percebeu a relação entre ética e religião como uma relação intrínseca. Na compreensão deles não há como separar ética e religião e consequentemente virtude e religião. Com a compreensão ética eles conseguiram perceber que a religião não se refere unicamente a questões espirituais e transcendentais, mas ela possui implicações éticas que influenciam modos de ser e comportamentos.

A relação entre religião e virtude é intrínseca, pois a religião não diz respeito somente a coisas espirituais. Antes pensávamos que a religião fosse apenas um meio de comunicação com Deus, mas pela leitura do texto conseguimos perceber que ela possui implicações éticas que se relacionam com aqueles que a praticam. Os princípios éticos são fundamentais para entender os mandamentos, pois sem essa compreensão os mandamentos podem se tornar leis inúteis e sem sentido. (GRUPO ALFA)

O GRUPO BETA, parte do pressuposto que a religião é uma forma de honrar ou reverenciar a Deus como uma expressão da virtude. Nesse sentido, eles concordam com o autor que a religião é uma virtude, pois a honra a Deus depende da prática de atos virtuosos e, portanto, honrar a Deus é uma forma de exercer a virtude e ter ações éticas. Além disso, a religião deve sempre propor a prática do bem e não ser usurpada para justificar atos antiéticos e imorais.

Prestar honras a Deus é visto como uma expressão de virtude, pois reconhece a posição divina e a ordem que deve ser respeitada. Isso reforça a ideia de que a religião e a virtude estão interligadas. Há uma conexão entre ética e religião nesse sentido. A honra a Deus seria a prática de atos bons, ou seja, atos de justiça para com o próximo. A religião envolve a prática do bem e o reconhecimento de uma ordem superior. (GRUPO BETA)

O GRUPO GAMA, abordou a relação entre religião e servidão. Em primeiro lugar desenvolveram um conceito para servidão. Para esse grupo, a religião não pode ser uma forma de prender as pessoas em mandamentos insignificantes que sejam um empecilho à sua liberdade. Honrar a Deus é um ato de temor, mas não o temor de ter medo, mas o temor de respeito e

reverência. A religião pode se tornar uma servidão se ela não for praticada de forma livre e consciente. Para esse grupo, a consciência religiosa é importante para que a religião não seja um fato alienante e que causa servidão a uma doutrina ou afirmação de crença. Se as práticas religiosas estiverem orientadas ao bem, elas serão práticas virtuosas e livres. Desse modo, a religião não se torna servidão, mas ato livre.

Lendo o texto, percebemos que o autor desfaz argumentos falsos que não definem a religião como virtude. Em primeiro lugar, servidão é uma condição de falta de liberdade, de ausência de consciência de si, seria não ter liberdade para pensar e para criticar a sociedade e suas esferas; servidão e alienação são sinônimos. Em relação à religião, acreditamos que ela é uma virtude se estiver orientada para o bem e não servir de base para justificação de atos antiéticos e imorais. A religião é uma forma de viver a liberdade, pois cada um pode livremente escolher à qual religião deseja fazer parte. Não vemos a religião como forma de aprisionamento, mas é preciso cuidado para que ela não seja uma ferramenta de servidão no sentido de não permitir que as pessoas pensem e sejam livres. Não podemos usar a religião como meio de minar a liberdade, mas como um espaço de liberdade e de vivência da virtude sem exageros. (GRUPO GAMA)

Os conceitos que os estudantes elaboraram a partir da leitura do texto refletem sua forma de pensar a realidade a partir de dados da sua experiência em confronto com o texto que analisaram. Os conceitos surgem porque eles exerceram sua capacidade de pensar, de raciocinar e de relacionar teoria e vivência. Podemos dizer que executaram um ato filosófico porque pensaram a partir de si e da sua vivência fazendo um confronto com o texto filosófico. Conseguiram lapidar e elevar ao ato o conhecimento que já tinham em potência.

Segue o texto de Tomás de Aquino utilizado na primeira intervenção:

ARTIGO 2

A religião é uma virtude?

QUANTO AO SEGUNDO, ASSIM SE PROCEDE: parece que a religião não é uma virtude.

1. Com efeito, pertence à religião a reverência a Deus. Ora, reverenciar é ato de temor, dom do Espírito Santo, conforme foi visto. Logo, a religião não é uma virtude, mas um dom.

2. ALÉM DISSO, a virtude implica vontade livre, razão por que ela é um hábito eletivo, ou voluntário. Ora, acima foi dito que latría, que implica servidão, pertence à religião. Logo, religião não é virtude.

3. ADEMAIS, diz Aristóteles que a aptidão para a virtude é em nós natural, e, por isso, a prática das virtudes é uma determinação da razão natural. Ora, pertence à religião oferecer cerimônias à natureza divina. Ora, estas cerimônias não são determinadas pela razão natural, como vimos acima. Logo, a religião não é virtude.

EM SENTIDO CONTRÁRIO, a religião está enumerada entre as virtudes, conforme está claro pelo já exposto.

