

Organização
Maria Judith Sucupira da Costa Lins
Daniela Honorio de Sousa Brito

ATUALIDADE FILOSÓFICA POLÍTICA e EDUCACIONAL de JACQUES MARITAIN

**ATUALIDADE FILOSÓFICA, POLÍTICA E EDUCACIONAL
DE JACQUES MARITAIN**

Organização
Maria Judith Sucupira da Costa Lins
Daniela Honorio de Sousa Brito

ATUALIDADE FILOSÓFICA POLÍTICA e EDUCACIONAL de JACQUES MARITAIN

© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadoras

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Daniela Honorio de Sousa Brito

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sucupira-Lins, Maria Judith da Costa.org	
S942a	Atualidade Filosófica, Política e Educacional de Jacques Maritain / Maria Judith Sucupira da Costa Lins, Daniela Honorio de Sousa Brito (organizadoras). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023. 106 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-6009-052-1
	DOI: 10.5281/zenodo.10595612
	1. Filosofia. 2. Política. 3. Educação 4. Jacques Maritain. I. Brito, Daniela Honorio de Sousa.org. III. Título.
	CDD: 107
	CDU: 10

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/12/atualidade-filosofica-politica-e.html>



SUMÁRIO

PREFÁCIO	08
Maria Cristina Queiroz Maia	
APRESENTAÇÃO	11
Maria Judith Sucupira da Costa Lins	
CAPÍTULO 1	
A DIMENSÃO SOCIAL DA PESSOA HUMANA E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NA OBRA DE JACQUES MARITAIN	13
Agostinho Morosini	
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE MARITAIN	27
Andreia Nunes de Castro	
CAPÍTULO 3	
HUMANISMO INTEGRAL E O PLURALISMO NO AMBIENTE ESCOLAR	46
Bruna Rodrigues Cardoso Miranda	
CAPÍTULO 4	
O HUMANISMO INTEGRAL: UM BREVE ENTENDIMENTO E SUAS POSSIBILIDADES PÚBLICAS NO ESPAÇO GLOBALIZADO	57
Cleber Abreu da Silva	
CAPÍTULO 5	
A FILOSOFIA DE JACQUES MARITAIN COMO FUNDAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	73
Daniela Honorio de Sousa Brito	
CAPÍTULO 6	
JACQUES MARITAIN: DA FILOSOFIA À EDUCAÇÃO	89
Maria Judith Sucupira da Costa Lins	

**ATUALIDADE FILOSÓFICA, POLÍTICA E EDUCACIONAL
DE JACQUES MARITAIN**

Org: Sucupira-Lins, Maria Judith da Costa
Brito, Daniela Honorio de Sousa

Autores

Agostinho Morosini
Andreia Nunes de Castro
Bruna Rodrigues Cardoso Miranda
Cleber Abreu da Silva
Daniela Honorio de Sousa Brito
Maria Judith Sucupira da Costa Lins

PREFÁCIO

O livro “Atualidade Filosófica, Política e Educacional de Jacques Maritain” organizado pela estimada Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins e pela doutoranda Daniela Honorio de Sousa Brito contém os trabalhos dos pesquisadores, de mais elevado nível cultural e acadêmico, sob sua orientação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Apresenta tríplice análise de Jacques Maritain: filosófica, política e educacional. Vai além da pesquisa científica porque se trata de um compromisso pessoal, profissional e acadêmico dos autores que apresentam a atualidade da obra de Jacques Maritain. Os autores apresentam visões particulares deste conhecido e influente filósofo francês, Jacques Maritain (1882-1973), cujo cinquentenário de morte recordamos este ano e cuja presente coletânea se propõe homenagear.

De família culta, estudante na Sorbonne (licença de filosofia, 1900-1901), Jacques Maritain casa-se com Raissa Oumansoff, sua companheira de estudos (1904). Torna-se professor na França (1914), Canadá (1940) e EUA (1949). Embaixador no Vaticano (1945-1948)¹. Em função de sua vida e obra, Maritain foi um dos pensadores mais influentes do século XX e, até hoje, desperta grande interesse ao redor do mundo. Há especial destaque neste livro para as seguintes obras: Humanismo Integral (1936); Rumos da Educação (1959); Pour une Philosophie de l’Education (1959); Princípios de uma política Humanista (1960); Le Paysan de la Garonne (1966); Os Direitos do Homem (1967); A Filosofia Moral (1973).

Os autores do presente livro inserem a análise em uma perspectiva problematizadora, inquietante e contemporânea, partilhando reflexões sobre o problema da prática educativa exclusivamente voltada para a vida social (capítulo 1); abordando a concepção filosófica do Humanismo Integral como mais adequada à Educação Integral (capítulo 2); mergulhando nas águas profundas do Humanismo Integral que propõe ao homem viver consciente de sua existência, entendendo que deve viver para o Bem Comum (capítulo 3); ressaltando categorias teóricas e filosóficas utilizadas por Maritain para os

¹ Instituto Jacques Maritain do Brasil. Biografia. Disponível em <<http://maritain.org.br/biografia/>> Acesso em: 05 nov. 2023.

estudos dos fatos, que não estão ultrapassadas, muito ao contrário (capítulo 4); investigando as contribuições do pensamento de Maritain que levam à construção de uma Educação Integral auxiliando professores, e demais interessados na promoção da formação plena da pessoa (capítulo 5); e a difícil tarefa, dada a dimensão do seu legado, de sinalizar as principais ideias de Jacques Maritain, iluminando possibilidades educacionais para os dias atuais (capítulo 6).

Tendo em vista a relevância e atualidade da Filosofia maritainiana, foi com grande satisfação que aceitei escrever o presente prefácio, justamente porque a obra contempla reflexões inadiáveis aos incontáveis desafios educacionais. Muito do que a sociedade e a educação contemporânea precisam, encontra-se em Maritain. Instigante, atual, transcendente, problematizador, original, preocupado com as questões sociais e, especialmente, interessado na humanidade; interessado em oferecer embasamento filosófico e epistemológico que permita a busca da verdade, o respeito ao ser humano e a vivência dos valores morais.

O filósofo francês foi professor, como muitos que terão o privilégio da leitura desta obra que propõe olhar além do aparente e a compreender a educação da pessoa real, como atividade de respeito ao educador e ao educando. Em tempos sombrios de tantos relativismos, Maritain é um clarão que aponta para o imperativo da fidelidade aos princípios e valores. Nesses tempos, nos quais a família delega o papel de educar à escola, a obra destaca que a verdadeira educação é iniciada na família e progride nas instâncias sociais, notadamente na escola, mas não com exclusividade. Em tempos de tibieza que se opõem à educação, a professora Sucupira-Lins esclarece que nem toda aprendizagem faz parte da educação.

Como docente e pesquisadora inquieta no campo educacional público e particular, há mais de duas décadas, percebo que esta obra atualiza temas educacionais candentes a partir da Filosofia maritainiana, tais como: a formação plena, muito além da competência cognitiva; a pedagogia centrada na pessoa, ultrapassando tecnologia, ensino bilíngue, trilingue; a busca da verdade; o respeito ao ser humano; a vivência dos valores morais. É, portanto, de leitura imprescindível, ao trazer um conjunto de relevantes reflexões, para educadores, mantenedores de escolas, especialistas em educação que atuam no ambiente institucional ou clínico, profissionais da educação, estudantes da graduação e pós-

graduação, pais e todos aqueles que têm interesse em buscar respostas aos desafios contemporâneos.

Rio de Janeiro, 06 de novembro de 2023.

Professora Maria Cristina Queiroz Maia

*Pedagoga, Mestre em Sistemas de Gestão
Avaliadora do Prêmio Professores do Brasil
Avaliadora do Prêmio Itaú-Unicef
Avaliadora do Prêmio Gestão Escolar
Avaliadora da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa*

APRESENTAÇÃO

Celebrando nesse ano de 2023 o cinquentenário da morte de Jacques Maritain, esse livro tem como finalidade primeira se constituir uma singela homenagem dos autores. É mais do que uma imensa satisfação termos produzido este livro e trazê-lo a todos os públicos. Ultrapassa a frase de lugar comum tal como são iniciados alguns discursos, porque é profundo e sincero este sentimento. Quebra as fronteiras de um trabalho científico, sem deixar de sê-lo, na medida em que o coração esteja totalmente comprometido nesta longa empreitada.

Todos os temas, abordados nos capítulos que compõem o presente livro, são resultantes de trabalhos provenientes de cursos que ministramos no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos quais contamos com a ativa participação de mestrandos, doutorandos, mestres e doutores que vivenciaram avidamente essa pesquisa, notadamente o que realizamos em 2020.

Como está indicado no título, dirigem-se, principalmente, a três das múltiplas facetas de Jacques Maritain (1882 - 1973). Nossas discussões foram altamente produtivas e renderam palestras, comunicações em congressos e confecção de vídeos, mas era bastante sentida a falta de um trabalho mais consistente e amplo, tal como é um livro reunindo autores com enfoques próprios, de modo que, nesse momento oferecemos o resultado de nossa dedicação ao pensamento desse autor que teve muitos seguidores no Brasil.

É preciso que fique bem claro não se tratar de um manual ou roteiro para leituras, mas de conclusões das reflexões particulares de cada um dos autores que participam dessa coletânea. Sem nos prendermos a rígidos esquemas, conversaremos com o leitor da maneira mais natural possível, com a finalidade expressa de que possa partilhar de nossas experiências de análise detalhada das obras desse filósofo e da especulação que fizemos do pensamento de Jacques Maritain.

Esse famoso filósofo, educador, crítico de arte e pensador da política e da religião, que atravessou os três primeiros quartos do século XX, exerceu grande influência, não somente em países da Europa, como também nos Estados Unidos e, inclusive, no Brasil. Não escondeu suas inquietações concernentes a múltiplos problemas do tempo em que viveu e seu pensamento se origina em problemas concretos da realidade para a esta

voltar, apontando para as grandes teses permanentes da vida. Seu olhar se dirige a cada pessoa em si mesma e à sociedade, levantando hipóteses e as submetendo ao mais límpido raciocínio lógico, observando fatores positivos e negativos. Existe uma crítica frequente ao pensamento de Jacques Maritain, na medida em que é rotulado de metafísico e abstrato. Se fossem lidos, ainda que poucos de seus muitos livros, esta etiqueta cairia por terra. Ao contrário do que essas pessoas divulgam, foi um dos mais atuantes homens do século XX, extremamente preocupado com o que ocorria no mundo.

