

Paradoxos do Ser Humano como desafio à Educação

Human Beings' Paradoxes as a Challenge to Education

Maria Judith Sucupira da Costa Lins¹

Resumo: Há paradoxos importantes relacionados à compreensão do ser humano. O problema desse artigo é a existência de paradoxos concernentes ao ser humano. Selecionamos dois paradoxos para essa pesquisa: (i) Tornar-se um ser humano completo se um ser humano já é completo; (ii) Conquista da liberdade por seres humanos que já nascem livres. Os objetivos são trazer a discussão para a Educação e contribuir com educadores para pensarem mais sobre seus educandos porque são seres humanos. Esses dois paradoxos são analisados na perspectiva da Educação. A fundamentação teórica está baseada principalmente na filosofia de Maritain e na filosofia de von Hildebrand. Ambos indagam sobre o ser humano e oferecem elementos não só para a própria filosofia, mas também para a Educação. A abordagem metodológica é a hermenêutica de Ricoeur. Concluímos que esses dois paradoxos podem ser solucionados pela Educação. Pesquisas sobre esse assunto devem continuar.

Palavras-chave: Ser humano. Paradoxo. Educação. Filosofia da Educação. Liberdade

Abstract: There are important paradoxes related to the understanding of human beings. The problem that this article focuses on is the existence of paradoxes concerning human beings. We select two paradoxes for this research: 1. To become a whole human being considering that a human being is already whole, 2. Achievement of freedom by human beings who are already born free. The objectives are to bring this discussion to the realm of education and to contribute for educators to think more deeply about their students since they are human beings. These two paradoxes are analyzed from an educational perspective. The theoretical foundation is mainly composed of Maritain's philosophy and von Hildebrand's philosophy. Both ask about the human being and offer elements not only to philosophy itself, but also for education. The methodological approach is Ricoeur's hermeneutics. We have concluded that these two paradoxes can be solved through education. Research about this subject must continue.

Keywords: Human being. Paradox; Education; Philosophy of Education; Freedom

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). Membro da Association for Moral Education desde 1999 e Membro do Comitê de Avaliação de Teses para o prêmio anual Association for Moral Education Kuhmerker Dissertation Award desde 2012. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado sobre Filosofia da Educação e Ética, tendo apresentado trabalho final na Association for Moral Education Conference, Chicago, USA, 2002 com base na Filosofia Moral de Alasdair MacIntyre. É Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Introdução

Há características próprias ao ser humano que vêm sendo analisadas desde muitos séculos, até mesmo antes do fundamento formal da filosofia, desde as indagações sobre o ser e o existir até os elementos concernentes a essa base. Não é algo novo pensar que é preciso enfatizarmos a averiguação filosófica como necessária e dissociá-la de pretensões análogas à ciência da física. Em qualquer tempo, a inquietação tem sido uma marca do ser humano e a força de sua progressiva realização. A filosofia tem seu método específico e segue um encaminhamento de acordo com sua natureza, em busca de suas respostas. É possível se afirmar que optar pela filosofia é se decidir pelo caminho mais difícil, tendo-se em conta que as ciências exatas oferecem maior número de referências sustentáveis e pontos de apoio mais firmes. Para a exploração do tema selecionado, a adequação do método hermenêutico proposto por Ricoeur (1969) nos leva a esse caminho. Por suas exigências de rigor interpretativo e amplitude de possibilidades significantes, é a metodologia escolhida.

Em primeiro lugar, esboçaremos algumas ideias que introduzem a questão. Passamos para os itens do texto, nos quais destacamos, o que pode parecer à primeira vista como dois paradoxos, sem nenhum sentido negativo, e assim os consideramos durante nossa argumentação. Finalizamos com a conclusão referente aos aspectos educativos. Os dois paradoxos são: 1) Tornar-se um ser humano completo se um ser humano já é completo; 2) Conquista da liberdade por seres humanos que já nascem livres.

Há dúvidas surgindo desde a primeira leitura, e esse tema exige um aprofundamento que extrapola os limites de um artigo. Permaneceremos no foco restrito, de maneira que possamos chegar a algumas ideias conclusivas de ajuda para a prática educacional. Não há, em cada um deles, uma contradição, e constituem a premissa desencadeadora de nossa reflexão. São elementos dialéticos bastante enriquecedores do entendimento relativo ao ser humano e a conseqüente visão educativa. Perdê-los de vista é empobrecer a atividade educacional.

O plano filosófico puro não é o patamar que pretendemos atingir como ponto final. A filosofia da educação é nosso campo de trabalho e dá sustentação a todas as nossas reflexões. O que significa para a educação discutir sobre esses paradoxos? São desafios e não dilemas, entendendo que há possibilidades de resposta. Dilema se entende como a impossibilidade de solução, desde a origem da palavra grega, e ainda assim, não são tão absolutos, como lembra o filósofo contemporâneo MacIntyre (2006) ao discorrer sobre situações dilemáticas e buscar alternativa. Não há dilemas rígidos porque, ao serem comparados segundo critérios de valor, as diferenças são encontradas e apontam para uma solução. Outra vez mais, a educação, como nosso foco, se situa nessa perspectiva.

Esse artigo tem como problema central a observação do fenômeno de assim denominados paradoxos referentes ao ser humano, analisados no âmbito da Educação. Esses paradoxos escolhidos podem ser olhados como polos opostos da natureza humana que nos chamam atenção no estudo da Filosofia da Educação. Observa-se que a complexidade da pessoa é de tal ordem, que não há só um, mas diversos paradoxos que impedem a compreensão direta de quem é o ser humano. Aristóteles (séc. IV a. C. 1941a) em sua obra monumental e eterna, a *Metafísica*, desvenda o que parecia incompreensível quanto ao ser humano em si mesmo e estabelece o conceito ontológico da pessoa. Como fonte inesgotável, a filosofia aristotélica oferece o tratado sobre as virtudes, no qual Aristóteles (séc. IV a. C. 1941b) alicerçou a base para o edifício da ética e, em consequência, educacional. Qualquer que seja a pessoa, respeitando-se de modo incondicional sua diversidade, esta é responsável por viver de forma ética. Cada ser humano é único e irrepetível e ninguém está excluído da vivência ética. Esta unicidade não o leva a um individualismo, mas ao consequente enriquecimento da humanidade.