RESPONDO. Acima foi dito que “virtude é o ato que tona bom quem a tem e boa a sua obra”. Por isso, é necessário afirmar que todos os atos bons pertencem à virtude. É evidente que pagar o devido a alguém tem a razão de bem, porque o fato de alguém pagar o devido a outro restabelece uma relação conveniente com o outro, ordenando-se convenientemente com ele. Ora, segundo Agostinho, pertencem à razão de bem a ordem, o modo e a espécie. Logo, como pertence à religião prestar a devida honra a alguém, isto é, a Deus, tornasse evidente que a religião é uma virtude.

QUANTO AO 1º, portanto, deve-se dizer que sem dúvida, reverenciar a Deus é um ato do dom do temor; à religião, contudo, pertence praticar alguma coisa por causa da reverência a Deus. Disto, porém, não se conclui que a virtude da religião se identifica com o dom de temor, mas que ela se ordena para ele como para algo superior. Como Já foi estabelecido, os dons são superiores às virtudes morais.

QUANTO AO 2º, deve-se dizer que o servo pode voluntariamente manifestar ao senhor o que lhe deve; assim faz da necessidade uma virtude ao fazê-lo voluntariamente. Da mesma forma, manifestar a Deus a devida servidão, também pode ser ato de virtude na medida em que o faz voluntariamente.

QUANTO AO 3º, deve-se dizer que a norma da razão natural exige que a pessoa pratique ações para reverenciar a Deus. Mas que faça isso ou aquilo, não é estabelecido pela norma da razão natural, mas por instituição do direito divino ou pelo direito humano. (AQUINO. *Suma teológica*. II - II, q. 81, a. 4. 2012, p. 284-286.)

3.4.2 Segunda intervenção

A segunda intervenção foi realizada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Antônio Bezerra Monteiro, no segundo semestre de 2024, turno matutino. Essa turma possui um número mais elevado de alunos em relação à turma da primeira intervenção. Nas discussões em sala, eles se mostram muito interessados pela disciplina de ensino religioso e se sentiram ainda mais motivados a se dedicarem à disciplina depois da experiência do uso de textos filosóficos em sala de aula.

Na proposta curricular da BNCC para ensino religioso no 8º ano do Ensino Fundamental existe a habilidade EF08ER05: “Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.” (BRASIL, 2018, p. 457). Para o desenvolvimento dessa habilidade utilizamos os trechos da obra filosófica *“Do contrato social”* de Rousseau, mais especificamente do livro IV, capítulo VIII.

Por muito tempo religião e política estiveram como aliadas, uma justificando a outra. Basta nos remetermos ao padroado estabelecido no Brasil colônia e à própria motivação que levou os navegadores portugueses e

espanhóis no empreendimento de colonizar novas terras. Além de um empreendimento político era também religioso, pois essas regiões encontradas por esses navegadores não eram regiões cristãs. Por isso que um dos motivos da expansão marítima e da colonização foi o tal “espírito cruzadístico”. Nesse sentido, podemos dizer que a relação entre religião e política é uma relação bastante antiga e que teve efeitos significativos na construção da identidade nacional.

O Brasil, mesmo se tornando um país independente em 1822, configurou-se como um império e um estado confessional no qual havia uma religião oficial e os cultos de outras religiões eram restritos à esfera privada.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo. (BRASIL, [Constituição 1824], 2016, p. 2).

Foi apenas com o advento da República e a Constituição Republicana de 1891 que se vislumbrou o princípio da laicidade que versa sobre a separação entre Estado e Religião e o estabelecimento do Estado Laico, ou seja, o Estado não possui religião oficial, mas acolhe a todas as crenças e permite e assegura o livre exercício da liberdade religiosa²⁸. Tal configuração de Estado Laico foi ratificada pela Constituição de 1988 (constituição atual) e constitui-se como uma conquista democrática que deve ser sempre observada e implementada²⁹.

Na nossa abordagem em sala de aula dessa habilidade tematizamos a discussão da seguinte forma: “Religião e Democracia”. A democracia é um sistema de governo no qual o poder emana do povo. Esse poder é exercido no Brasil na configuração da democracia representativa na qual o povo elege seus

²⁸ Art. 11 § 2 “É vedado aos Estados, como à União: 2º) estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos”; (BRASIL. [Constituição (1891)], 2022, p. 5).

²⁹ “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”;

“Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”; (BRASIL. [Constituição (1988)], 2022, p. 15 e 29)

representantes para os quadros do poder e para o seu exercício, respeitando as leis e a Constituição. O Brasil é um país multicultural e herdeiro de diversas tradições, inclusive religiosas; portanto, o melhor sistema político que representa, implementa e respeita a diversidade é o sistema democrático. A religião desempenha um papel importante, principalmente por causa de suas implicações éticas e sua influência na vida das pessoas que compõem o Estado, todavia, ela não deve ser a base para as decisões civis, pois essas decisões precisam contemplar o todo democrático e não apenas um grupo. Por isso, a relação mais plausível entre religião e política é a da independência, na qual cada uma atua em sua esfera sem interferências mútuas.