Os temas selecionados, que constituem os capítulos desse livro, continuam a ser de profundo interesse para todos que pretendem pensar sobre o ser humano, sua dignidade única e pessoal, juntamente com sua vida em comunidade. A *polis* é o local privilegiado, no qual o ser humano se descobre como essência e existência, realiza seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que busca o Bem Comum, sem o qual não acontece nenhum aperfeiçoamento de sua personalidade.

Esse livro é a reunião de 6 capítulos, cada um devendo preencher a meta de organizar as propostas de Maritain, e se desdobram em pontos específicos. O objetivo primordial de nossa pesquisa é explicar o significado das afirmativas e dos questionamentos desse pensador, tanto à luz do momento em que foram escritos, como para a modernidade, ou pós-modernidade, como preferem alguns.

Discutimos as ideias presentes nos escritos de Jacques Maritain em grupo, todavia deixando cada autor se sentir à vontade para que fizesse seu capítulo com independência. Os estudos seguiram a orientação da hermenêutica criada por Ricoeur (1988) que permite, de forma rigorosa, uma interpretação precisa de documentos. Uma vez tendo sido elucidados os conceitos e organizados os tópicos, que são os dados primários da pesquisa, cada autor seguiu seu próprio rumo, marcando sua peculiaridade no texto. De maneira alguma, os autores se colocam na posição de especialistas na filosofia de Jacques Maritain. Não há essa ou outra pretensão, simplesmente porque permanecemos eternos estudantes, ávidos de conhecimento. Não é preciso ter esse título para se aventurar no manancial de sua herança filosófica. O que posso afirmar é que todos se debruçaram cuidadosamente sobre seus escritos, sempre com muito afinco, por nos ter despertado a ânsia pela verdade filosófica.

Prof. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

CAPÍTULO 1

A DIMENSÃO SOCIAL DA PESSOA HUMANA E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NA OBRA DE JACQUES MARITAIN

Agostinho Morosini

Introdução

A dimensão social do ser humano se manifesta na convivência e cooperação mediante o relacionamento entre as pessoas. Desde a filosofia clássica grega, Aristóteles (séc. IV, a. C. Livro I, 1253a1-5, 2019) observa que “o homem é um ser político, mais que qualquer abelha ou ser gregário. Pois, como dizemos, a natureza não faz nada em vão; dentre os seres vivos, o homem é o único que domina a palavra”. Na tradução apresentada, optou-se pela expressão *ser político*, por entender a palavra *politika* referente aos seres propensos a uma vida sociável (*potitikón zôion*). Entretanto, também pode ser traduzida como *animal social*, considerando a palavra *zôion* que se traduz por animal. De todo modo, observa-se que o ser humano está em um patamar notadamente mais elevado, inclusive em relação aos animais meramente gregários, como as abelhas e os castores. Outra característica do homem é a capacidade de elaborar e usar as palavras e expressões que formam a linguagem, essencial para a comunicação entre si na interação social. O filósofo francês Maritain (1985, p. 57) enfatiza que a obra de Aristóteles “encerra também o germe inteiramente formado da sabedoria universalmente humana; as virtualidades contidas neste germe comportam um desenvolvimento ilimitado”. Não seria exagero afirmar que as virtudes aristotélicas conservam sua relevância para a vida ética.

Maritain (1959, p. 33) observa que “se o homem é naturalmente um animal político, é que a sociedade, premida pela natureza, constituiu-se por consentimento livre e que a pessoa humana exigiu, nas relações da vida social, a franqueza e a generosidade, próprias da inteligência e do amor”. Entende as relações da vida social como resultado das exigências próprias do ser humano, capaz de pensar, sentir e amar. É neste contexto que o autor enfatiza o papel da Educação nas interações sociais, mas alerta para o perigo do Sociologismo.

O problema selecionado para a análise neste capítulo é a ênfase da prática educativa no aspecto sociológico, sendo que a finalidade da Educação consiste em formar a consciência do sujeito para que seja verdadeiramente uma pessoa dotada de virtudes cívicas. O objetivo deste capítulo é analisar o problema da prática educativa exclusivamente voltada para a vida social, o que se configura como Sociologismo que, segundo Maritain (1959), configura-se como um dos erros na Educação:

A essência da Educação não consiste em adaptar determinado sujeito às condições da vida social, mas em *formar o homem*, isto é um cidadão eficaz. Não é apenas falta de senso opor a Educação à pessoa e ao bem geral. Mas o último supõe a primeira como requisito essencial, e, em compensação, a primeira é impossível sem o último (Maritain (1959, p.34, grifos do autor).

De acordo com sua argumentação, a finalidade da Educação consiste em elevar o homem à sua plenitude como pessoa humana. Embora as interações sociais tenham sua importância, o fundamental do processo educacional é formar a consciência da pessoa para uma vida de cooperação nas virtudes cívicas, ligadas especialmente à liberdade e responsabilidade.

A hermenêutica, segundo Ricoeur (1988, p. 14), é especificada nos seguintes termos: “É o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”. Trata-se de um método de análise que reforça não ser suficiente a aparência possivelmente verdadeira de uma coisa na interpretação literal. É preciso que a coisa seja apresentada, de fato, e revele sua essência, se mostre em si mesma.

O texto está estruturado em cinco breves tópicos, que são: o primeiro analisa a Educação nas interações sociais; o segundo trata da diferença entre os termos indivíduo e pessoa humana; o terceiro apresenta o paradoxo do ser humano que se mostra naturalmente social, mas também conflitante; no quarto tópico é analisada a dignidade da pessoa humana; a quinta e última seção aborda a questão da verdade em uma análise crítica de Jacques Maritain (1973) ao modo sociológico e positivista de Augusto Comte (1798 - 1857) compreender a verdade.

1. A Educação e as Interações Sociais

No contexto da Educação, o educando é sujeito de um processo de construção do conhecimento. Para Maritain (1959, p. 53), a Educação sistematizada “tem, na verdade,

um mundo próprio, que consiste na dignidade e nas realizações do conhecimento e da inteligência, isto é, da faculdade essencial ao ser humano. Pois a finalidade deste mundo mesmo está naquele conhecimento que é também sabedoria”. Tal faculdade do ser humano consiste na capacidade de construir seu conhecimento na medida em que é sujeito de sua própria formação.

Ao comentar a obra de Platão (427-347 a. C), Maritain (1985, p. 47) enfatiza a oposição de Sócrates (469-399 a. C.), retratada na obra platônica, aos métodos de ensino aplicados em Atenas, “os sofistas pretendiam saber tudo e não criam na verdade; Sócrates faz profissão de ignorância e ensina seus ouvintes a procurarem somente a verdade”. Para quem se propõe alcançar o conhecimento verdadeiro, Sócrates mostra ser fundamental a aplicação das virtudes honestidade e veracidade como um critério norteador, evitando qualquer espécie de sofisma que prometa levar o sujeito ao conhecimento, mas, com efeito, o leva a equívocos. Vale lembrar que, segundo Maritain (1985, p. 48), “Sócrates não era metafísico, era antes um médico das almas. Não estava empenhado em construir um sistema, mas em fazer com que as inteligências trabalhassem”. O filósofo grego indaga para, a partir das respostas, promover a construção do conhecimento e não a simples transmissão de ideias.

Depois da família, a escola se constitui um espaço privilegiado para a construção do conhecimento em um processo contínuo de Educação que respeite a liberdade do ser humano. Segundo Maritain (1959, p. 169), “é na educação que a liberdade tem seu mais seguro refúgio humano e onde as reservas da liberdade permanecem intactas”. O filósofo deixa subentendida a urgência de uma Educação do homem para a liberdade, em face do mal-estar mental da atualidade, tanto na época em que escreveu a obra citada como nos dias de hoje, decorrente da ideia de tornar o homem livre, aprisionando-o em ideologias perversas. Esse é um fenômeno que, em geral, restringe e/ou distorce o sentido de liberdade e confunde as mentes das pessoas.

No ambiente escolar, o educador tem instrumentos para constatar, sem dificuldades, que as experiências afetivas, quando autênticas, são integradoras. As experiências afetivas dentro do processo educacional devem ser consideradas em relação ao todo da pessoa, e não de modo fragmentado. Maritain (1959, p. 44) enfatiza que a pessoa se aperfeiçoa por meio da Educação e, com isso, “a educação, no seu sentido mais lato, deve compreender semelhante encadear de funções”. Ao sustentar o desenvolvimento da pessoa como um todo, o autor considera a formação integral como

um caminho para o aperfeiçoamento, sem, contudo, produzir algum tipo padrão ou uma formatação, possibilitando que a pessoa se forme com valores morais verdadeiramente humanos.

Maritain (2018, 1959) entende a Educação como sistematização da ação capaz de fazer florescer virtudes, capacidades, valores e habilidades na pessoa. Deste modo, Maritain (1959, p. 37) acentua que a pessoa é “dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais, transmitindo-lhe ao mesmo tempo o patrimônio espiritual da nação e da civilização às quais pertence e conservando a herança secular das gerações”. Por meio da Educação, como observamos ao ler a obra desse filósofo, a pessoa constrói sua consciência e seu conhecimento, tornando-se capacitada a viver as virtudes, conservando e transmitindo os valores fundamentais do ser humano e da cultura.

2. A diferença entre indivíduo e pessoa humana

O termo indivíduo é aqui utilizado no sentido atribuído por Maritain (1984, p. 148): “A individualidade, ou mais precisamente, individuação, é o que faz uma coisa da mesma natureza de que a outra diferir dessa outra dentro da mesma espécie e do mesmo gênero”. Com esta argumentação, destaca a pessoa humana enquanto indivíduo único, irrepitível, dentro de todo o universo, e o inegável valor absoluto da pessoa humana. Contudo, é preciso que seja feita uma distinção entre a expressão “pessoa humana” e o termo indivíduo, como esclarece:

A pessoa é ‘uma substância individual completa, de natureza intelectual e dona de seus atos’, sui juris, autônoma, no sentido autêntico da palavra. (...) A denominação do indivíduo, por outro lado, é comum ao homem e ao animal, à planta, ao micróbio e ao átomo (Maritain, 2006, p. 24-25, grifos do autor).