Depois de longa e profunda investigação documental, extraímos apenas os dois paradoxos acima citados, para nossa discussão. Estes são debatidos, e esclarecidos, no presente ensaio na perspectiva da Educação, tomando-se como esteio o pensamento filosófico de Jacques Maritain (1959, 1951, 1945, 1939, 1933) e de Dietrich von Hildebrand (2016, 2009, 2007, 1991, 1972). Outros autores são chamados a colaborar com o encaminhamento da nossa argumentação, trazendo ideias e premissas próprias. Pretendemos, ao apresentar essa discussão, contribuir, de maneira geral, com a família, professores, orientadores e todos que se voltam para as crianças e os adolescentes, para pensarem sobre quem é o ser humano na realidade.

Paradoxos existem na Educação dos mais variados tipos e intensidades, sejam filosóficos ou pertinentes a outras áreas. Educar o ser humano é um

processo repleto deles, chegando a ser de modo atemporal sua presença. Sendo paradoxos, podem ser entendidos como antinomias; no entanto, de modo algum são irreduzíveis. Desde as mais remotas civilizações, é possível se detectar a preocupação em transmitir os elementos primários da tradição às novas gerações. A criança recém-nascida exige cuidados especiais para a sua sobrevivência, sem os quais morre, por não ter condições se de prover a si própria de nada, nem alimentação, nem proteção contra as intempéries da natureza. O ser humano é um cosmo, é organizado em sistemas que formam a sua totalidade. Cabe lembrar que esse todo é completo e incompleto. A maravilha que é o ser humano pode, e precisa, se tornar uma maravilha maior. Ao mesmo tempo em que o ser humano é completo, a sua incompletude é a garantia de se tornar mais humano. Isso não é um jogo de palavras.

Se começarmos por exemplos bem práticos, observaremos que todos os órgãos já estão constituindo o corpo da criança, não só ao nascer, como ainda no estágio intrauterino. A moderna genética ensina que o desenvolvimento é o aparecimento de elementos e características já pré-existentes, se bem que em forma diversa da que será adquirida. Dessa maneira, ninguém se transforma. Não há uma borboleta que surge do casulo em que se escondeu a lagarta. O ser humano é humano em sua natureza, jamais será algo estranho à humanidade. Partindo dessa assertiva, ainda assim cabe o questionamento: Por que então, filosófica, ou educacionalmente, se cogita em tornar humano alguém que, por definição é o ser humano? Nosso argumento tem base na filosofia e me permite tomar como pedra de sustentação o fato de que tornar pleno o ser humano, alguém que já nasce um ser humano total é a síntese da tarefa educativa. Consideramos ser esse o *telos* que direciona toda a atividade educacional. Por ser o núcleo da existência da Educação, esse é nosso primeiro paradoxo. Todas as categorias, filosóficas ou não, aplicadas à pessoa sofrem da impossibilidade de abarcar o ser humano, por isso não são aqui tratadas. O ser humano pretendido é o infinito de possibilidades para as quais foi criado e para cuja finalidade se dirige. Ao ser concebido, resultante de um espermatozoide e um óvulo, aquele ser ontológico é livre, se bem que um longo percurso o espera para que se reconheça livre e exerça a sua liberdade. Desde os primórdios da história das civilizações, existe uma forte inquietude quanto à natureza do ser humano. Especulações se sucederam, de modo que algumas definições foram estabelecidas sem que, no entanto, se encontrasse uma resposta satisfatória. O avanço das ciências colaborou com as indagações da filosofia, se bem que de uma maneira limitada. É notória a contribuição nessa área quanto ao significado de humano, restringindo-se, porém, aos aspectos físicos, biológicos,

sociais. Faz-se necessário um questionamento que ultrapasse essas fronteiras. O humano transcende, ainda que não dispense, o corpo e as organizações em comunidade. Superando esses dois pontos, inalienáveis, progredimos em busca do humano transcendental. A pesquisa filosófica mostra que não se chegou ao término dessa empreitada. Permanecemos diante da complexidade do humano, curiosos e cheios de animação.

Uma das vias mais frutíferas para o entendimento do problema aqui proposto é, sem dúvida, a ética. Dentre os autores que se debruçaram sobre esse tema, conforme nos referimos, escolhemos a proposta filosófica de von Hildebrand (1991), ao inspecionar as sucessivas camadas desse pensar, procurando responder o que é a filosofia. O ser humano se inquieta desde todo o sempre e se assombra diante do desconhecido, dos mistérios que lhe parecem insolúveis, mas não fica parado, começando a criar mitos, até chegar à filosofia. Dentro da filosofia, a ética é uma das faces cruciais. Von Hildebrand (1972) distingue respostas legítimas e ainda não assim restritas à ética, das subjetivas agradáveis e não antiéticas, e ainda as satisfações objetivas éticas ou fora dessa característica, das mais relevantes. Há múltiplas e meras respostas boas que ainda não se identificam com as mais altas da vida do ser humano, que são adequadas e devem ser dadas, porém exigem uma distinção. Viver a ética pressupõe a prática das virtudes que resulta de uma aprendizagem, não no plano cognitivo, mas imitativo a princípio para em seguida se tornar intencional. Maritain (1951), o outro filósofo selecionado, realça a vida ética, apontando a moral como um fundamento essencial da natureza humana. Introduz a perspectiva da moralidade no pensamento filosófico em uma época de desvios, que permanece na atualidade. Maritain (1945) já havia trabalhado em uma de suas obras mais concretas, sobre a encruzilhada em que a Educação se encontrava, o que também é observável hoje, destacando erros e sugerindo reflexões para reencaminhamento desse processo social. Ao sinalizar rumos para a educação, o autor mostra ideias que não são receitas, e por sua validade, permanecem válidas. É admirável o empenho desse pensador, ao longo de todo o século XX, para que o ser humano fosse entendido, em si mesmo, livre, e como tal, político, pertencente à humanidade. Maritain (1936) detalhou os sucessivos enfoques dado pela sociedade ao ser humano, ora tomando-o como centro absoluto, às vezes deslocando-o mais ou menos, e nem sempre conseguindo compreendê-lo em um humanismo integral. Houve sempre distorções, e os períodos históricos não são marcados pelo verdadeiro humanismo. Esse projeto, do filósofo, referente ao humanismo integral, entendido no respeito e centralidade da pessoa, foi retomado quando Maritain (1944), de modo lógico, decidiu ressaltar os princípios necessários à viabilização

de uma política humanista. Suas observações são agudas e não se colocam em um plano de abstração que o pudessem rotular de idealista. Sempre interessado em desvendar as intrincadas ligações entre política, governos e liberdade, Maritain (1933) aborda detalhadamente as características dos regimes temporais em confronto com o dom ontológico da liberdade. Sem esquecer as raízes do homem concreto, situado e datado, o filósofo se questiona sobre as intervenções que lhe são externas, e insiste na perenidade da premissa de que é livre, aconteça o que acontecer.