A política é boa? Religião e política são opostas ou complementares? A religião deve influenciar a política? A política pode manipular a religião? São essas questões o fio condutor da reflexão que desenvolvemos em sala de aula tendo como base o texto de Rousseau. Quando decisões políticas são enviesadas por doutrinas religiosas, corre-se o risco de termos uma democracia fraca, inconsistente e insuficiente que contemple os anseios do povo. Por outro lado, quando a religião se apoia em questões políticas perde o seu foco e sua função de símbolo de espiritualidade; não que a religião não possa questionar ou criticar decisões da esfera política enquanto voz profética, todavia, não é coerente a opinião religiosa e mesmo a imposição de uma cosmovisão específica para temas de caráter secular. Portanto, tal reflexão é pertinente, principalmente nos dias atuais quando muitos grupos políticos de direita utilizaram e ainda utilizam a religião como forma de justificar suas posições extremistas, e conservadoras.

O objetivo dessa nossa intervenção em sala de aula a partir dessa temática foi fazer com que os estudantes reflitam sobre a importância de uma democracia livre, inclusive de influência religiosa a fim de que a diversidade que permeia o povo brasileiro não seja arruinada, mas seja respeitada. Objetivamos também que o estudante desenvolva um senso crítico e uma consciência política de seus direitos e deveres no âmbito da democracia e que ele aprenda a respeitar e a dialogar com opiniões distintas da sua, que diante das diferenças prevaleça a empatia e amabilidade. Utilizamos textos impressos – o texto de Rousseau – projetor, quadro branco e materiais de apoio da própria disciplina que foram úteis à nossa pesquisa. Utilizamos também, nessa segunda

intervenção, o tempo pedagógico de 4 horas/aula para a execução dessa atividade

A sequência didática utilizada foi a seguinte: 1º momento (1ª aula) – fizemos a apresentação da temática “Religião e Democracia”, e exposição da vida, obra e principais reflexões políticas de Rousseau. Nessa etapa, os alunos tiveram um primeiro contato com a filosofia de Rousseau que eles nunca tinham ouvido falar. 2º momento (2ª aula) – fizemos a leitura compartilhada do texto de Rousseau e a divisão da turma em três grupos. 3º momento (3ª aula) – questões problematizadoras propostas pelo professor para a mediação e o raciocínio dos alunos: 1) Como a transição do governo teocrático para a aceitação de um senhor comum impactou as relações entre os povos? 2) Por que os homens deixaram de ser governados pelos deuses e passaram a governar-se? 3) O estabelecimento de uma religião civil é pertinente? 4) Religião civil e religião nacional são a mesma coisa? 5) Qual a relação entre governo teocrático e intolerância religiosa? 6) Como os cidadãos de um estado laico podem ter obrigações religiosas e essas não interferirem na prática de seus deveres civis? Os estudantes reunidos em grupo e direcionados por estas questões discutiram sobre o texto e escreveram suas respostas que depois foram entregues ao professor. No 4º e último momento (4ª aula) fizemos a socialização e a discussão reflexiva na qual os grupos apresentaram suas discussões em plenária e tiveram a oportunidade de interagir entre si a partir da leitura e compreensão do texto.

O primeiro grupo denominado GRUPO A percebeu que a relação de interdependência entre religião e política começou a desfazer-se quando os homens deixaram de recorrer aos deuses e começaram a governar-se por si próprios. Há, portanto o estabelecimento de uma maioria intelectual e social na dinâmica das sociedades modernas e contemporâneas. O reconhecimento de líderes humanos foi de capital importância para a separação entre religião e política. Tal ideia nos dias de hoje é de fundamental importância que seja implementada, pois ela é uma expressão do princípio da laicidade e do Estado Laico. A implementação dessa ideia deve partir em primeiro lugar da aceitação de que o ser humano pode ser governado por si e não por leis que ele sequer sabe de onde se originaram.

Concordamos com o autor quando ele afirma que a transição do governo teocrático para a aceitação de um senhor comum que fosse humano e não divino determinar a base da laicidade. Nesse caso, o homem passaria também a ser regido por leis civis e não por preceitos religiosos que muitas crenças afirmam terem sido comunicados por suas próprias divindades. Haveria, portanto, um Estado livre de influências religiosas. (GRUPO A)

O segundo grupo, chamado de GRUPO B, interpretou a ideia de Rousseau de “religião civil” como uma alternativa para mediar a relação entre religião e política. Tal conceito é um conceito chave do Contrato Social que estabelece princípios civis para a sociedade civil. Significa uma profissão de fé que leva em consideração os interesses da sociedade civil e não privilegia uma crença religiosa. A “religião civil” de Rousseau pode ser traduzida como uma forma de assentamento de dogmas sociais, ou seja, verdades que devem ser observadas, dogmas que devem ser seguidos para o bem da sociedade. Os dogmas da “religião civil” seriam: a felicidade dos justos, o castigo aos perversos, a sacralidade do contrato social e das leis (ROUSSEAU, 1999, p. 142); seriam esses os dogmas que o ser humano em sociedade deve seguir para que a sua vivência seja boa. Os alunos interpretaram a ideia de Rousseau como uma proposta eficaz para a cidadania e o bem-estar social, além de não privilegiar crenças religiosas em si.