Embora os termos pessoa e indivíduo sejam geralmente utilizados como sinônimos na linguagem diária, há diferença: pessoa humana se refere a um ser intelectual e espiritual, enquanto indivíduo se reveste de caráter físico, material e representante de uma espécie, derivando daí o princípio de individuação. O sujeito – pessoa humana – é um indivíduo social e único, irrepitível na imensidão do universo.

A pessoa, ao nascer, precisa passar por um processo de Educação para chegar ao máximo de plenitude possível enquanto ser humano. De acordo com Maritain (1959, p. 44), o processo de conhecimento na prática educativa não se dá por um ato isolado, mas

em um encadear de funções entre a inteligência e a vontade: “É a vontade e não a inteligência, por mais perfeita que seja, que torna o homem bom e direito. a educação, no seu sentido mais lato, deve compreender semelhante encadear de funções. E aperfeiçoar tanto a inteligência quanto à vontade”. Por meio da Educação e guiada pela vontade, a pessoa se conhece, amadurece sua personalidade, aprimora sua inteligência e seus conhecimentos. Para esse processo, faz-se necessário que sejam incluídas virtudes que favorecem a formação como um todo.

A Educação, por seu alcance abrangente, está relacionada às várias dimensões do ser humano, e não se restringe à escola. Maritain (1959, p. 49) afirma que “não há ilusão mais prejudicial do que procurar encerrar, inteiramente, no microcosmo da Educação Escolar, o processo de formação do ser humano”. Isso porque a Educação e a formação humana acontecem, inicialmente, desde o ambiente da família, passando pela escola e alcançando outras esferas da sociedade.

A essência da Educação não consiste somente na adaptação da pessoa às condições e interações da vida social, mas em lhe garantir formação humana. Segundo Maritain (1959, p. 35), “não se forma um homem a não ser por meio dos vínculos sociais que criam a compreensão e as virtudes cívicas”. Dessa afirmativa, entendemos que a vida social é a raiz de toda a sociedade. Destaca o meio social como ambiente favorável para o desenvolvimento da pessoa, de modo a abranger a dimensão da intelectualidade e outras características humanas. O ambiente social saudável é condição favorável para a Educação, o que se pode afirmar também inversamente, isto é, a prática educativa contribui favoravelmente para a vida social em harmonia, com liberdade e responsabilidade. Estes últimos aspectos do ser humano são de extrema relevância, segundo Sucupira-Lins (2022a), uma vez que toda pessoa nasce livre, em sua dignidade, mas necessita aprender a exercitar o livre-arbítrio de forma adequada e responsável.

Ainda conforme a mesma autora, observamos Sucupira-Lins (2018, p. 502) ao enfatizar que “a aprendizagem da ética em sua abrangência, assim como do respeito em particular, é uma tarefa necessária, pelo fato das qualidades éticas não serem uma característica inata”. A partir desta explicação, entendemos que a pessoa humana não nasce totalmente pronta, mas sim com potencialidades que deverão ser desenvolvidas. Para que isso aconteça, o processo educacional é um dos principais elementos. A ética, virtudes e valores morais, se relacionam a tais potencialidades.

3. O paradoxo do ser humano: social e conflitante

Embora o ser humano seja por natureza sociável, é também gerador de conflitos. Essa realidade é apontada por Aristóteles, ao enfatizar:

O homem nasce *potencialmente* com a prudência e a virtude como suas armas, com as quais é possível realizar sobretudo as coisas contrárias a si mesmas. Por isso, sem a virtude, é o ser mais ímpio e selvagem, também é o pior ser em relação aos prazeres sexuais e à alimentação. Mas a justiça é uma prática política; pois a justiça é a ordem da comunidade política, é a eleição do que é justo (Aristóteles, séc. IV a. C., livro I, 1253a 30-35, 2019, grifos nossos).

O filósofo deixa subentendida a realidade paradoxal do ser humano que, sendo por natureza necessitado de relações sociais, possui a capacidade também de se degenerar como selvagem, precisamente ao entrar em contato com o outro. Tal realidade pode ser observada, desde os atritos que normalmente ocorrem entre duas ou mais pessoas, que podem ser ampliados em grandes proporções, nos conflitos entre nações ao longo da história das sociedades humanas. Tal situação se apresenta ainda mais alarmante com as grandes guerras mundiais do século XX. Observa-se avanços significativos nos diversos contextos da sociedade, mas concomitantemente, a humanidade não parou de fazer guerra contra o próprio ser humano. Maritain (1959, p. 170) chama esse fenômeno de “perversão mental, causada pela educação para a morte”. Enfatiza que depois da Segunda Grande Guerra, o contexto é de uma perversão sempre maior, ou do niilismo total das inteligências, o que mostra a necessidade da Educação para uma saudável atmosfera intelectual e moral.

Neste sentido, Maritain (1959, p. 35) diz que “em um bom cidadão e em um homem civilizado, o importante é, antes de tudo, a origem, a fonte viva da consciência pessoal, onde se formam os ideais e a generosidade, o sentimento da lei e a dedicação, o respeito pelos outros”. Entende que a finalidade última da Educação está na vida pessoal do sujeito e no seu progresso espiritual, para uma vida virtuosa. Embora as relações sociais sejam importantes, não são estas a finalidade educativa. A Educação consiste no trabalho pelo qual a pessoa humana supera suas limitações e alcança sua plenitude em um processo contínuo de aperfeiçoamento. Nesta perspectiva, Sucupira-Lins (2022b) esclarece:

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 (Sucupira-Lins, 2022b, p. 386).

A filósofa mostra que está no ser humano o poder de aperfeiçoamento. Trata-se de uma força propulsora da pessoa para a atualização de suas potencialidades. Entretanto, para que a pessoa chegue à sua plenitude, é preciso que sejam criadas as condições de possibilidades em uma formação integral.

O conceito de formação integral na Educação está em concordância com a concepção trabalhada por Maritain (2018, p. 18), visando explicar o Humanismo Integral, ao afirmar que “se trata de um novo humanismo, sem termo de comparação com o humanismo burguês, e mais humano exatamente porque não adora o homem, mas respeita realmente e efetivamente a dignidade humana e reconhece as exigências integrais da pessoa”. A valorização da dignidade da pessoa humana é parte essencial da Educação Escolar voltada, de modo eficaz, à formação da pessoa em sua totalidade.

Nesse sentido Sucupira-Lins (2005, p. 16-17) afirma que a Educação é “o processo necessário para a transformação de cada criança em um ser humano capaz de conduzir sua própria vida, desenvolvendo suas potencialidades num meio cultural e aspirando o seu contínuo aperfeiçoamento”. Essa definição chama a atenção para o quão abrangente é o termo Educação, podendo englobar significados restritos e amplos, ora reforçando os valores, ora indicando o contexto educacional como interação social. A Educação deve ser vista como uma ação capaz de fazer com que o ser humano atinja sua plenitude e conduza a própria vida com responsabilidade.

4. A dignidade da pessoa humana

Considerar que o ser humano é naturalmente social, apesar de sua característica paradoxal pela capacidade também de gerar conflitos na vida social, não diminui o valor absoluto da pessoa em sua dignidade humana, pelo contrário, faz parte. De acordo com a compreensão de Maritain (2006, p. 24-25, grifos do autor), “a *pessoa* é ‘uma substância individual completa, de natureza intelectual e dona de seus atos’, *sui juris, autônoma*, no

sentido autêntico da palavra”. Dessa afirmativa é possível identificar a diferença crucial da pessoa humana em relação aos animais e outros seres na pluralidade da natureza. Desse modo entende-se a dignidade do ser humano como uma característica ontológica distinta em relação aos outros seres. Mas qual é a origem da dignidade da pessoa humana?

De acordo com Kant (2007), há coisas no universo em que se pode aplicar algum valor e há coisas mutáveis. O filósofo iluminista é firme quanto à premissa de que o ser humano tem um fim em si mesmo, independentemente do que o cerca, pois esta é uma característica ontológica básica. Nessa perspectiva, escreveu que:

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade. [...] Aquilo, porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ter um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é, dignidade (Kant, 2007, p. 77).

Entende que a dignidade é a medida do valor daquilo que não tem preço, ou seja, é inestimável e está acima de tudo. Segundo o filósofo citado, a dignidade se refere a um valor incondicional, incomparável, cuja avaliação, só a palavra respeito pode exprimir convenientemente. Essa argumentação é compartilhada também pelo filósofo Seifert (2011), em sua defesa da dignidade da pessoa humana:

'Dignidade' não é apenas um valor intrínseco e objetivo que também os animais possuem, mas é um valor sublime e exaltado cuja excelência e grandeza impressionante chamamos de dignidade e vemos intelectualmente enraizados na natureza da pessoa. 'Dignidade' também significa um valor que não deve ser 'negociado' por nenhum outro bem, que não deve ser atacado ou destruído para alcançar outros fins, que deve ser absolutamente e sempre respeitado (Seifert, 2011, p. 167).

De acordo com esse autor, o ser humano, seja ele considerado um nascituro ou uma pessoa nascida, saudável ou doente, desperto e consciente ou inconsciente, é dotado desse valor intrínseco e inviolável que é a dignidade humana. Seifert (2017) argumenta que essas formulações dão base para que se reconheçam os direitos humanos fundamentais da pessoa humana, como o direito de viver e não ser morto. Também o direito de nunca ser usado apenas como coisa de valor monetário, ou material de modo geral, mas que seja entendido em valores que se baseiam nessa dignidade ontológica, a qual deve ser respeitada.

Em sua filosofia dos direitos humanos, Maritain (1967, p. 62) alerta que “a dignidade da pessoa humana - seria uma expressão vã se não significasse que, segundo a lei natural, a pessoa humana tem direito de ser respeitada e é sujeito de direito”. Com esta afirmativa, o filósofo argumenta de modo contrário ao humanismo antropocêntrico, que tem o homem como o centro absoluto e positivista da vida e quer decidir quem vive e quem deve morrer.