Em ampla pesquisa, Anderson (2005) verificou a decadência das virtudes na vida diária dos cidadãos. Nota que houve uma substituição das verdadeiras por falsas, que brilham mais e são logo do agrado de todos, douradas sem serem de ouro. Esse é um problema que não está restrito ao planejamento educacional, mas se estende em todos os setores da sociedade. Se queremos que a pessoa humana exerça a cidadania a partir da consciência reta, faz-se inadiável a construção da família, da escola e de todas as instâncias sociais com base nas virtudes. A falta do entendimento das virtudes como algo universal, pertencente ao conceito de ser humano, gera ideologias, intolerâncias e desrespeito, com a criação de guetos segundo ideais parciais.

Tornar-se um ser humano completo se um ser humano já é completo

Para início da reflexão, observemos uma declaração feita por um filósofo contemporâneo, incansável pesquisador e batalhador da educação centrada na pessoa humana e voltada para sua contínua perfeição:

O homem não se constitui a si mesmo na pura contemplação intelectual das essências, mas também no mundo da ação, no trabalho como ato pelo qual, exercendo seu poder criador sobre a natureza, se cria a si mesmo. Mas, como esta ação só é realmente fecunda quando iluminada e dirigida pelo intelecto, e a realização do homem só se completa quando se compreende a si mesmo e a seu mundo, impõem-se na formação do homem, essa profunda unidade da Teoria e da Praxis, do saber e do fazer. (NEWTON SUCUPIRA em entrevista à autora em 2002).

Iniciamos nossa argumentação, para esse item, com essa extensa citação do filósofo brasileiro, que muito estudou a condição humana, tanto no sentido metafísico mais puro, como nos específicos dentro do interesse filosófico

realista, educacional, político e social. A razão dessa escolha é, primeiro porque a afirmativa parte da constatação de que o ser humano está distante de uma divagação e sua autocompreensão não acontece em um plano apenas contemplativo. Segundo, o referido autor, apoiado nas reflexões e na prática, realça a força da ação e, mais ainda, dando como origem desta, a criatividade. O ser humano se completa quando cria, seja agindo sobre o mundo natural ou voltado para sua própria criação, que é a atividade de completude, de acabamento incessante e inatingível. Para se tornar um ser humano completo, a pessoa, que já nasce um ser humano completo, precisa se criar. Criatividade é um assunto que desperta nossa atenção, explorado por diferentes estudiosos, e que se refere tanto à completude como à liberdade humana.

O final da citação é, mais que qualquer outra coisa, uma convicta exortação à educação, na medida em que o autor diz que só há completude pela união entre a Teoria e a Praxis, o que é realizado pela proposta educacional. O saber e o fazer são os aliados indissociáveis na promoção ininterrupta da completude almejada pelo ser humano. O educador, como tal, toma a decisão de participar da maravilhosa tarefa de aperfeiçoamento dos educandos, com a consciência de que atingirá suas metas quando se perceber dispensável e identificar no sujeito a capacidade de continuar e o empenho em prosseguir na obra de sua construção de completude por si mesmo.

Toda pessoa nasce como ser humano completo, dotado de um DNA específico, já comprovado pela ciência biológica. Soma-se à sua estrutura física o conjunto de dons e capacidades, que podem ser ditos espirituais e/ou psíquicos, os quais ainda não foram catalogados e explicados pela biologia. Essa configuração é o começo básico para qualquer análise sobre o ser humano, ainda que, em sua aparência e, também, em elementos secundários, haja modificações. Distinguir os dois campos é imprescindível. No entanto, educar é tornar humano quem nasceu humano. O que isso significa? Ao se olhar um bebê que acabou de nascer, saiu do útero de sua mãe e tem o cordão umbilical cortado, quem assistiu essa mulher, médico ou não, segura um ser humano completo. No entanto, esse ser humano é frágil e vulnerável, não podendo, nem ao menos, viver por si mesmo.

Em sua completude, há necessidades que precisam ser preenchidas. Sucupira Lins (2018b, p. 77) ensina que “a criança precisa aprender a viver em sociedade, a se conhecer, a se respeitar e simultaneamente conhecer e respeitar os outros”. Esses são elementos indispensáveis para o processo de completude que se inicia com seu nascimento e deve ser continuado até o fim de sua vida. Consideramos a questão de já estar completo apenas em termos comparativos,

sendo por isso diferente de um estado de perfeição. O aperfeiçoamento é o movimento para essa completude como meta do ser humano.

Na realidade, existência e essência coexistem desde o início da vida. A compreensão que se tem de existência pode ser resumida como estar vivo. Tanto o ser humano como uma aranha, cada um em sua especificidade, é detentor da própria existência. A essência, que Tomás de Aquino (1998) chama a quiddidade, é definidora do existente. Por esse motivo, o ser humano tem sua inviolável natureza. Biologicamente o ser humano, ao ser concebido, traz em si os códigos determinantes de quem ele ou ela é por inteiro, segundo uma lei natural. Filosófica, sociológica, espiritual, psicologicamente, qual a relação com esse forte substrato? Não há equívocos nesse sentido, e as ciências humanas usufruem desses dados para a passagem da teoria à prática.

Von Hildebrand (2009) ensina que não há necessidade de serem aplicados qualificativos para a pessoa, que já é preciosa em si mesma, como princípio, e que o mais que se lhe é acrescido, seja por sua construção ou advindo de processos externos, complementa e aperfeiçoa. Essa ideia é fundamental para nossa discussão, porque sendo preciosa, não se pode deduzir que já esteja em todo o seu esplendor. Faço uma metáfora com o diamante bruto, que é um composto de carbono completo, mas que ao mesmo tempo precisa da lapidação para se tornar o ainda mais valioso brilhante. Como toda analogia, essa é falha porque a pedra não tem participação ativa no processo, enquanto a pessoa humana é o núcleo eficiente de todo o seu aperfeiçoamento. Em análise feita a respeito da filosofia desse contemporâneo pensador austríaco, Sucupira Lins escreveu que “o valor inigualável da pessoa não permite que seja abandonada e depreciada em suas potencialidades que precisam desabrochar” (2018b, p. 82). Isso sintetiza a ação educativa em seu mais relevante grau.