Rousseau propõe uma religião civil que estabelece princípios comuns que todos os cidadãos devem compartilhar, independentemente de suas crenças pessoais. Essa religião civil é importante para a cidadania porque promove a coesão social e a lealdade ao Estado, garantindo que os cidadãos se sintam parte de uma comunidade unida, essencial para a estabilidade política. A importância dessa “religião civil” está no fato de que esses princípios são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e livre de influências de crenças religiosas. (GRUPO B)

O terceiro e último grupo denominado de GRUPO C, concentrou sua reflexão na questão de privilégios a uma religião, muito comum nos estados teocráticos e da intolerância religiosa, citada no texto de Rousseau. Eles interpretaram a intolerância religiosa como prejudicial à boa convivência dos cidadãos em um Estado civil; por esse motivo privilegiar uma religião em detrimento de outras não é algo positivo, pois pode levar a situações de sectarismo, preconceito e perseguição às religiões minoritárias. Eles citaram o exemplo do Brasil Império que era um estado confessional com uma religião

oficial (o catolicismo romano) no qual esta religião tinha todos os privilégios e as outras eram perseguidas e sufocadas em suas expressões. Para o grupo C, a intolerância religiosa deve ser evitada e combatida em todas as suas formas para o bom funcionamento do Estado Civil.

Em um Estado que deve ser plural e respeitar a diversidade de crenças, a ideia de privilegiar uma religião em detrimento das outras contraria os princípios de cidadania e convivência pacífica, tornando-se uma ameaça à harmonia social. No Brasil Império isso era recorrente por se tratar de um estado confessional. Atualmente temos que cuidar para que nenhuma religião se posicione em nível de superioridade em relação as outras, pois isso seria uma ameaça para o Estado Laico que temos. Além disso, a intolerância religiosa que é negativa se estabeleceria, caso houvesse privilégios para esta ou aquela religião e isso poderia resultar em conflitos sociais, perseguições e divisões entre os cidadãos, dificultando a convivência pacífica e a construção de uma sociedade pluralista. (GRUPO C)

Essa segunda intervenção, foi positiva porque proporcionou aos alunos a reflexão de um tema recorrente na sociedade e no contexto social deles, além de ser uma proposta curricular da disciplina de ensino religioso. Como eles já tinham um certo conhecimento sobre esse assunto, a leitura do texto de Rousseau foi ainda mais esclarecedora ao fazer com que os estudantes despertassem ainda mais para a criticidade, além de justificar suas posições sobre os conceitos de Estado, religião, democracia, laicidade e a relação em si de religião e política e de como deve ser na sociedade contemporânea o fenômeno religioso e a democracia.

Segue o texto de Rousseau utilizado na segunda intervenção:

Os homens, de início, não tiveram outros reis senão os deuses, nem outro governo, a não ser o teocrático. [...] Fez-se necessária uma longa alteração de sentimentos e ideias a fim de que se pudesse aceitar o semelhante por senhor e iludir-se admitindo que o fato constituía um bem. Colocando-se Deus à testa de cada sociedade política, resultou a existência de tantos deuses quantos povos havia. Dois povos estranhos um ao outro, e quase sempre inimigos, não puderam, durante longo tempo, reconhecer um senhor comum; dois exércitos empenhados em combate não saberiam obedecer ao mesmo chefe. Assim, das divisões nacionais originou-se o politeísmo, e do politeísmo a intolerância teológica e civil, que naturalmente é a mesma, como o direi mais adiante.

[...]

“Uma profissão de fé puramente civil cujos artigos compete ao soberano fixar, não precisamente como dogmas de religião, mas como sentimentos de sociabilidade, sem os quais é impossível ser-se bom cidadão ou súdito fiel”.

[...]

Os dogmas da religião civil devem ser simples, em pequeno número, enunciados com precisão, sem explicações nem comentários. A existência da Divindade poderosa, inteligente, benfazeja, providente e providente, a vida futura, a felicidade dos justos, o castigo dos perversos, a santidade do contrato social e das leis: eis os dogmas positivos.

[...]

Conquanto não possa obrigar ninguém a crer, pode ele [o soberano] banir do Estado quem neles não acreditar; pode bani-lo, não como ímpio, mas sim como insociável, como incapaz de amar sinceramente as leis, a justiça, e de imolar à necessidade a vida e o dever. E se alguém, depois de haver reconhecido publicamente esses mesmos dogmas, se conduz como se os não aceitasse, seja punido de morte, pois cometeu o maior dos crimes: mentiu perante as leis.

[...]

Quanto aos dogmas negativos, reduzo-os a um único: é a intolerância, implícita nos cultos que excluímos.

[...]

Agora que não há mais nem pode haver religião nacional exclusiva, devemos tolerar todas as que se mostram tolerantes com as outras, desde que seus dogmas nada tenham de contrário aos deveres dos cidadãos. Contudo, quem quer que ouse dizer: *Extra ecclesiam nulla salus* (fora da Igreja não há salvação), deve ser banido do Estado, a menos que o Estado não seja a Igreja e o príncipe não seja o pontífice. Tal dogma só pode ser útil sob um governo teocrático; sob qualquer outro, é pernicioso (ROUSSEAU, 1999, p. 137-145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado mais concreto de nossa pesquisa consiste na tentativa de afirmar que a metodologia que se emprega no ensino de filosofia, seja ela de uma disciplina própria, seja ela diluída em outras disciplinas escolares, é essencial para que este ensino seja frutífero e consiga tirar o estudante da condição de passividade para a condição de atividade. O ensino de filosofia não é algo perdido em meio às dificuldades da educação básica na escola pública, desde que ele seja conduzido pelo melhor e mais adequado método, respeitando o contexto dos estudantes e suas experiências.