Pode haver questionamentos acerca da origem da dignidade humana. Respondendo à pergunta de onde a dignidade advém ao ser humano, Moura (2002) argumenta:

De onde advém ao ser humano esta dignidade? De sua natureza, do fato de ser animal racional, dotado de inteligência e de vontade livre, que não está sujeita à força cega dos instintos, como estão os outros animais. Advém do fato de ser uma pessoa. Sendo espiritual, dotado de uma alma racional, sendo também livre, cada ser humano é uma pessoa chamada, pelo simples fato de começar a existir e de ser assim constituída, a assumir um papel, diante de si e da sociedade, do conjunto dos seres que participam da mesma natureza (Moura, 2002, p. 75).

O autor entende que a dignidade humana é a característica singular que faz essa criatura ser uma pessoa, cuja existência não indica apenas um simples animal, mas um ser espiritual de razão e vontade livres. Sua existência no mundo, desde o princípio da vida, já pressupõe a sua dignidade de pessoa humana.

Há a urgência de um humanismo que leve concretamente a pessoa, não ao nada, ou à morte, mas a algo melhor. Neste sentido, Maritain (2018, p.19) à enfatizava que “não é ao dinamismo ou ao imperialismo da raça, da classe ou da nação que ele pede aos homens de se sacrificarem, mas por uma vida melhor para seus irmãos e ao bem concreto da comunidade das pessoas humanas”. Longe da concepção de um humanismo antropocêntrico ou de qualquer outra ordem, a proposta desse filósofo se mostra atual e premente, oferecendo um humanismo no qual a pessoa é entendida em seu valor.

Um Humanismo Integral, inseparável da civilização e da cultura, implica necessariamente em considerar a pessoa humana integralmente e não fragmentada em alguma das dimensões da vida humana. A valorização da dignidade da pessoa humana é parte essencial da Educação Escolar voltada, de modo eficaz, à formação da pessoa em sua totalidade. Neste sentido, em todas as possibilidades de atividades em Educação, deve-se privilegiar o inegável valor absoluto da pessoa em sua dignidade humana.

Pesquisador da obra maritainiana, Eufrásio (2018, p. 87) enfatiza que “a promoção da dignidade humana, o modo de ser pessoa no humanismo integral envolve a defesa da dignidade da pessoa a fim de se buscar a construção de uma comunidade fraterna”. Sustenta que o Humanismo Integral engrandece o homem mediante a vida de comunhão e no respeito mútuo. O autor enfatiza que alguém se torna parte, em plenitude, de uma comunidade ou de uma sociedade a partir do momento em que se depara, de forma consciente, com as necessidades existentes ao seu redor em relação às outras pessoas. Com essa tomada de consciência na vida social, torna-se possível a transfiguração da sociedade na perspectiva do bem comum.

5. A questão da Verdade na perspectiva sociológica

Esta seção está fundamentada, especialmente, na obra em que Maritain (1973) faz uma análise crítica ao modo sociológico e positivista de compreender a verdade no sentido de uma coerência entre as concepções em cada época. O filósofo, preocupado com a tendência das sociedades ao abandono da verdade, especialmente na segunda metade do século XX, encontra no pensamento de Augusto Comte (1798 - 1857) a origem do relativismo e a rejeição à verdade absoluta. Ao analisar o pensamento desse renomado sociólogo, Maritain (1973) o contesta dizendo:

Mas no tudo é relativo, eis o único princípio absoluto, há muito mais do que um simples paradoxo verbal. Pois, se tudo é relativo, é estritamente verdade que não pode existir um só sequer princípio absoluto. E, por outro lado, entretanto, se não é absolutamente verdade que tudo é relativo, existe então um lugar livre e uma possibilidade para o absoluto (Maritain, 1973, p. 316, grifos do autor).

O filósofo refere-se ao absoluto como aquilo que é imutável e definitivo, ao passo que relativo significa mutável, provisório e/ou à espera de uma transformação em algo melhor ou pior. A contradição da formulação comteana se dá pela recusa de toda realidade do absoluto que, porém, agindo desse modo, não resta senão absolutizar o que é relativo.

Maritain (1973, p. 317) ainda observa que no pensamento sociológico positivista de Augusto Comte, “considera como verdade absoluta que a unidade política é uma quimera se não for fundada sobre a unidade intelectual, e que toda reforma das instituições sociais tem por precondição a reforma da filosofia, da religião e da educação”.

Conclui a argumentação, afirmando que não há absolutista positivista mais ferrenho do que este arauto do relativismo. Novamente a Educação aparece reconhecidamente como condição fundamental para a elevação do espírito humano e melhoria das instituições sociais.

A verdade filosófica, para Maritain (1973, p. 315), vai além da formulação clássica que é a adequação do espírito ao ser:

O que é verdadeiro em filosofia, não é verdadeiro sob certo aspecto, mas pura e simplesmente ou absolutamente, hoje como amanhã, precisamente por estar acima do tempo. [...] É justamente por causa dessa emersão do seu objeto acima da experiência, que a filosofia não tem necessidade de tudo saber para ser um saber absolutamente verdadeiro. É um saber absolutamente verdadeiro em relação a tais ou quais conjuntos unicamente apreendidos na imensidade cognoscível. É ainda, por motivo da emergência do seu objeto acima do tempo que, a cada momento do tempo, a filosofia, enquanto verdadeira, é um saber independente do tempo (Maritain, 1973, p. 315).

O filósofo compreende a verdade não somente como o contrário de falsidade, nem tampouco do modo sociológico como a coerência lógica das concepções observáveis em cada época, mas algo perene e que prevalece independentemente do tempo e do espaço, essencialmente transcendental. É o pensamento já presente em uma de suas primeiras obras, quando ressalta que: “entendemos que ela [a metafísica] não é, de acordo com sua essência, ordenada a outra coisa que não a contemplação da verdade: é porque ela é sim necessária aos homens, ao homem que é um animal que se alimenta de transcendência” (Maritain, 1922, p. 145). Refere-se às verdades eternas ou verdades supratemporais, que são alcançadas por uma reflexão metafísica. São realidades nas quais, segundo o autor, caracteriza-se um infantilismo por alguém pensar que uma verdade deixe de existir pelo fato de não ser vista pelos olhos ou não ser sentida pelos ignorantes.

O amor à verdade deve ser a tendência primeira de qualquer natureza intelectual. Com essa ideia Maritain (1959, p. 92) exorta os professores, chamados a servir à verdade de modo mais profundo, dizendo: “É ao procurar um objeto e ao conseguir alcançá-lo, vitalizado pela verdade, que a mente humana adquire sua energia e sua liberdade”. O fato é que lhe é exigido amar acima de tudo a Verdade que, segundo o filósofo, é a força inspiradora na Educação da juventude.

Considerações finais

A tarefa de pesquisar a obra filosófica de Jacques Maritain traz grandes e agradáveis surpresas, visto que se pode aprofundar em temas variados. Desde a Educação e Filosofia a debates nas áreas da Sociologia e Moral. O tema central neste capítulo é o problema do sociologismo, apontado na obra Rumos da Educação. Entretanto, não é possível restringir somente a esta, pois a riqueza e profundidade do seu pensamento nos leva a outras, também de grande relevância que tratam de assuntos correlatos em discussão na contemporaneidade, o que testifica a atualidade de Jacques Maritain.

A dignidade da pessoa humana é um dado de singular importância pois indica a diferença crucial da pessoa humana com relação aos animais e outros seres na pluralidade da natureza. Desse modo entende-se a dignidade do ser humano como uma característica ontológica distintiva em relação aos outros seres. A análise crítica sobre a questão da verdade também chama a atenção para a necessidade de pautar a Educação em parâmetros e critérios éticos e morais em conformidade com a verdade.

Em todas as possibilidades de atividades em Educação, deve-se privilegiar o inegável valor absoluto da pessoa em sua dignidade humana. Para tanto, os sujeitos da Educação precisam ser considerados em sua integralidade, na totalidade da pessoa humana, e não fragmentados e isolados em uma área. Situações em que seja predominantemente focado o aspecto racional, com exclusividade da atenção à inteligência no aprendizado, desconsiderando as outras dimensões humanas, prejudicam o processo formativo da pessoa.

Por meio da Educação, a pessoa constrói sua consciência e seu conhecimento, tornando-se capacitada para viver as virtudes, conservando e transmitindo os valores fundamentais do ser humano e da cultura. Embora as relações sociais sejam importantes, não são estas a finalidade da Educação. Ao concluir este texto, é fundamental ressaltar que o fim último da Educação está na vida pessoal do sujeito, na tarefa de proporcionar ao educando as condições favoráveis para adequada formação da sua consciência e, conseqüentemente, no seu progresso espiritual.

Referências

ARISTÓTELES (384- 322 a.C.). **Ética a Nicômaco**. Tradução de Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2019.

- EUFRÁSIO, Thiago de Moliner. Humanismo integral segundo Jacques Maritain: a pessoa humana como ser de relação e promotora de dignidade. **International Studies on Law and Education**, 28: jan-abr 2018, pp. 85-92. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2018.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.
- MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral**. Tradução de Margarida Hulshof. Cultor de Livros. São Paulo: Nacional, 2018.
- MARITAIN, Jacques. **Los tres reformadores**: Lutero, Descartes, Rousseau. Traducción castelhana de Ágel Álvarez de Miranda. Madrid: Encuentro S.A, 2006.
- MARITAIN, Jacques. **Introdução geral à filosofia**. 14 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1985.
- MARITAIN, Jacques. **Para una filosofía de la persona humana**. Traducción castellana de Abelardo González, Rodolfo Martínez Espinosa, Rafael Pividal (h) y Antonio Vallejo. Buenos Aires: Club de Lectores, 1984.
- MARITAIN, Jacques. **A Filosofia Moral**. Tradução: Alceu Amoroso Lima. 2. Ed – Agir. Rio de Janeiro, 1973.
- MARITAIN, Jacques. **Os direitos do homem**. Tradução de Afranio Coutinho, Rio de Janeiro (RJ): Livraria José Olympio Editora, 1967.
- MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação**. Tradução de Inês Fortes de Oliveira. 2. Ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959.
- MARITAIN, Jacques. **Antimoderne**. Paris: Éditions de Revue des Jeunes, 1922.
- MOURA, Laércio Dias de. **A dignidade da pessoa e os direitos humanos**: o ser humano num mundo em transformação. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: PUC, 2002.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Tradução de M. F. Sá Correia. Portugal: Rés-Editora, 1988.
- SEIFERT, Josef. Auto-Presentation of my Philosophy. **Journal of East-West Thought**. 7 n. 1. p. 9-42, 2017. Disponível em: <https://journals.calstate.edu/jet/article/view/47>. Acesso em: 26 set. 2023.
- SEIFERT, Josef. Chapter 11. Personalism and personalisms. *In: Cheikh Mbacke Gueye (ed.), Ethical Personalism*. De Gruyter, 2011, pp. 155-186. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/SEICP-2>. Acesso em: 26 set. 2023.
- SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Educar a pessoa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1252-1274, jul./set. 2022a.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Paradoxos do Ser Humano como desafio à Educação. Rev. **Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.14, N.34, p. 377-397, jan.-abril, 2022b.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. O respeito à pessoa na educação mediante uma filosofia da educação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Volume 10, número 22, p.497-511, set. - dez. 2018.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Contribuições da teoria de Piaget para a educação. **Revista Educação & Cultura Contemporânea** – p.11-30, v. 2, n. 4, 2005.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE MARITAIN