De início, a proposta é que a educação seja um ato de intervenção, a busca da passagem do que há de componente oriundo da natureza do ser humano para uma forma aperfeiçoada, cultural, que em suma, é artificial. Bruner (1996) retoma essa questão e conclui que a cultura é fator de construção do ser humano livre, ao lhe apresentar padrões, costumes e leis que não lhe são impostas, mas que devem ser repensadas pela pessoa, na interrelação educativa. Toda educação exige aprendizagem, e toda aprendizagem é uma mudança do que havia de natural no sujeito, ao responder às lacunas existentes, muitas delas provocadas pelo meio social. Desse modo, é possível afirmar que a caminhada do ser humano para a completude é um processo de artificialidade criativa, entendendo-se que artificial é o oposto de natural, é tudo o que não se

encontra na natureza, é cultural. O interesse da pessoa em se autoconhecer e se transformar pela educação começa quando percebe a necessidade de algo, o valor do que lhe falta, e principia a vigorosa busca da aquisição disso. Pela educação, o ser humano conseguirá ultrapassar essa ausência e se tornar cada vez mais perfeito. Não se trata de otimismo vazio, mas da realidade dos efeitos da educação sobre a pessoa, os quais existem, embora não sejam miraculosos, nem esta é a panaceia às vezes alegada.

É preciso atingir o ser humano em sua profundidade, sabendo porém, com a humildade do educador, que este escapa a uma conformidade, uma apreensão em todos os ângulos. Em seus esforços pelo aperfeiçoamento, o ser humano necessita do outro, do educador formal ou informal, da sociedade, seus princípios e valores. Não é um trabalho de Sísifo, pois a pedra não rolará do alto da montanha, apesar da aparência de que isso vá acontecer. Na realidade, o pico da montanha está em outro nível, é atingível, o que não pode de modo algum desanimar cada pessoa em sua tarefa de prosseguir e se aproximar cada vez mais do cume, que na verdade, é ele/ela em si mesmo.

O que há no ser humano? e o que não há ainda? Em que o ser humano é completo? O que falta ao ser humano? Essas e outras indagações fazem parte da discussão proposta, mas não constituem o escopo do presente ensaio. Afirmamos que o ser humano é completo e que essa completude precisa ser configurada. Destacamos a ética das virtudes como um eixo de sustentação para que o ser humano se torne cada vez mais humano, cada vez mais completo. Preocupada com a vivência da ética, intrinsecamente ligada ao aperfeiçoamento da pessoa, Sucupira Lins (2021, p.418), ensina que “A formação por meio das virtudes é necessária, uma vez que torna o homem dotado de conhecimentos que o capacitam para ter um julgamento moral e elevada espiritualidade como pessoa”. Ninguém nasce ético, e viver segundo os valores relevantes que compõem a ética, é demonstrar que sua completude está em progresso.

As ciências informam, com frequência, suas descobertas e disponibilizam resultados e dados que são utilizados pelos educadores, incumbidos de proporcionar aquilo que não existe ainda na constituição complexa do ser humano, em todas as dimensões. Observando-se por esse prisma, não se pode afirmar que estamos em uma encruzilhada, perguntando para ninguém para que lado se pode continuar a viagem, pois podemos buscar fontes informativas seguras e experiências realizadas, junto ao progressivo avanço das reflexões filosóficas e de outros domínios.

Cada novo ser humano traz em si uma potência inimaginável, incalculável e até agora indecifrável, que pode ou não se concretizar em ato. O despertar das potencialidades não acontece em uma dança aleatória ou por

movimentos garantidos. Faz-se necessária a intervenção cultural, em especial, aquela proveniente da escola para que se concretizem em atos. A experiência educativa, já explica Dewey (1958), abrirá os horizontes para a pessoa humana, a fim de que possa se conhecer em suas carências e caminhar para supri-las. Para esse filósofo, vivenciar experiências é a mola impulsionadora do ser humano em direção à completude. Desenvolver novas habilidades é parte do processo de complementação daquele ser que nasce completo. Essa é a dialética da educação. A aquisição de instrumentos para que as capacidades inatas desabrochem é uma das funções que a escola não pode esquecer, destacando-se as metodologias que provoquem desafios e experiências.

Trazemos outra perspectiva, derivada do olhar fenomenológico e personalista, Stein (1989, p. 39) também valoriza a experiência que o eu tem, dizendo que as “correntes de consciência são qualitativamente distintas devido a seu contexto experiencial”, o que mais uma vez nos leva à completude particularizada, única e irrepetível do ser humano. A interlocução entre a consciência e a experiência é bastante original no caso da filósofa, que aborda a ação com outro olhar. A experiência só ganha significado, na medida em que o eu a incorpora de modo consciente e faz dela parte de si, de modo integral. O ser humano total passa por experiências, identifica-se a si mesmo como consciente de sua sequência, e jamais se deixa arrastar por essas correntes, como se fosse levado, sem tomar a direção de sua vida.

Sabemos que uma das finalidades, das mais importantes da educação, é a perfeição do ser humano, enquanto ser humano, isto é, dentro de suas limitações naturais e daquelas provenientes do mundo exterior. É a plenitude humana terrena, que se manifesta pelo desabrochar máximo de seus talentos e potencialidades. O poder de se aperfeiçoar é, inegavelmente, característica do ser humano, e com isso a pessoa se torna cada vez mais completa. Essa força é o que impele cada pessoa a novas descobertas, equilíbrios e transformações enriquecedoras. A verdadeira educação se apoia nessa premissa, objetivando ajudar todos, em especial as crianças e os adolescentes, embora seja complementar e não o propulsor inicial dessa trajetória.

Conquista da liberdade de seres humanos que já nascem livres.

Concordamos que “dificilmente há algo que pudesse ser mais fundamental para a compreensão do ser humano enquanto pessoa que a compreensão da natureza da Liberdade e uma resposta à questão se nós humanos somos de fato livres”, conforme provoca Seifert (2011b, p. 39). É inegável o desafio presente nessas palavras, porque entender a liberdade não é

fácil. No entanto, não podemos desistir, e devemos continuar nossas reflexões para chegarmos à resposta se de fato há liberdade no ser humano. Em um artigo sobre a motivação do ato moral, Seifert (1980) frisa com firmeza que só calcada na liberdade preexistente no ser humano, esta pode existir. Todo ato moral acontece livremente, acionado pela vontade livre, o que não é sinônimo de um viver arbitrário.