Procuramos conservar e levar em consideração nesta pesquisa o nível de maturidade intelectual dos estudantes, suas experiências e seus anseios para assim encontrar um método que fosse possível unir teoria e prática e assim vislumbrarmos um ensino de filosofia que fosse capaz de engajar o estudante e estimulá-lo a uma criticidade e atividade de protagonistas e não simplesmente de meros ouvintes.

Tendo em vista as necessidades escolares e os desafios do ensino de filosofia, procuramos fazer essa metodologia utilizando a filosofia de Tomás de Aquino e sua obra *De Magistro* como base reflexiva e teórica. Em sua filosofia, ele aborda questões essenciais sobre a aquisição do conhecimento e sua transmissão, principalmente pela centralidade do aluno no processo e a função do mestre de auxiliar o aluno na transposição do conhecimento em potência para o conhecimento em ato. Podemos dizer que tal afirmação leva em consideração a experiência intelectual do estudante e o que ele pode aprender a partir daí; foi isso que tentamos com nossas intervenções em sala de aula: fazer com que o aluno estivesse no centro e ele próprio fosse o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

O leitor tem em mãos uma pesquisa com duas dimensões: uma teórica e outra prática. Na dimensão teórica buscamos contextualizar e argumentar acerca do método escolástico e a sua relevância para a época de surgimento das universidades e coincidentemente o início da vida magisterial de Tomás de Aquino. O método escolástico foi um direcionamento, uma inspiração para estabelecermos um método que estivesse alinhado à nossa realidade educacional. A leitura, o questionamento, o debate, características do método

educacional escolástico serviram de fundamento para a nossa pesquisa e nossas intervenções em sala de aula.

Ainda na dimensão teórica, as proposições de Tomás de Aquino em *De Magistro* foram cruciais para o nosso intento; apresentamos a filosofia educacional do doutor angélico que se assenta na base do método escolástico e propõe um confronto de ideias que é essencial para sínteses e conceitos. *De Magistro* nos mostrou como o ensino-aprendizagem podem ser frutíferos se focarmos nos elementos corretos. O principal desses elementos é o estudante e é nele que devemos concentrar nossos esforços educacionais. Em *De Magistro* também encontramos as propriedades constitutivas do ato de ensinar, como isso se manifesta na mente humana e como o ensinar pode se concretizar em ato. Um dado importante que pudemos extrair do texto de Tomás de Aquino foi a busca por uma educação que focasse na atividade do aluno e eliminasse sua passividade para que o estudante seja o agente principal do seu conhecimento. Os papéis dos agentes do conhecimento ficaram muito claros: o aluno e a preexistência do conhecimento em potência, o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor como agente extrínseco que direciona, orienta e acompanha na passagem do conhecimento em potência para o conhecimento em ato.

Na dimensão prática buscamos mostrar como o uso de textos filosóficos em aulas de ensino religioso são pertinentes para o despertar do aluno para um senso crítico mais elaborado, para uma maior atividade educacional e para um ensino de filosofia que leve em consideração sua realidade e seus anseios. Ao argumentar sobre a situação do atual sistema educacional brasileiro, nossa intenção foi apresentar os desafios que enfrentamos enquanto professores e alunos. Não é um cenário fácil, mas desafiador, cheio de lacunas que precisam ser sanadas. Nossa intenção foi justamente tentar sanar algumas lacunas e superar a ideia da educação bancária e fortemente conteudista para uma educação mais emancipadora na qual o aluno é o centro. A aproximação entre Tomás de Aquino e Paulo Freire foi crucial para estabelecer um elo entre o pensador medieval e as problemáticas do ensino nos dias atuais, na realidade educacional brasileira. Paulo Freire e sua ideia de educação emancipadora converge com a nossa ideia de aluno e agente principal do conhecimento. Superamos o ensino meramente expositivo e colocamos o aluno em atividade

intelectual confrontando suas ideias com as ideias dos autores dos textos filosóficos. Com isso, também superamos os estereótipos em relação as aulas de ensino religioso que muitos pensam ser uma aula de catequese ou apenas de conteúdos referentes a doutrinas e costumes de tradições religiosas. Exaltamos os aspectos filosóficos do ensino religioso como forma de desmistificar ideias confusas e errôneas acerca dessa disciplina.

As intervenções que fizemos em sala de aula confirmam na prática o que argumentamos na teoria. Os alunos em contato com os textos filosóficos puderam eles mesmos fazer sua experiência filosófica e expressarem suas próprias impressões, opiniões e argumentos em relação ao texto lido e debatido. Eles mesmos perceberam que filosofia não é algo estranho e que cada um com o conhecimento que tem e sua experiência, pode interpretar a realidade a partir de uma linguagem filosófica de criticidade, de questionamento e de consciência.