Andreia Nunes de Castro

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma análise de natureza filosófica em relação à concepção de Educação Integral e seu impacto na formação da pessoa humana dentro do Humanismo Integral de Maritain (1882-1973). Existem diversas formas para promover a Educação Integral, mas, de modo geral, o que influencia o seu desenvolvimento é a concepção subjacente sobre o ser humano e a sociedade. Esse passo inicial desempenha um papel crucial na estruturação de um sistema educacional que esteja alinhado com os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse contexto, é fundamental compreender as correntes filosóficas que moldam os fundamentos da Educação Integral, a fim de não abordar apenas questões de organização, mas também manter a coerência com a proposta delineada.

Nessa perspectiva, examinamos as perspectivas filosóficas do pragmatismo e marxismo que historicamente influenciaram a compreensão da Educação Integral, identificando, sob a luz do Humanismo Integral, as restrições e falhas que essas abordagens apresentam quando se trata de efetivamente proporcionar uma formação completa para os estudantes. O objetivo é mostrar que a concepção filosófica do Humanismo Integral é a mais adequada à Educação Integral, pois não se limita apenas aos conhecimentos práticos e às substituições das estruturas sociais capitalistas, mas abrange aspectos ontológicos essenciais, como dignidade, liberdade e capacidade de autotranscendência. Com esse propósito, realizamos a interpretação das teorias utilizando a hermenêutica de Ricoeur (1976), procurando compreender os diversos significados e contextos em que foram construídas.

A escolha de adotar a concepção filosófica humanista integral como referencial teórico se fundamenta na filosofia social e política subjacente, a qual abarca todas as dimensões da pessoa, abrangendo os aspectos intelectuais, morais, espirituais e sociais.

Trata-se de um humanismo que destaca a importância da educação na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem comum.

As concepções filosóficas apresentadas seguem uma ordem cronológica que reflete sua introdução no contexto brasileiro. Portanto, inicialmente, abordo a visão pragmática da Educação Integral, que destaca a importância da experiência, a aplicação prática do conhecimento e a busca por objetivos específicos. Essa abordagem é associada ao pensamento de Dewey, que valoriza a produção do conhecimento prático e útil. Em seguida, exploro a concepção marxista, na qual enxerga a educação como instrumento na busca da eliminação das classes sociais com a transformação das capacidades produtivas e de consumo. A partir deste ponto, concentramos a análise na perspectiva do Humanismo Integral de Maritain (1968, 2018), procurando destacar a notável lucidez e sabedoria de sua abordagem filosófica, que crítica à limitação do pensamento contemporâneo, que tende a enxergar o ser humano apenas dentro dos parâmetros de uma racionalidade científica e materialista, ao mesmo tempo que revela o valor da integridade da pessoa humana.

2. Educação Integral na Perspectiva Pragmática

A concepção de Educação Integral pragmática, vinculada ao movimento escolanovista, defendia uma educação que atendesse às necessidades da pessoa e da sociedade, com ênfase na formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de se adaptarem às mudanças e inovações tecnológicas. Segundo Cunha (2001), o movimento da Escola Nova teve seu início, no Brasil, durante a década de 1920, visava eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, baseado nos princípios da ação, solidariedade e cooperação social.

No dicionário filosófico de Lalande (1993), a filosofia pragmática tem suas raízes no pensamento de filósofos como Charles Sanders Peirce e William James. É uma doutrina cuja “verdade é uma relação inteiramente imanente à experiência humana; o conhecimento é um instrumento a serviço da atividade, o pensamento tem um caráter essencialmente teleológico. A verdade de uma proposição consiste, portanto, no fato de ‘ser útil’, de ‘ser bem-sucedida’”. (Lalande, 1993, p.838-839). Nesse aspecto, o conhecimento é visto como uma ferramenta a serviço da atividade prática, e o pensamento possui uma natureza fundamentalmente orientada para a realização de

objetivos. O que é considerado verdade não é determinado por sua correspondência com uma realidade externa, mas pelo seu valor prático e utilidade em contextos reais. A verdade está diretamente relacionada à eficácia das ações e decisões que as pessoas tomam em suas vidas cotidianas, vista como vinculada às necessidades e interesses humanos.

O pragmatismo influenciou o pensamento de Dewey (1859-1952), direcionando-o à produção de uma proposta educacional focada no ensino de conhecimento prático e útil.

A aplicabilidade de alguma coisa ao mundo não significa a aplicabilidade àquilo que já é passado e findo, o que fica fora de questão pela natureza do caso; significa aplicabilidade ao que está ainda sucedendo, ao que ainda não está estabelecido no cenário mutável de que fazem parte (Dewey, 1979, p. 375).

Dewey (1979), tendo como referência o pragmatismo, desenvolveu sua teoria a partir dos conceitos de aprendizagem pela experiência, pensamento reflexivo, experiência educativa, democracia e educação. Com uma visão funcionalista da sociedade, partiu do pressuposto de que a educação deveria ser voltada para a resolução de problemas práticos e reais. Souza (2012, p. 229) explica que para “Dewey e os pragmatistas, o conhecimento, que até então era visto em si mesmo, distante de sua significação útil, e ainda justificado por uma lógica racionalista que o legitimava, deveria se aproximar da experiência cotidiana”. Desse modo, as ideias e os conceitos devem ser aplicados na prática para que possam ser testados e aprimorados para o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem.

A perspectiva educacional de Dewey (1979) se concentra no cultivo da capacidade de raciocínio e no desenvolvimento do espírito crítico, considerando a democracia e a liberdade de pensamento como meios para promover a maturação emocional e intelectual dos estudantes. Esses conceitos foram responsáveis pelo desencadeamento do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova. Anísio Teixeira (1997) foi um importante educador brasileiro que contribuiu significativamente para a difusão das ideias *deweyanas* no Brasil. Influenciado pela filosofia *deweyana*, Teixeira (1997) liderou o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, juntamente com Fernando Azevedo e Lourenço Filho impactando positivamente a educação brasileira. A educação passa a ser vista como instrumento de transformação social e de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em decorrência, a

noção de *mudança* tornou-se um pensamento recorrente, influenciando a mentalidade dos educadores que compreenderam seu modo de pensar. Ao analisar o pragmatismo de Dewey, Cunha (2001), ressalta que a ideia de que tudo está em constante mudança é aplicada na prática pedagógica por meio de ensino que valoriza a experiência e a experimentação, permitindo que os alunos aprendam fazendo e refletindo sobre suas ações.

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (Dewey, 2002, p.26)

Segundo Santos *et al.* (2022) o pensamento pedagógico de Dewey valoriza o aprendizado prático, a experiência como base do conhecimento, a participação ativa dos alunos, a democracia na educação e a ética, como uma forma de preparar os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis na sociedade. Com base nessas ideias, Teixeira (1997) concebeu a Educação Integral com base na compreensão de que o desenvolvimento e a formação do homem acontecem na ação e no ato de fazer, e não por meio da transmissão formal de conteúdo.

Só posso compreender a educação como o processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida, na atualidade. Três anos de escola elementar (...) não bastam para habilitá-los às ocupações corriqueiras, nem ao menos os preparam para fazer um pouco melhor o que terão que fazer de qualquer modo, mesmo levando a mais rudimentar das existências. (Teixeira, 1997, p. 81).

Esse excerto destaca a importância da educação na formação das pessoas e na preparação para as demandas da vida, ressaltando que o ensino deve ultrapassar o básico, capacitando os estudantes a desempenhar tarefas comuns, mas também o desenvolvimento de habilidades e valores que contribuem significativamente para melhorar as relações na sociedade.

A centralidade na utilidade imediata, recebeu fortes críticas de Maritain (1968), pelo foco estreito na ação e na praticidade, na falta de objetivos e valores claros, na abordagem utilitarista e na visão reducionista do pensamento e da ação humana.

Argumenta que o pragmatismo negligencia a importância das dimensões intelectuais e espirituais da vida humana. Embora a ação seja uma parte essencial da vida, ela deve ser direcionada para um propósito ou objetivo específico que lhe dê significado e vitalidade. Considera um problema a ausência de um direcionamento claro e objetivo para avaliar os objetivos e metas, sugerindo que, sem os educadores não tiverem um propósito final para orientar as metas, o processo educacional fica sem direção, e pode negligenciar a formação de pessoas éticas e responsáveis. Ao descuidar do desenvolvimento intelectual, moral e espiritual dos alunos, a educação se torna vazia.

3. Educação Integral na Perspectiva Marxista

Conforme Lalande (1993), a perspectiva filosófica marxista tem suas bases no materialismo histórico, termo criado para designar a doutrina de Karl Marx (1818-1883), segundo a qual os fatos econômicos constituem a base e a causa determinante de todos os fenômenos históricos e sociais. Abbagnano (2007, p. 506) explica que o marxismo considera “a História como um processo unilinear e progressivo que, por meio da luta de classes, necessariamente desembocará na sociedade sem classes, que é a sociedade perfeita.” Para os idealizadores da corrente materialista histórica, a história humana é impulsionada por forças econômicas e sociais, em vez de um desenvolvimento espiritual intrínseco, sendo que a natureza humana não é fixa e nem imutável. Nesse sentido, Marx (1818-1883), desenvolveu uma crítica aguda ao sistema capitalista usando a dialética como método e a historicidade das relações sociais como fundamento, e conceitos como modo de produção, divisão social do trabalho, classe e luta de classes, revolução, ideologia, alienação, mais-valia e capital. As ideias de contradição e conflito nas relações sociais permearam todo o seu pensamento e são importantes para compreender sua teoria. O ser humano é visto como produto de suas condições materiais e sociais, sendo capaz de transformar essas condições somente por meio da luta de classes visando a superação do sistema capitalista.