É recorrente a expressão de que ser livre é não ter amarras. Essa é a ideia corriqueira para liberdade, colocando-a em um pedestal inalcançável e absoluto. Ouve-se, com frequência, em meios filosóficos e educacionais, que o ser humano é livre quando nada se interpõe ao seu fazer. Frases como 'liberdade de ir e vir' são repetidas, terminando por parecerem ocas e se tornam equivocadas quando se tem notícia de um homem que passou treze anos, dentre os quais nove em cela solitária, encarcerado. Van Thuan (2020) sabia que era livre, tinha consciência de sua liberdade e de que ninguém lhe tinha dado nem poderia tirá-la, apesar do número excessivo de restrições e de sua vida tolhida. Não eram os impedimentos que lhe foram impostos capazes de lhe tirar a liberdade. Como afirma Cabiedes (2020), uma de suas biógrafas, Van Thuan era um o protótipo do ser humano livre atrás das grades.

Esse grande exemplo é aqui apresentado como início de nossa reflexão porque traz ensinamentos contundentes em relação à conquista da liberdade e o fato do ser humano já nascer livre. Deve-se conquistar a liberdade? Que liberdade deve ser conquistada? O que é se empenhar na conquista da liberdade? O que significa toda a luta pela liberdade se o ser humano já nasce livre? Ou não nasce livre? Poderíamos tornar interminável essa lista de perguntas, e talvez alguém achasse que seriam ineficazes ou sem respostas. No entanto, elas serviram de guia a filósofos, desde a antiguidade até hoje. Não faremos aqui a história da filosofia da liberdade. Em qualquer circunstância, o ser humano é senhor de sua liberdade se tiver a consciência desse dom que lhe é inerente e segundo o qual pauta sua vida. A liberdade é o paradigma por excelência do pensamento, das atitudes, de todo o ser da pessoa. Não pode ser traída pela própria pessoa, o que acontece quando esta se deixa levar por instintos, pulsões, tendências, desejos, reações, emoções. A verdadeira liberdade possibilita ao ser humano conduzir sua vida sem ser vítima de todas essas formas de ataque ao seu eu.

Viver a liberdade é não se acomodar a um conforto que parece seguro e estável, pois os riscos existem. Von Hildebrand (2007, p. 37) diz que “se queremos evitar riscos, deveríamos ter que parar de viver, porque viver é ter

riscos” e acrescenta que o fato de possuímos livre arbítrio, de sermos livres, “implica o maior de todos os riscos”. Abandonar a liberdade com medo dos riscos é abdicar de uma das mais elevadas características particulares do ser humano. Decidir entre alternativas é imprescindível, mas é preciso que o ser humano seja respeitado em suas falhas, dificuldades, sempre visto como sujeito livre. Sucupira Lins (2018a) reforça o respeito em educação como aliado ao processo de autoconhecimento que a pessoa faz de si mesma como um ser humano dotado de liberdade. É nuclear o respeito na relação entre as pessoas, pela dignidade intrínseca de cada uma delas, pela preciosidade e valor de cada ser humano. Outra virtude, esquecida na atualidade, e que se alia ao respeito, é a reverência, como admiração, que segundo Woodruff (2001) deve ser resgatada para que a pessoa entenda a relação que tem com o mundo e as demais pessoas. Insistimos no ponto de que só se entendendo como a pessoa livre que é, alguém viverá a reverência, que é o assombro diante de algo, o deslumbramento que a coloca em condições de atuar e de se livrar de submissões que a condicionem.

Um dos fins da educação é a autoconsciência a qual o jovem adulto deve chegar. Uma vez tendo atingido esse objetivo, com clareza entenderá o que é liberdade e admitirá que é um ser livre, ainda que vivendo em meio a pressões externas. Livre porque decide, expressa a reta vontade, busca o belo, como enaltece von Hildebrand (2016), extasiado diante do bom e do verdadeiro. A estética, outra face dessa moeda, possibilita ao ser humano crescer em liberdade. Só se admira quem é livre. Há um se voltar espontâneo que se desenvolve pela educação para que a pessoa venha a fruir a beleza tanto natural como das obras de arte. Para um agir livre, seja do ponto de vista ético ou estético, é necessária a educação que promove a maturação da liberdade e da vontade. Von Hildebrand & von Hildebrand (2017) elaboraram um, não tão extenso, tratado sobre as virtudes como as ferramentas para a arte de viver, ensinando desde o primeiro capítulo que a escolha da prática das virtudes é um ato livre e não um hábito ou condicionamento. Essa separação é crucial, porque há uma tendência ao engano quanto às virtudes, como uma aquisição repetitiva, mecânica e que são praticadas fora do ato livre da pessoa que decide por elas e não pelos vícios.

Um dos mais acirrados combatentes do livre arbítrio é o neurocientista Libet (1985), cuja pedra de toque é a proeminência da atividade cerebral sobre essa capacidade humana. O cientista se dedicou ao tema da ligação entre a mente, como reflexão, e o cérebro. Um de seus mais fortes pontos de sustentação é o que chamou de atraso (LIBET, 2006), ou intervalo, que acontece

do momento da atividade neural até a ação que seria livre. Replicou seus experimentos com frequência e não desistiu da hipótese de negação do livre arbítrio em toda a sua vida. Seifert (2011a) analisou as premissas e os resultados obtidos pelo citado experimentador e oferece argumentos que aproveita para demonstrar o contrário do que foi concluído. Chega a se apoiar no pesquisador norte-americano para derrubar as teses que apregoa.

Apresentamos outra análise, em artigo no qual apresenta e discute os experimentos desse neurocientista, Coelho (2014, p.157), e chega à conclusão de que “Se a vontade consciente tem um papel privilegiado na determinação da ação, a precedência da atividade cerebral inconsciente em relação à intenção de agir não implica a negação do livre-arbítrio”. Trazemos essa afirmativa porque nos parece esclarecedora ao conciliar as pesquisas neurológicas indicadoras de atividade cerebral anterior ao livre arbítrio, que é consciente, sem negá-lo, mas ao contrário, mostrando essa capacidade do ser humano livre como dominante. Em consequência a suas investigações empíricas, afirma que o cérebro tem mecanismos que antecipam a livre tomada de decisão. Libet (2006) é um autor muito reconhecido; no entanto, há confrontos e revisões no meio científico e filosófico de estudiosos que apontam falhas em seus procedimentos e ausência de premissas sustentáveis. Voltamos ao filósofo austríaco, na medida em que Seifert (2011b, p 1096) destaca a reflexão filosófica como resposta contrária a essas afirmativas. O filósofo fenomenologista diz que “À luz da uma Fenomenologia da liberdade, os fatos empíricos mencionados são também uma boa demonstração da ligação conhecida experimental e filosoficamente que existe entre o centro livre e a autoconsciência da pessoa e seu corpo” (SEIFERT 2011b p. 1096). Continua sua precisa, arguta e extensa hermenêutica, concluindo:

Assim, baseado em investigação cuidadosa filosófica e fenomenológica quanto à essência e existência de atos conscientes, descobrimos que a rejeição de Libet do que ele chama ‘liberdade positiva’ é completamente sem fundamento. É baseada em uma filosofia dos atos humanos seriamente deficiente, e em um conjunto de suposições e interpretações dos resultados empíricos de seus testes que sofrem de uma quase completa ausência de análise fenomenológica e diferenciação do vasto e surpreendente mundo da consciência humana. (SEIFERT, 2011b p. 1098)

Esta longa e contundente citação consegue ser clara quanto à liberdade humana em contraposição à sua negação pretendida por alguns estudos da

neurociência. Passemos a outro enfoque, trazendo a pessoa que lida com as crianças e adolescentes. Educador não é substituto do livre arbítrio nem assume o que os educandos precisam em sua liberdade e devem viver, o que não lhes tira o papel de mediador e encaminhador. Em conhecido documento sobre perspectivas para a educação, o relator Bruner (1960) destaca o professor como a pessoa que se envolve com os alunos sob sua orientação para que possam se habilitar para o exercício da liberdade. O desenvolvimento da subjetividade é um ponto semelhante que Maritain (1936) já ressaltava ao discutir o humanismo integral. Entenda-se subjetividade na acepção que esse filósofo propõe, como o ser em si mesmo, a unicidade da pessoa em sua mais íntima e real natureza, e não de forma relativista ou derivada do individualismo.

Tanto o citado filósofo francês como Csikszentmihalyi (1997) são expoentes no que se refere à análise sobre criatividade, sempre entrelaçada à liberdade. Como resultados de seus estudos, esse segundo autor declara que é indispensável o agir livre para que se torne criativo o fluxo que pode invadir a pessoa. A formulação para fluxo *lhe* é peculiar e traduz uma marca da criatividade, mas não é sinônimo de inconsciência. De modo algum, repete várias vezes, cai um raio sobre a cabeça de um sujeito, iluminando-o e conduzindo-o para manifestações criativas. O sujeito criador está consciente de suas capacidades, conhecimentos prévios, experiências e tudo que adquiriu e acumulou, cognitiva, afetiva, social e moralmente, ao dar os passos iniciais do processo criativo.

Há um longo caminho do nascimento da pessoa que nasce livre e é livre até a pessoa livre se manifestar e se assumir como tal. O ser humano não é superior à realidade, mas é livre para transformá-la, entendendo que seu maior dom, o que *lhe* é mais precioso, é a liberdade. Ao contrário do que se divulga, liberdade não é satisfação de desejos, nem respostas ao que parece agradável ou desagradável. Pelo contrário, é o exercício da constante avaliação de variáveis para que esteja presente o discernimento calcado na razão e na vontade que dão sentido à capacidade de ser livre.

Ao analisar o ser humano, dentro da perspectiva filosófica personalista, Wojtyla (1982) enfatiza que a pessoa, por ser livre, é que pode amar, e que esse amor é indissociável à responsabilidade. O comprometimento responsável se segue à consciência de ser livre. A determinação impediria a decisão do agir livre, do exercício da vontade para que aconteça o livre arbítrio, e, no ápice de tudo isso, bloquearia o amor. A ausência da responsabilidade que o livre arbítrio dá é desastroso. Von Hildebrand (2009) explica em detalhes a natureza do amor sempre dependente da liberdade. Sendo livre, o ser humano tem a

intenção do amor, que não é algo reativo, mas buscado como uma resposta-valor, em suas palavras, voltado para o outro que é reconhecido como uma pessoa preciosa. Esse filósofo contemporâneo distribui as características do amor, ressaltando os valores, a felicidade, o bem do outro, insistindo na liberdade de quem ama.

Depois de precisa argumentação, o já citado filósofo contemporâneo Seifert (2011b, p.79) dá a resposta, discorrendo sobre o assunto em um desdobramento de cinco pontos que levam a uma curiosa imagem, que não é retórica, mas realidade: “sim, somos livres; e o que é melhor: todos nós, ao menos nos mais profundo de nós, conhece essa imensa verdade desde a infância, que a filosofia pode somente trazer do escuro para a luz como uma parteira ajuda a já existente criança a alcançar a luz do dia”. A analogia trazida pelo filósofo austríaco é perfeita como síntese de nossa reflexão sobre ser livre desde que se é pessoa e se tornar livre por meio da ajuda de alguém, no nosso caso, pela intervenção da educação, que é essa parteira indispensável. Junto ao autor, esperamos que tenha sido elucidado o aparente paradoxo e que cada leitor possa dizer, bem convicto: ‘sou livre’.

Conclusões para a Educação

O papel da Educação é nítido e se destaca, ao nos determos para essa análise aqui apresentada. Sem a intervenção dos agentes da educação, desde os primordiais, que são os componentes da família e, de modo adicional todos os elementos sociais, incluindo-se a escola, não se consegue a conciliação entre o completo e o se tornar completo, o livre e o se tornar livre. Essa interação é indispensável para que a pessoa humana chegue à sua plenitude. A abordagem mais precisa desses dois tópicos se faz mediante o entendimento da dignidade humana. Sem a concepção de dignidade do ser humano, é impossível a aproximação aos problemas suscitados por perguntas relativas à completude e à liberdade de cada pessoa como valor em si mesma. Há uma novidade imprescindível no mundo educacional, urgente, que se refere ao resgate do respeito à liberdade do ser humano e ao seu encaminhamento para a perfeição. Lembremo-nos que a educação é uma atividade intencional, segundo Sucupira (1980), exercida por alguém sobre pessoas ainda em formação, no intuito de lhes propiciar a futura tomada de consciência para que prossigam em sua autonomia nesse processo de aperfeiçoamento para sua completude livre.

O nobre entusiasmo e a alegria genuína, lembrados por von Hildebrand (2007) como essenciais à esfera afetiva que é central na vida do ser humano, são

ingredientes para a conclusão da missão de coordenação do que pensávamos ser paradoxos. Se o coração for colocado em nível inferior ao intelectual, é difícil haver a harmonização desses elementos. O citado filósofo explora a questão de emoções, paixões e sentimentos, como inadiável para que o ser humano seja uma totalidade. Durante séculos, tanto a filosofia como outras áreas de conhecimento menosprezaram o que havia nesse âmbito, provocando uma mutilação na pessoa que a impedia de alcançar sua completude.