Em contato com os textos filosóficos, os alunos tiveram a oportunidade de por eles mesmos interpretar um autor, concordar e discordar e não simplesmente receber uma explicação e acreditar de início sem o devido questionamento e averiguação. Tal experiência colocou os estudantes em posição de atividade e eles confrontaram o conhecimento que tinham com o conhecimento posto no texto. Desse confronto eles fizeram sínteses e afirmações contundentes, confirmando desse modo, a teoria tomasiana do ensino e a nossa perspectiva de metodologia crítica e emancipadora.

O que observamos do uso de textos filosóficos, enquanto produto educacional, foi a produção do pensamento. O uso do texto filosófico não foi apenas a exegese do texto, mas a análise linguística e a procura dos significados dos termos para uma *lectio* frutífera, à maneira do método escolástico. Conseguimos desassossegar os estudantes e com isso eles puderam desenvolver sua própria reflexão. Ademais, “[...] o que funda o pensamento é a força de um encontro que se sente com algo que mexe e desassossega e, portanto, desencadeia o ato de pensamento” (BENETTI, 2006, p.129). Com essa provocação conseguimos fazer os alunos pensar de forma responsável e com isso eles superaram a ideia de superficialidade da filosofia e das aulas de ensino religioso. Outro ponto positivo foi conseguir prender a atenção dos alunos em textos filosóficos numa época em que predomina a circulação imagética e as

mais diversificadas formas de representação e simulação da realidade proporcionada pelas redes sociais.

O contato com os textos filosóficos auxiliaram na formulação de uma visão crítica da própria realidade, especialmente pelos temas abordados nesses textos: religião, ética e política; temas atuais e pertinentes para jovens que estão em formação e já estão inseridos em uma sociedade com essas perspectivas.

Na realização das intervenções em sala de aula, estivemos atentos se eles estavam conseguindo ler e interpretar os textos. Nossa atenção não foi de intervir ou fornecer explicações que viesassem sua reflexão, mas deixamos os estudantes à vontade para eles mesmos entenderem os textos filosóficos a partir de seus próprios postulados. Procuramos não comentar os textos para que eles mesmos entendessem por si e não influenciássemos a reflexão deles. Obviamente que surgiram algumas dificuldades de leitura, de entendimento de termos; nesse caso, o uso de dicionários e a abstração dos conceitos dos filósofos foram decisivos para uma leitura e compreensão dos textos. A análise do texto em grupo foi fundamental para um entendimento ainda mais profundo porque eles puderam debater as ideias entre si e elaborar uma síntese por escrito que representasse a ideia daquele grupo em relação àquele texto.

A leitura e os debates foram importantes porque além das reflexões apresentadas eles tomaram gosto pela leitura o que facilitou também a leitura de textos de outras disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Linguagens. Além disso, eles começaram a se posicionar nas aulas com uma postura mais crítica e mais reflexiva, saindo aos poucos da menoridade intelectual e tornando-se cada vez mais esclarecidos.

Em síntese, podemos dizer que nossa pesquisa atingiu seus objetivos, tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática. A experiência foi interessante porque os estudantes também conseguiram administrar sua própria dinâmica com o interesse em dar sentido aos textos e a encontrarem seus significados. Eles assumiram uma responsabilidade e tiveram êxito em sua execução. Foi possível estabelecer um elo entre teoria e prática, entre filosofia e realidade. Ademais, ler não é simplesmente decodificar caracteres e signos, mas confrontar teoria e prática, conteúdo e experiência.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- AQUINO, Santo Tomás de. **Sobre o Mestre - De Magistro** (*Quaestiones Disputatae de Veritate: quaestio XI*). Tradução de Felipe Denardi. Campinas: Kírion, 2017.
- AQUINO, Santo Tomás de. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2001. v. 1.
- AQUINO, Santo Tomás de. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2012. v. 6.
- ALMEIDA, Milton Jose de. **O triunfo da escolástica, a glória da educação**. Educ. Soc.: Campinas, vol. 26, n. 90, p. 17-39, Jan./Abr. 2005.
- ARAGÃO, G.; SOUZA, M. **Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso**. Estudos Teológicos, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018.
- BASTOS, Manoel de Jesus. **Os Desafios da Educação Brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v. 14, ed. 01, pp. 39-46 Janeiro de 2017.
- BATISTA, Gustavo Araújo. **O pensamento educacional de Santo Tomás de Aquino como consequência de sua teologia e de sua filosofia**. Educação Unisinos. São Leopoldo, v. 14, n. 2, maio/agosto 2010.
- BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 2002 [1824].
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Diário Oficial, 2002 [1891].
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal - Centro Gráfico, 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei 9.394/1996.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMELLO, M. **Aspectos epistemo(teo)lógicos do ensino**: o tratado De magistro, de Tomás de Aquino. *Revista de Ciências da Educação*, São José dos Campos, ano 2, n. 3, p. 27- 44, nov. 2000.