A perspectiva de Educação Integral, fundamentada no marxismo, surge a partir dessa crítica à estrutura da sociedade burguesa. Seu propósito central é a busca por uma sociedade livre de classes sociais, representada pela instauração do comunismo como uma sociedade ideal. Segundo Lombardi (2010, p. 332), no pensamento marxista somente com “a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando

o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem”. Isso porque, enquanto a sociedade estiver dividida em classes sociais, a educação será um instrumento de reprodução das relações sociais de produção.

Na Educação de base marxista, o conceito de omnilateralidade se configura como o objetivo educacional primordial. Segundo Manacorda (1991, p. 81), esse conceito está relacionado a um estágio histórico em que a humanidade alcança:

Uma totalidade de capacidades produtivas é, ao mesmo tempo, há uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em conseqüências da divisão do trabalho.

Essa afirmação sugere que, dentro de uma proposta de omnilateralidade, os sujeitos teriam acesso a uma ampla gama de habilidades produtivas - capacidades de trabalho -, e a um conjunto completo de capacidade de consumo e prazeres espirituais. A menção de ‘bens espirituais’, refere a aspectos da vida e da existência humana que ultrapassa as necessidades de materiais básicos, como comida, moradia e roupas, e incluem elementos como cultura, educação, arte, criatividade, conhecimento e outras dimensões não puramente materiais da vida. Para Manacorda (1991), a divisão do trabalho e as condições socioeconômicas desfavoráveis podem levar à exclusão dos trabalhadores desses bens espirituais. Para a autora, devido à inacessibilidade dos bens espirituais e culturais para a classe trabalhadora, a experiência de vida desses indivíduos torna-se empobrecida. Em razão disso, a formação integral, abalizada no conceito de omnilateralidade, visa promover o desenvolvimento humano abrangendo tanto aspectos intelectuais quanto práticos, por meio do acesso a recursos culturais e materiais produzidos pela humanidade.

Na análise de Saviani e Duarte (2010, p. 425) o marxismo concebe o ser humano na sua realidade concreta como “indivíduos reais, sujeitos históricos que se apresentam como síntese de relações sociais”. Nessa perspectiva, conforme argumentado pelos mesmos autores, o marxismo é caracteristicamente antimetafísico, pois não concebe o ser humano em termos de conceitos abstratos e especulativos. Dessarte, consideram que o marxismo representa a forma mais completa de um determinado modo de filosofar, porque unifica na história, o conteúdo e a forma da filosofia. Essa afirmação é questionável à luz do Humanismo Integral, pois como poderia ser completa se ignora aspectos

metafísicos na compreensão da existência humana? Segundo Maritain (1968, p. 195), a indagação “o que é o ser humano?” emerge como o preâmbulo inevitável de toda reflexão filosófica.

Em relação à educação, Saviani (2013, p. 27) afirma que “a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes, quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição.” Ressalta que ignorar essa situação ou pretender se manter neutro é uma forma eficiente de agir em conformidade com os interesses dominantes. Essa declaração parece ignorar que a neutralidade é uma ilusão, uma vez que mesmo a alegação de não tomar partido já configura um posicionamento. Desse modo, a questão é reconhecer que os dados e fatos podendo ser manipulados para qualquer propósito, evidencia a necessidade da inclusão no currículo escolar do ensino da ética-moral visando a formação do caráter. Para Maritain (1968) a formação do caráter é fundamental para a construção de uma sociedade justa e harmoniosa. Pessoas com um caráter bem formado são mais propensas a agir de forma altruísta, a contribuir para o bem-estar de todos e a buscar o bem comum.

No que concerne à educação como possibilidade de eliminar as classes sociais, Pistrak (2003) afirma ser necessário que a nova geração compreenda a natureza da luta em curso pela humanidade, o papel da classe explorada nessa luta e o espaço que cada adolescente deve ocupar. De cunho marxista, para o autor importa a luta pela substituição de estruturas obsoletas por algo novo. Aqui o novo é associado ao comunismo, visto como um pré-requisito para a criação do bem-estar social, no qual a individualidade fica subordinada ao coletivismo.

Com base nas diretrizes propostas por Marx e Engels (1987), Pistrak (2003) entende que a educação

Deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como. Sim resumíssemos agora as deduções que formulamos respeito do ensino, diríamos que o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática destas *armas* e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas. (Pistrak, 2003, p. 37, grifo do autor).

Observa-se que, nesse fragmento, a educação é centrada na aprendizagem de elementos que visam à eliminação de classes sociais, na qual os métodos de ensino devem

permitir a aplicação prática dessas habilidades. Isso inclui fornecer informações sobre o que está combatendo e por que está fazendo isso. Há um risco iminente de focar em conteúdos de utilização prática desprezando os valores éticos, porque o Outro, diferente do Eu, pode ser visto como alguém maléfico que deve ser anulado, apagado. Por essa razão, o Humanismo Integral enfatiza a formação ética como possibilidade de desestabilizar privilégios e combater discriminações, transformando as relações sociais.

A visão materialista e fragmentada da realidade exerceu influência significativa na concepção de educação proposta por Marx e Engels (2006, p. 68-69), levando-os a formular uma concepção específica para fins de eliminar as classes sociais:

Por instrução nós entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A divisão das crianças e adolescentes em 3 categorias, de 9 a 18 anos, deve compreender um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática.

Essa citação reflete uma forma de entender o mundo a partir da economia, que somente com o desaparecimento dos antagonismos de classe é possível surgir “uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (Marx e Engels, 1987, p. 126). A ideia central é que, em uma sociedade sem classes, onde as desigualdades econômicas e sociais são superadas, as barreiras que limitam o desenvolvimento humano serão removidas. Nas análises dos autores, a sociedade capitalista não fornece as condições concretas para a Educação Integral devido à unilateralidade presentes nos processos de formação. Aqui surge uma questão intrigante: será possível alcançar o ideal sem agir no presente? “Não se poderá mais dizer que o problema do homem só começará a ter significação *depois* do desaparecimento da economia capitalista.” (Maritain, 2018, p. 13). Essa lúcida afirmação sugere que essa visão marxista não é adequada, implicando que não devemos esperar até que as condições ideais sejam alcançadas para começar a considerar os desafios humanos e tomar medidas para abordá-los.

Nessa perspectiva, Saviani e Duarte (2010, p. 422) entendem que a Educação Integral seria inviável no marxismo “na medida em que fossem considerados apenas os elementos que caracterizam a estrutura do homem em seu aspecto empírico. Ou seja: enquanto ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural, a educação resultava impossível.” Para os autores, a inviabilidade ocorreria apenas se considerássemos a estrutura empírica do homem, situado e determinado pelas condições do meio natural e cultural, mas como o homem é livre, tem possibilidade de intervenção em contextos específicos, seja para aceitá-lo, rejeitá-lo ou transformá-lo. Apesar da referência à liberdade, cabe esclarecer que liberdade sem formação ética-moral pode virar instrumento de manipulação para atender a propósitos egoístas que visam beneficiar determinados grupos.

4. Educação Integral na Perspectiva Humanista Integral

O Humanismo Integral proposto por Maritain, explicado em 1936, é uma filosofia que se abre para as diversas dimensões da vida humana, que respeita e promove a dignidade da pessoa humana, unindo o antropocentrismo e o teocentrismo em uma visão mais completa e integrada do ser humano. Promove uma síntese fundamentalmente diferente, de todas as verdades afirmadas ou pressentidas pelo humanismo socialista, unindo-as de uma maneira orgânica e vital há muitas outras verdades. Trata-se de um humanismo que tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e a manifestar sua grandeza original fazendo-o participar de tudo o que pode enriquecê-lo na natureza e na história. Para isso, segundo Maritain (2018, p. 14):

exige ao mesmo tempo que o homem desenvolva as virtualidades antes nele contidas, suas forças criadoras e a vida da razão, e trabalhe para fazer das forças do mundo físico instrumentos de sua liberdade. Assim entendido, o humanismo é inseparável da civilização ou da cultura, essas duas palavras sendo elas mesmas consideradas como sinônimas.

Na análise de Santos (2014, p.4), “não é exagero afirmar que afirmar que sem Maritain os direitos humanos dificilmente teriam avançado no século XX”. Isso porque, o Humanismo Integral contribuiu para, em 1948, após os horrores da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ser aprovada e promulgada a Declaração Universal dos Direitos

Humanos. Também colaborou decisivamente para a luta em prol da implantação, difusão e garantia dos direitos humanos.

Maritain (2018), desenvolveu a filosofia do Humanismo Integral como uma resposta aos desafios sociais, culturais e filosóficos de sua época, fornecendo uma visão filosófica abrangente que abordasse questões fundamentais relacionadas à natureza humana, à sociedade e à cultura em um momento em que o mundo enfrentava crises profundas, incluindo as consequências da Primeira Guerra Mundial e o crescimento do totalitarismo. Demonstrou também preocupação em relação à disseminação do comunismo e seu efeito sobre a educação. Isso levou a realizar uma análise minuciosa da teoria marxista, concluindo que, conforme a perspectiva de “Marx, o homem não é um produto passivo do meio, é ativo e atua sobre o meio para transformá-lo - mas no sentido fixado pela evolução econômica e social”. É importante esclarecer que isso não implica necessariamente na verdadeira liberdade do ser humano, visto que, de acordo com a perspectiva marxista, o homem molda sua história, porém em ‘condições determinadas’. Maritain (2018) afirma que o sentido da história é *determinado* por características fundamentais transmitidas ao longo do tempo, mas também é *indeterminado* em relação às escolhas do presente para moldar o futuro com base na razão e nos desejos humanos. No entanto, o marxismo não reconhece essa zona de indeterminação, indicando que a história molda o homem em vez de ser moldada por ele. Por isso, o filósofo via o comunismo como uma ameaça à dignidade humana, à liberdade e à dimensão espiritual dos seres humanos, reduzindo a pessoa a meros seres econômicos e sociais.