Depois das considerações apresentadas, podemos melhor elaborar projetos educacionais, lembrando que o centro e a razão de ser da educação é a pessoa humana, são as crianças e adolescentes, cada um em sua única e especial subjetividade. Responsabilidade é um termo que aflora de imediato, ao se começar um trabalho educacional, ao se planejar atividades para os alunos, e essa deve resultar da consciência de que somos, nós os educadores, chamados a colaborar com sua completude e a tomada de consciência de serem livres. Frankl insiste que se não tivermos o significado da vida humana como centro de nossas reflexões, e acrescento, do nosso dia a dia escolar, nada pode ser feito pela pessoa.

A convivência desses dois paradoxos, cada um sendo resolvido como desafio, impulsiona a Educação, que por sua vez engendrará respostas. Ao tomar consciência da dialética entre *Tornar-se um ser humano completo se um ser humano já é completo* e a *Conquista da liberdade de seres humanos que já nascem livres*, o educador organizará sua ação de modo a alcançar uma síntese possível. Conforme as respostas alcançadas, ainda que incompletas, as decisões educativas aparecem, fora e dentro do sistema escolar. Entendemos a busca da completude, significando o aperfeiçoamento contínuo como foi enfatizado, e liberdade, na perspectiva do amor, salientada quase à exaustão por von Hildebrand (2009) e lembrada por Trezzi (2021, p. 1014) ao afirmar que “O projeto pedagógico baseado no amor gratuito implica numa estética da escola que sendo funcional e útil para a criança, vá além do pragmatismo; que sendo aprazível, vá além do prazer de usufruí-lo; que sendo acolhedor, vá além do sentir-se acolhido”. Essas palavras não compõem apenas uma bonita sentença, mas correspondem aos princípios por nós expostos, da necessidade da intervenção positiva da educação para que o objetivo da completude e da liberdade sejam atingidos.

É ilusória a ideia de uma fácil combinação entre esses dois pressupostos que foram aqui analisados. A compreensão filosófica dos conceitos se impõe; entretanto, isso nem sempre acontece. Um olhar superficial sobre o tema não

conduzirá ao sucesso dessa empreitada. A pressão social frente à escola é enorme, pretendendo-se que sejam devolvidos ao mundo do trabalho sujeitos produtivos nos quais as crianças e adolescentes foram transformados. Há necessidade de se afirmar que a subjetividade é única e construída pela própria pessoa com a ajuda de muitas outras, no que se caracteriza a educação, tanto sistemática, como assistemática. Esse é um dos pontos cruciais que apresentamos. A convergência entre os dois paradoxos examinados também é algo instigante, pois só se atinge a completude mediante a consciência da liberdade, e vice-versa, maior é a consciência da liberdade pela construção do ser humano completo. Dentro do possível, foi clarificada a questão, que é agora posta como ponto de partida para o planejamento educacional.

A instabilidade é, não só típica de paradoxos, como parecia no caso dessas duas premissas fundamentais da Filosofia da Educação, mas forma uma situação de desequilíbrio propícia ao equilíbrio educativo. Não é uma aproximação de elementos que estarão justapostos, mas uma síntese. Não há confronto, mas coerência. Restaurar o equilíbrio é uma das mais altas habilidades do ser humano, capaz de usar a vontade e o livre arbítrio e de entender sua incompletude como algo a ser preenchido. Piaget (1970) expõe em sua perspectiva epistemológica, que sem o desequilíbrio é impossível uma estruturação em níveis mais elevados, um aperfeiçoamento das capacidades morais (PIAGET, 1973), sociais (PIAGET, 1977), afetivas (PIAGET, 1954) e cognitivas (PIAGET, 1952) da pessoa. Não se trata de acreditar em palavras soltas, mas de se estudar em fontes seguras, que mostram essa interrelação entre os quatro fatores. As conclusões dos extensas experimentos piagetianos voltados para esses quatro vértices não foram derrubadas. Os educadores estão atentos ao desenvolvimento moral, social, afetivo e cognitivo de seus alunos, visando seu aperfeiçoamento e sua autonomia na liberdade.

As contribuições de von Hildebrand (2009, 2007) devem servir de bússola para que se entenda o amor como o sentimento decisivo que o educador deve ter em relação às crianças e jovens para que estes possam se encontrar e com autonomia responderem a essas duas premissas, que no início chamamos paradoxos e se revelaram inteligíveis como situações congruentes. As pontes edificadas pelos educadores, com solidez e arte, responderão ao que se desenhava como impossível, permitindo à pessoa se saber completa enquanto ser humano e ao mesmo tempo lhe sendo exigido o contínuo esforço de se completar; sabendo que é livre e ao mesmo tempo alimentar sua liberdade com

a razão e a vontade, os valores, virtudes e busca do belo, do bom e do verdadeiro.

Consideramos que os elementos de cada um desses paradoxos não são antíteses. Nascer completo e precisar de completude, e se educar para caminhar para o estado de completo que jamais será atingido, são marcas do ser humano que lhe conferem maior riqueza. O mesmo concluímos quanto à questão da liberdade. Todos os seres humanos nascem livres, ninguém dá a liberdade a ninguém; entretanto, há que se educar para a tomada de consciência dessa verdade e consequente vivência como pessoa livre. O desenvolvimento da personalidade moral, que é um dos focos da educação, segundo Sucupira Lins e Sousa (2018) exige a participação livre da criança nas tarefas que lhes são encaminhadas e é parte de seu aperfeiçoamento integral.

Educadores se deparam com situações clássicas, clamando por suas respostas, que virão com os estudos. Pesquisas semelhantes devem dar continuidade a esta, pois resposta final não existe em se tratando de indagações referentes ao ser humano que, por mais explicações recebidas, permanece incógnito, escapando a leis e descrições. A posição do ser humano é única, afirma Scheler (1962) em relação a outros animais e, também, em comparação com as criaturas e elementos da natureza, e uma das marcas de distinção está nestes dois pontos aqui trabalhados: o ser humano nasce completo e se torna completo, e o ser humano nasce livre e se torna livre. O educador que vê seus educandos com o coração conseguirá entender essa síntese e ajudá-los no processo de desenvolvimento integral de seu ser. Encerro com as palavras que resumem a ideia de liberdade expressa por Arendt (2020, 37): “podemos começar algo porque somos inícios e, portanto, iniciantes”. Essa é a força que conseguimos ao nos tornar livre porque somos, em princípio, livres.