CARVALHO, Joaquim de. **Obra completa – História das Instituições e pensamento político**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

CAVALCANTE, Tatyana Murer. **Aspectos educacionais na obra de Santo Tomás de Aquino no contexto escolástico-universitário do século XIII**. 2006. 131 f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CHENU, M.-D. *Introduction á l'étude de saint Thomas D'Aquin*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. Montreal: Institut D'études Médiévales, 1950. Disponível em:
<https://archive.org/details/introduction1647706/page/n9/mode/2up?q=m%C3%A9di%C3%A9vale&view=theater>

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. **Filosofia e conceito de clássico**. IN: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Filosofia e formação**. Cuiabá: Central do Texto, 2013.

COSTA, José Silveira da. **A Escolástica Cristã Medieval**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTELLA, Domenico; OLIVEIRA, Ednilson Turozi. **Epistemologia do Ensino Religioso**. *Religião e Cultura*. vol. VI, n. 11, p. 43-56, jan/jun. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DE LIBERA, Alain. **Pensar na Idade Média**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DIAS, Frederico Caetano Pereira da Silva de Portugal. **Franciscanos e Dominicanos nos séculos XIII a XV**: sociedade e espiritualidade. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais, Braga, Portugal, 2018.

FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. **Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**: os fundamentos para educação de qualidade. *Revista Pistis Prax., Teol. Pastor.*: Curitiba. v. 13, n. 1, p. 477-496, jan./abr., 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. **O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cad. Cedes: Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez., 2004.

FELICI, Antônio Ilário. **O educando como protagonista na filosofia da educação de Tomás de Aquino.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2007.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FITZPATRICK, Edward A. **Introdução do editor ao “De Magistro” de Sto. Tomás de Aquino.** In: **Filosofia da Educação de Sto. Tomás de Aquino.** São Paulo: Livraria Editora ODEON, 1936.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FRAILE, Guillermo. **História de la filosofía: Idade Média.** 2. ed. Madrid: BAC, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa.** 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GARDEIL, H. D. **Iniciação à filosofia de São Tomás de Aquino: introdução, lógica, cosmologia.** São Paulo: Paulus, 2013.

GARDEIL, H. D. **Iniciação à filosofia de S. Tomás de Aquino: Metafísica.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1967. v. 4.

GATT, Pablo. **A filosofia em prol da religião: o movimento escolástico na idade média central (XI-XIII).** Sapere Aude: Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 417- 433, jul/dez, 2020.

GILSON, Étienne. **A filosofia na Idade Média.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GODOI, Rodrigo Aparecido de. **A concepção educacional de Tomás de Aquino: um estudo do *De Magistro*.** Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia: Faculdade Católica de Pouso Alegre. v. 5, n. 14, p. 61-83, 2013.

HENNING, Leoní Maria P. (org.) **Filosofia e Educação: caminhos cruzados.** Curitiba: Appris, 2015.

HORA, Flávia Barbosa da; SANTOS, Adriana Conceição dos. **A importância do ensino de filosofia para os dias atuais.** Fortaleza: IMPRECE, 2014.

HUGO DE SÃO VITOR. **Didascálicon – Da arte de ler**. Tradução de Antonio Marchionni. 2ª ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2007.

JAEGER, Werner. **Paidéia - A Formação do Homem Grego**. Trad. Arthur M. Parreira. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1994.

JAKUBECKI, Natalia. **Estructuras de la forma mentis escolástica en la obra abelardiana**. Studium: Filosofia y Teologia, n. 30, p. 291-303, 2012.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JAPIASSÚ, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOSAPHAT, Frei Carlos. **Tomás de Aquino e Paulo Freire: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história**. São Paulo: Paulus, 2016.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Maria Julia Goldwasser. Revisão técnica de Hilário Franco Jr. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAUAND, Jean. **Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia**. Acta Scientiarum: Maringá. v. 34, n. 1, p. 11-18, jan/jun, 2012.

LAUAND, Jean. **Aspectos do Ensino na Filosofia da Educação de Tomás de Aquino** (notas de conferência proferida no *I Colóquio Filosofia e Educação – Educação e Educadores*, Feusp, 2004). Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih8/jean.htm> . Acesso em: 29 de agosto de 2022.

LAUAND, Jean. **Introdução**. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Sobre o Ensino (De Magistro)/Os Sete Pecados Capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LAUAND, Jean. **A atualidade de Tomás de Aquino**. Revista do Instituto de Humanitas Unisinos, n.198, out. 2001.

LUPI, João Eduardo Pinto Bastos. **O método de argumentação na Filosofia Escolástica**. Mirabilia 16: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MANACORDA, M.A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINES, Paulo Ricardo. **O exercício da lectio na tradição medieval – Lecturis salutem**. Acta Scientiarum: Maringá. v. 41, e 46791, 2019.

MAYER, Mary Helen. **A filosofia pedagógica de Sto. Tomás de Aquino**. In: **Filosofia da Educação de Sto. Tomás de Aquino**. São Paulo: Livraria Editora ODEON, 1936.

MENDOZA, Celina Lértora. **El método derivativo en la Escolástica**: formas de *disputatio* y estrategias argumentativas. Studium: Filosofia y Teologia, n. 35, p. 87-99, 2015.

MENDOZA, Celina Lértora. **Los géneros de producción escolástica**: algunas cuestiones histórico-críticas. Revista Española de Filosofía Medieval, n. 19, p. 11 – 22, 2012.