Com o propósito de propor uma filosofia que pudesse abarcar integralmente a pessoa humana, levando em conta não apenas a dimensão intelectual, mas também a dimensão moral, social e espiritual, cria o Humanismo Integral.

Este novo humanismo, sem termo de comparação com o humanismo burguês, e mais humano exatamente porque não adora o homem, mas respeita realmente e efetivamente a dignidade humana e reconhece às exigências integrais da pessoa, nós o concebemos como que orientado para uma realização social-temporal desta atenção evangélica ao humano, a qual não deve existir somente na ordem espiritual, mas encarnar-se, e também para o ideal de uma comunidade fraterna. (Maritain, 2018, p.18-19).

Maritain (2018) incorpora no Humanismo Integral diversas facetas da atividade humana, abrangendo política, educação, experiência mística e religiosa, arte e poesia,

reflexão sobre o ateísmo contemporâneo, vida operária, e uma crítica ao mito do progresso. É relevante ressaltar que, embora valorize a dimensão espiritual, não se restringe a ela, porque visa abranger todas as necessidades do ser humano estabelecendo uma comunidade fraterna que transcende as fronteiras estritas do Estado ou da nação. Assim, alcança um nível mais completo do que o humanismo socialista, embora seja importante destacar que Maritain (2018) reconhece a contribuição deste humanismo, ao afirmar a existência de um forte ímpeto em direção a verdades que não devem ser ignoradas, vistas que desempenham um papel significativo na dignidade humana. Entretanto, observou um erro no humanismo marxista, que, devido à orientação ateísta, desconsidera a dimensão metafísica, resultando na deformação empobrecimento das concepções morais e sociais elaboradas pelo humanismo socialista.

A tragédia do marxismo consiste em que, pretendendo, com razão - mais sem se ter conscientizado dos problemas próprios da pessoa - encontrar uma saída para esse desespero e essa decomposição da pessoa humana aos quais conduz a dialética do humanismo antropocêntrico, e a que nos referimos acima, ele mesmo é tributário do humanismo burguês em que sua metafísica mais aberrante e mais inumana, que ele leva - ou ateísmo, o imanentismo, o antropocentrismo - o cume da exasperação. Privado das bases metafísicas indispensáveis, seu esforço para restaurar o ser humano na alegria do trabalho e na alegria de viver não pode, portanto - considerado na lógica e no espírito próprio do sistema - , conduzir se não a resultados mais decepcionantes ainda que os do humanismo classe. É pretender uma boa finalidade querer elevar a massa dos homens a uma vida autenticamente social e política; mas mesmo essa finalidade fracassa quando nos recusamos a compreender que a vida social e política da comunidade terrena é sem dúvida, uma vida elevada e difícil, mas ordenadamente para algo melhor, e que ela responde sem dúvida a aspirações primárias da pessoa humana, da pessoa como pessoa, mas não as mais elevadas nem as mais radicais que exigem passar a comunhões superiores." (Maritain, 2018, p. 89-90)

Nesse fragmento, o filósofo critica a ideologia comunista pela sua abordagem materialista e coletivista, que negava a importância da liberdade individual, da responsabilidade pessoal e da busca da verdade e da virtude. Na acepção de Maritain (2018), o comunismo procurava controlar e manipular a educação para servir a sua própria agenda ideológica, suprimindo a liberdade intelectual e promovendo uma visão estreita e distorcida da realidade. Por isso, propôs uma educação para promover uma compreensão equilibrada da natureza humana, promovendo o desenvolvimento das faculdades intelectuais, morais e espirituais.

Na filosofia humanista de Maritain (2018, 1968), a ética assume uma posição central, pois a pessoa humana é considerada um ser de relações, com a capacidade de reavaliar e reconfigurar essas relações com base nos princípios éticos. Nesse contexto, a moral desempenha um papel fundamental na vida humana, manifestando-se na prática das virtudes, representando uma maneira concreta de expressar a consciência social em relação às necessidades humanas. A partir dessa perspectiva, propõe que a educação

Deve abolir a discordância entre a exigência social e a exigência individual no próprio homem. Deve desenvolver, portanto, simultaneamente o senso de liberdade, da responsabilidade, o dos direitos e obrigações humanas, a coragem de enfrentar os riscos, e de exercer a autoridade para o bem geral, e ao mesmo tempo o respeito da humanidade em cada pessoa individual. (Maritain, 1968, p. 143).

Trata-se de uma abordagem educacional que busca o desenvolvimento completo do ser humano, englobando as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas, integrando diversos campos de conhecimento com objetivo de fornecer uma compreensão holística da realidade. Tem a intenção de “acabar com a separação entre o trabalho ou atividade útil e o desabrochar de vida espiritual e de alegria desinteressada, dispensadas pelo conhecimento e pela beleza.” (Maritain, 1968, p. 144). O filósofo identifica nessa abordagem a essência democrática da educação, na qual cada um contribui, conforme suas capacidades de trabalho ou participação, para o funcionamento da comunidade humana. Mas o trabalho não é um fim em si; deve ser alternado com lazer para proporcionar alegria, expansão e prazer ao espírito.

Quando Maritain (1968), traz a ideia de que a educação deve promover a busca do conhecimento e a avaliação da beleza podem proporcionar uma alegria que não está ligada a interesses utilitários, ele está enfatizando a importância de cultivar uma dimensão espiritual. Essa perspectiva destaca que o ato de aprender e apreciar a beleza não deve ser apenas uma ferramenta para alcançar objetivos práticos, mas também uma fonte de satisfação intrínseca que possibilita a transcendência. Isso significa que a educação não deve se limitar a preparar as pessoas para a eficiência e produtividade, mas também deve nutrir a capacidade de apreciar o conhecimento e a estética como aspectos fundamentais da vida humana, independentemente de qualquer benefício material.

Buscando unir as dimensões social e afetiva da existência humana, Maritain (1968) elucida que a educação humanista integral deve capacitar os estudantes a viverem de forma livre, responsável, cumprindo os deveres e obrigações morais enquanto

contribuem para o progresso da sociedade. O filósofo relaciona essas características à cidadania, ressaltando que a ausência de liberdade inviabiliza a formação da autonomia e a capacidade de discernir a verdade prática. Essa perspectiva enfatiza a liberdade como um elemento primordial para o exercício da cidadania. Nas palavras de Maritain (1968, p. 152):

Na retidão da vontade e da conduta humana, o conhecimento e um ensino sadios são necessários, mas não bastam. Para julgar corretamente, o que devemos fazer numa dada situação, nossa própria razão depende da retidão de nossa vontade e do movimento decisivo de nossa liberdade.

Nessa passagem, o filósofo enfatiza a formação da vontade, argumentando que ter conhecimento e receber uma educação adequada são importantes, mas não são suficientes por si só. Para o agir correto em uma situação específica, a capacidade de avaliar depende dos princípios éticos e morais e da liberdade. Isto significa cultivar uma vontade inclinada para o bem, capaz de fazer escolhas morais e guiada por princípios de justiça, amor e responsabilidade.

Maritain (1968), na busca pela verdade e o bem, considera a razão uma faculdade humana que permite compreender o mundo e buscar a verdade objetiva, sendo essencial para a formação do caráter e para a tomada de decisões éticas e morais. Com essa capacidade o homem discerne entre o bem e o mal, analisa e avalia argumentos e ideias por meio do pensamento crítico. No entanto, na análise de Maritain (1968), focar exclusivamente na razão pode restringir outros aspectos importantes da experiência humana, como as emoções, a intuição e a espiritualidade. A razão não deve ser vista como a única fonte de conhecimento e compreensão, mas sim como uma faculdade que trabalha em conjunto com outras dimensões da pessoa. Por conseguinte, argumenta que é necessário a integração da razão com a fé, alegando que não são opostas, mas complementares. Em sua explicação, a razão pode ajudar a compreender e aprofundar a fé, enquanto a fé pode iluminar e enriquecer a razão. Por isso, defende que a educação deve valorizar o intelecto, mas que este não pode ser visto como a única fonte de conhecimento e deve estar a serviço da moralidade. Nota-se aqui uma crítica ao priorizar a formação racionalista:

A razão, cansada e afastada da verdade por uma filosofia falsa desumanizada, confessa sua impotência em justificar toda regra moral. Para tal doença da inteligência e da consciência humana, existem remédios especiais – que são não somente a renovação da fé religiosa que tanto o mundo necessita, mas também, uma renovação do poder moral da razão. (Maritain, 1968, p. 151).

Com esse pensamento, Maritain (1968) aponta o Intelectualismo como um dos erros da educação, porque apresenta dois aspectos que considera problema na educação. Um aspecto centra-se nas controvérsias dialéticas e nas habilidades retóricas, enquanto o outro enfatiza os valores universais e as funções operacionais e experimentais do intelecto. A crítica ao intelectualismo está no fato de quando este é usado para justificar ações imorais ou para negar a importância da dimensão prática e emocional da vida humana. Para Maritain, o intelectualismo não é um erro em si mesmo, mas pode se tornar um quando é entendido de forma reducionista. Encontramos uma reflexão semelhante em Arendt (2012), na qual há uma distinção entre razão e intelecto: a razão (*Vernunft*) está associada à atividade de pensamento e concentra-se na compreensão de significados; o intelecto (*Verstand*) está relacionado à atividade de conhecimento e se interessa pela cognição. Essa interpretação mostra um conceito de razão que ultrapassa os limites do conhecimento, e incorpora a dimensão do significado. Consequentemente, a busca pela verdade absoluta deixa de ser exclusivamente objeto do esforço da razão humana.