Referências

- ANDERSON, D. **Decadence** - The social affairs unity edition - 2005 London
- ARENDT, H. *Die Freiheit, Frei zu Sein*. DTV. München. 2020
- CABIEDES, T. G. **Liberdade interior**. Van Thuan Livre atrás das Grades. Ed. Paulinas. Lisboa 2020
- AQUINO, T. **L'Ente e l'essenza**. L'unità dell'intelleto. Ed. Città Nuova. Roma. 1998
- ARISTOTLE. **Metaphisics** in McKeon, R. *The Basic Works of Aristotle* p 689-934. Random House. New York. 1941a

____. *Nicomachean Ethics* in McKeon, R. **The Basic Works of Aristotle** p 935-1126. Random House. New York. 1941b

BRUNER, J. **The Culture of Education**. Harvard University Press. Cambridge. 1996

____. **The Process of Education**. Vintage Books. Penguin Books. New York. 1960

COELHO, Jonas Gonçalves. Livre-arbítrio e a relação mente e cérebro em Benjamin Libet. **Principia**, v. 18, n. 1, p. 153-174, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135483>> acesso em 13 de dezembro de 2021

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. Harper Perennial. New York. 1997

DEWEY, John. **Experience and Nature**. Dover Publications Inc. New York. 1958

FRANKL, V. **Ärztliche Seelsorge**. Franz Deuticke Verlag. Wien. 1952

LIBET, B. Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action. **The Behavioral and Brain Science** 1985 v.8 p. 529-566 Cambridge University Press. Disponível em: <http://www.davidjamesbar.net/wp-content/uploads/2015/01/Libet-Unconscious-cerebral-initiative-and-the-role-of-conscious-will-in-voluntary-action.pdf> (acesso 25 novembro 2021)

____. Reflections on the Interaction of the Mind and Brain. **Progress in Neurobiology** 78 (2006) 322-326. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria/Google%20Drive/Libet%20reflections%208%201%202022.pdf>. (acesso em 26 de novembro 2021)

MACINTYRE, Alasdair. Moral Dilemmas, in **Ethics and Politics**. Selected Essays v2 p85-100. Cambridge Press University. 2006

MARITAIN, J. **Pour une Philosophie de l'Éducation**. Librairie Arthème Fayard. Paris. 1959

____. **Neuf Leçons sur les Notions Premières de la Philosophie Morale**. Pierre Tequi Ed. Paris. 1951

____. **Education at the Crossroads**. Yale University Press. New Haven. 1945.

____. **Principes d'une Politique Humaniste**. Editions de la Maison Française. New York, 1944

____. **Elements de Philosophie**. Introduction Générale à la Philosophie. P. Tequi & Fils Libraires-Éditeurs. Paris. 1939

____. **Humanisme Integral**. Fernand Aubier Ed Montaigne. Paris. 1936

____. **Du Régime Temporel et de la Liberté**. Desclée de Browver Éditeurs. Paris. 1933

PIAGET, J. **Études Sociologiques**. Librairie Droz. Paris. 1977

____. **Le Jugement moral chez l'enfant**. PUF. Paris. 1973

____. **Psychologie et Épistémologie**. Ed. Gonthier. Paris 1970

- ____. **Les Relations entre l’Affectivité et l’Intelligence dans le développement mental de l’enfant**. Paris. Ed. Les cours de Sorbonne. Centre de Documentation Universitaire, Paris. 1954
- ____. **La Psychologie de l’Intelligence**. Librairie Armand Colin. Paris. 1952
- RICOEUR, P. **Le conflit des interprétations**. Essais d’herméneutique. Ed. Du Seuil, Paris. 1969
- SCHELER, M. **Die Stellung des Menschen im Kosmos**. Francke Verlag Bern und München. 1962
- SEIFERT, J. Can Neurological Evidence Refute Free Will? The failure of a phenomenological analysis of acts in Libet’s denial of «positive free will» **Pensamiento**, vol. 67 (2011a), n. 254, pp. 1077-1098
- ____. “Are We Free? Are We Persons? 5 Ways to Obtain Certain Knowledge About the Existence of Free Will,” **Asian Perspectives in the Arts and Humanities. Bi-annual Journal of the School of the Humanities**. Ateneo de Manila University. Vol. 1, N. 2. 2011b, pp. 39-79.
- ____ Motivations de l’Acte Moral, in **Presença Filosófica**, p. 43-48 v. VI n.4 out/dez. RJ 1980
- STEIN. E. On the problem of Empathy. **The Collected Works of Edith Stein**. V. 3. Translated by Waltraut Stein. ICS Publications. Washington, 1989
- SUCUPIRA, N. Ética e Educação, in **Presença Filosófica**, p. 28-42 v. VI n.4 out/dez. Rio de Janeiro. 1980
- SUCUPIRA LINS, M.J.C. Filosofia da educação e desenvolvimento da pessoa humana por meio da construção de conceitos éticos. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 30, p.409-425, maio-ago. 2021
- ____ O respeito à pessoa na Educação mediante uma Filosofia da Educação in **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. V.10 n.22 p.497-511 set/dez. ISSN: 2177-1626. 2018a
- ____. A Filosofia da Educação a partir do Pensamento de Von Hildebrand in Sucupira Lins & Miranda (org.) **Filosofia da Pessoa e Educação** – Dietrich von Hildebrand p.73-86. CRV Editora, Curitiba, 2018b
- SUCUPIRA LINS, M. J. C. & SOUSA, C. S. Avaliação do desenvolvimento da personalidade moral. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.26, n. 100, p.1004-1020. 2018
- TREZZI, C. Pode-se falar de amor na escola? La Salle e a pedagogia da infância. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.13, n.32, p. 1000-1017 set/dez. 2021
- VAN THUAN, F. **O Caminho da Esperança**. EDUSC São Paulo 2020
- VON HILDEBRAND, D. **Aesthetics** v. I. Translated by Brian McNeil. The Hildebrand Legacy Project. University Steubenville, Ohio. 2016
- ____. **The Nature of Love**. Translated by John F. Crosby with John Henry Crosby. St. Augustine Press. South Bend, Indiana. 2009

___ **The Heart**. St. Augustine Press. South Bend, Indiana. 2007

___ **What is Philosophy?** Routledge Ed. London. 1991

___ **Ethics**. Franciscan Herald Press. Chicago 1972

VON HILDEBRAND & VON HILDEBRAND, A. **The Art of Living**. Hildebrand Project. Hildebrand Press. Steubenville. Ohio. 2017

WOJTYLA, K. **Amor e Responsabilidade**. Estudo Ético. Ed. Loyola. 1982. São Paulo

WOODRUFF, P. **Reverence: Renewing a Forgotten Virtue**. Oxford University Press. New York. 2001

*Recebido em 21 de janeiro de 2022
Aceito para publicação em 17 de fevereiro de 2022*