MOREIRA, Rafael Junio Mendes. **A relação entre a consciência intelectual e o método da *disputatio* como pedagogia do desenvolvimento da autonomia de pensamento no período medieval**. Sapere Aude: Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 425 – 433, jan/jun, 2023.

MOURA, Odilão. **Sumário dos capítulos e Anotações ao texto**. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **O ente e a essência**: texto latino e português. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

MOURA, Rosana Silva de. **Breve estudo de uma perspectiva de educação medieval**. Revista Esboços. Florianópolis, v. 20, n. 30, p. 141-159, dez. 2013.

NASCIMENTO, Carlos Arthur R. **Santo Tomás de Aquino, o Boi Mudo da Sicília**. São Paulo: Educ, 1992.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de Filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

NOGUEIRA, Maria Simone Marinho. **O outro lado da escolástica ou sobre as mulheres e a mística nos séculos XII-XV**. In: **Concordância e Diferença. 'Liber amicorum' para João Maria André** (pp.101-117). Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos, 2024.

NUNES, Claudio Pedrosa. **A importância do método escolástico-tomista de ensino para o desenvolvimento da formação universitária**. III Encontro de Internacionalização do CONPEDI: Madri, v. 13, p. 51- 66, 2015.

OLIVEIRA, Elói Maia de; CARVALHO, Alonso Bezerra. **Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras De Magistro de Santo Agostinho e Tomás de Aquino**. In: Educação e Filosofia: Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 27-51, jan/abr. 2021.

OLIVEIRA, Terezinha. **A Escolástica como Filosofia e Método de Ensino na Universidade Medieval**: uma reflexão sobre o Mestre Tomás de Aquino. Notandum: Universidade do Porto. n. 32, p. 37 – 50, maio/ago, 2013.

OLIVEIRA, Terezinha. **A formação do mestre no século XIII**: um estudo sobre a sindérese e a consciência no *de veritate* de Tomás de Aquino. Santa Maria: Educação, vol. 44, p. 1-21, 2019.

OLIVEIRA, Terezinha. **Apogeu e crise de uma época**: as universidades medievais. *Educere et Educere*, v. 1, n. 1, p. 25-26, jun./jan. 2006.

OLIVEIRA, Terezinha. **Origem e memória das universidades medievais**: a preservação de uma instituição educacional. *Varia Historia*: Belo Horizonte. v. 23, n. 37, p. 113-129, jan/jun, 2007.

OLIVEIRA, Terezinha; SANTIN, Rafael Henrique. **Consentimento e uso em Tomás de Aquino**: dois preceitos educativos no século XIII. *Educação Unisinos*, n. 14, p. 97 – 103, maio/ago, 2010.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULA, Eurípedes Simões de. **As universidades medievais**. Aula inaugural proferida quando da instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras da Universidade Municipal de São José do Rio Preto. *Revista de História*: São José do Rio Preto. v. 15, n. 31, julho/setembro, 1957.

PEDRO LOMBARDO. In: Pierre LOMBARD. **Les Sentences (Prologue)**. Disponível em: <http://magistersententiarum.com/authors>. ISSN: 2496-7300. Acesso em: 20 nov. 2024.

PENA, Pilar. **La explicación de la «quaestio» en teología**. Universidad Pontificia de Salamanca, s/a.

PICHLER, Nadir Antonio. **O ensino na obra De Magistro de Tomás de Aquino**. Revista eletrônica do curso de Filosofia. Universidade Franciscana. 2008.

PICHLER, Nadir Antonio. **O papel do ensino na síntese filosófica de Tomás de Aquino**. *Revista Pragmateia Filosófica*. Ano 3, n. 1, out, 2009.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; Petrilli, Suzan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Patrística e Escolástica. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2011. v. 2.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia**: Platão e Aristóteles. Loyola: São Paulo, 1994. v. 2.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

RODRIGUES, Rafael Henrique. **Contribuições de Tomás de Aquino para a educação: um olhar da história cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS), Pouso Alegre, 2021.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SABBI, Carlos Roberto; ROSA, Geraldo Antônio da; HERRÁN GASCÓN, Augustín de la. **Cenários educacionais na contemporaneidade**: reflexões a respeito das diferenças e das performances. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE): Araraquara. v. 15, n. 2, p. 682-695, abr/jun. 2020.

SANTOS, Danilo Nobre dos. **O Ensino Religioso, a Filosofia e a História da Educação Brasileira**. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília. v. 5, n. 2, p. 25-40, jul./dez., 2019.

SANTOS, Patrícia Aparecida Cezário dos; LOPES, Maria Inácia; PRADO, João Batista Ferraz do. **Uma Análise dos Fundamentos da Filosofia da Educação de Santo Tomás de Aquino**. Disponível em: <http://www.catolicadeanapolis.com.br/pdf> . Acesso em: 29 de agosto de 2022.

SENA, L. (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

TORREL, Jean Pierre. **Iniciação a Santo Tomás de Aquino**: sua pessoa e sua obra. São Paulo: Loyola, 2004.

ULLMANN, Reinhold Aloysio. **A universidade medieval**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

XAVIER, Maria Leonor. **Questões de Filosofia na Idade Média**. Lisboa: Edições Colibri, 2007.