O Humanismo Integral reconhece o valor da especialização no mundo técnico de hoje, porém deve ser equilibrada com uma intensa cultura geral, especialmente na juventude, para evitar a progressiva animalização da mente e da alma humanas. A frase ‘animalização progressiva da mente e da alma humanas’ refere-se à degradação ou redução gradual das capacidades intelectuais e espirituais humanas as dos animais, possível de acontecer quando a educação se concentra apenas na especialização e negligencia o desenvolvimento holístico da natureza humana, levando a uma diminuição das qualidades humanas que nos distinguem dos animais. Essa preocupação pode ser lida na passagem:

A fim de atingir a liberdade, com a qual se determina e na qual foi feito, necessita de uma disciplina e de uma tradição que, simultaneamente, pesarão sobre ele e o fortificarão de modo a torná-lo apto a lutar contra elas, - o que enriquecerá a própria tradição – tradição esta que, uma vez enriquecida, tornará possível novas lutas, e assim por diante. (Maritain, 1968, p. 27)

A tradição como fonte de fortalecimento, neste contexto, refere-se à herança cultural, moral e intelectual transmitida ao longo das gerações que servem como fonte de evolução e adaptação para a pessoa. Esse processo não é estático, à medida que a pessoa se torna mais livre e contribui para a tradição, prepara o terreno para as futuras gerações continuarem a luta pela liberdade. Isso cria um ciclo de renovação e progresso. Com entendimento propõe uma diretriz educacional: “Que o ensino liberte a inteligência, em lugar de oprimi-la; por outras palavras, que chegue à libertação do espírito, pelo domínio da razão sobre as coisas aprendidas.” (Maritain, 1968, p.89). Aqui, o filósofo está orientando que a educação deve permitir que a inteligência se desenvolva plenamente, em vez de restringi-la a um conjunto limitado de informações e habilidades técnicas. Para isso, é necessário que os alunos aprendam a pensar criticamente sobre o que estão aprendendo e a relacionar esse conhecimento com outras áreas e com a vida prática. A educação se torna um processo de libertação do espírito, permitindo que os alunos desenvolvam sua criatividade, imaginação e capacidade de reflexão crítica.

Maritain (1968) valoriza a diversidade cultural e religiosa em sua proposta de educação, indicando que deve ser aberta ao diverso, respeitando a dignidade de cada pessoa. A crítica à concepção de educação uniforme e padronizada é baseada na preocupação de que essa abordagem resulta na opressão e na homogeneização da cultura. Isso, por sua vez, é visto como um obstáculo para o desenvolvimento da identidade pessoal e da criatividade autêntica.

No pensamento maritainiano a educação deve participar da construção de uma sociedade justa e solidária, capaz de promover o bem comum, formando o aluno para uma vida de cooperação útil e normal na comunidade, orientando-o em seu desenvolvimento pessoal e na esfera social, despertando e fortalecendo as virtudes cívicas e culturais. Maritain (1968, p. 52) reconhece que: “infundir uma boa consciência cívica - podem ser admitidos e psicologicamente perfeitos, mas na maior parte são de uma ineficiência, desanimadoramente”. Cabe ressaltar que no livro publicado de 1959, a expressão ‘boa consciência cívica’ está traduzida por ‘sentimento de solidariedade humana’. O autor destaca que tal dificuldade é decepcionante especialmente do ponto de vista do bem, pois podem perverter a função da linguagem. Perverter a função da linguagem significa distorcer ou desvirtuar o propósito original da comunicação por meio da linguagem. Maritain (1968), argumenta que a tentativa de compensar as inconveniências do excesso de técnica, enfatizando a formação da vontade, do sentimento e do caráter – que ele chama

de voluntarismo na educação - pode levar a essa perversão, onde a linguagem deixa de ser utilizada para transmitir conhecimentos, valores e ideias, e passa a ser instrumentalizada para servir a interesses políticos, ideológicos ou particulares do Estado ou de determinados grupos. Essa deficiência da função da linguagem ocorre quando a educação se torna um meio de doutrinação, manipulação ou propaganda, em vez de promover a busca pela verdade, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação integral.

Verifique-se que a educação fundamentada no Humanismo Integral é um sistema formativo que engloba integralmente todas as facetas do ser humano, com a finalidade de promover o desenvolvimento pleno de suas capacidades e, simultaneamente, contribuir para o bem comum da sociedade. Adepta do Humanismo Integral, Sucupira-Lins (2014, p. 127) define o conceito de Educação Integral como o “processo que visa o aperfeiçoamento do educando em todos os seus aspectos, de modo que se pode observar a Educação cognitiva, sociocultural, afetiva, física e moral”. De acordo com a filósofa educadora, uma educação baseada em valores éticos influencia positivamente o caráter do estudante e contribui para a construção de uma sociedade mais civilizada. Segundo afirma, o ensino que negligencia o aprendizado da ética ensina na dúvida e desorientação. Desse modo, uma prática educativa responsável inclui o ensino da ética, como uma maneira de expressar o compromisso com o desenvolvimento humano, democracia e sociedade.

Existe uma correlação estabelecida entre a formação do caráter e o fortalecimento da democracia, bem como o reconhecimento dos direitos e deveres individuais. No entanto, Maritain (1959) introduz uma diferenciação ao destacar que a formação moral ultrapassa os fenômenos concretos, abrangendo também a esfera transcendental da existência humana. Essa distinção adquire relevância ao sublinhar que a educação moral não se restringe apenas ao âmbito observável, mas estende-se à dimensão ontológica, englobando aspectos intrínsecos, invisíveis ou intangíveis da realidade.

Conclusão

Diante do esboço analítico das concepções filosóficas que exercem influência e direção à Educação Integral, reforça-se a premissa de que qualquer proposta educacional deve, como ponto de partida, estabelecer uma compreensão fundamental da natureza humana. Desse modo, para alcançar um entendimento coerente e legítimo do termo

‘integral’ no processo de formação humana, é imperativo adotar o humanismo proposto por Maritain (1968, 2018), que efetivamente engloba todas as dimensões do ser humano.

É relevante salientar que cada concepção foi desenvolvida sob a influência do contexto histórico e da participação ativa nos debates teóricos e políticos da época de cada filósofo: Marx concebeu a educação como um instrumento de mudança social por meio de luta de classe; Dewey, influenciado pelo pragmatismo, defendia uma educação orientada para a aplicação prática na vida cotidiana; ao passo que Maritain idealizou uma formação integral da pessoa, incorporando elementos como trabalho, conhecimento científico, experiências de vida, adaptação aos costumes sociais, compreensão da lei, apreciação da arte e da poesia, bem como a compreensão da sabedoria popular.

A análise minuciosa da condição humana empreendida por Maritain não hesita em identificar os elementos que são obstáculos para o completo desenvolvimento da pessoa. Com essa intenção crítica: (i) a supremacia da racionalidade em educação, argumentando que isso desumaniza e representa um perigo para as democracias; (ii) a ênfase excessiva no intelectualismo, que embora seja necessária, deve ser equilibrada com uma cultura geral para evitar a redução do potencial humano e a distorção da função da linguagem; (iii) o foco no pragmatismo, reconhecendo a importância da ação e da prática, mas que devem ser direcionadas para um propósito mais elevado e não reduzidas a meras respostas a estímulos e situações específicas; (iv) o voluntarismo que subordina a inteligência à vontade e pode levar à perversão da função da linguagem, que pode arruinar o caráter moral e reduzir a educação a uma mera ferramenta do aparato técnico do Estado. No geral, as críticas de Maritain (1968) giram em torno da necessidade de uma abordagem equilibrada e holística à educação que valorize a cultura geral, a consciência moral e a verdadeira natureza dos seres humanos.

Compreendo que a principal ênfase de Maritain (1968) reside na elucidação dos fins da educação, porque o reconhecimento dos propósitos educacionais permite direcionar os esforços e recursos de maneira mais eficaz. Nesse contexto, a educação cumpre seu papel primordial de desenvolver integralmente o potencial humano e contribuir para o bem comum. A intenção de elucidar os fins da educação é um alerta para não priorizar os meios ou métodos em detrimento dos fins, porque isso pode trazer consequências prejudiciais para a formação integral. Quando o foco está apenas nos meios, como testes, observação e utilização de métodos de ensino modernos, sem uma compreensão clara do objetivo final da educação, podem ocorrer vários resultados

negativos, que incluem uma perda de propósito, uma abordagem reducionista da aprendizagem, negligência das necessidades individuais e diminuição da motivação e do envolvimento dos alunos. É importante desenvolver uma prática educacional voltada para os fins educacionais porque isso contribui para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de contribuir positivamente para a sociedade. Ao enfatizar a busca pela verdade, o cultivo da virtude e a promoção do bem comum, a educação se torna um instrumento imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar**. 3. ed. Tradução Cesar Augusto R. De Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun/jul/ago 2001. DOI: 10.1590/S1413-24782001000200007
- DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. [s.l.]: Relógio D'água, 2002.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- LALANDE, André; CORREIA, Fátima Sá; TORRES, José Eduardo; SOUZA, Maria Gorete De. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], n. 2, 2010.
- MANACORDA, Maria Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. [s.l.]: Centauro, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas: o manifesto comunista de 1848**. [s.l.]: Moraes, 1987.
- MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral: problemas temporais e espirituais de uma nova cristandade**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.
- MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1968.
- PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

SANTOS, Josely Alves Dos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago De; PAIVA, Adriana Borges De. O pensamento educacional de John Dewey. **Cadernos da FUCAMP**, [S. l.], v. 21, n. 52, p. 76–91, 2022.

SANTOS, Ivanaldo. Jacques Maritain, o humanismo integral e a crise da cidadania. São Paulo: Faculdade São Bento, Instituto Jacques Maritain, 2014.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 15, n. 45, p. 422–433, 2010. DOI: 10.1590/S1413-24782010000300002.

SOUZA, Rodrigo Augusto De. Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Contrapontos**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 227–233, 2012.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith Costa. Educação integral e o desenvolvimento da pessoa humana. *Em*: **Escola com corpo e alma**. Curitiba: CRV, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CAPÍTULO 3

HUMANISMO INTEGRAL E O PLURALISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Bruna Rodrigues Cardoso Miranda

INTRODUÇÃO

O Humanismo Integral é proposto pelo filósofo Jacques Maritain (1965, p. 4) como um ideal que “tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e a manifestar sua grandeza original fazendo-o participar de tudo o que o pode enriquecer na natureza e na história”. Para isso, é essencial que o homem tenha liberdade e busque pela verdade. O Humanismo Integral propõe ao homem viver consciente de sua existência, entendendo que deve viver para o Bem Comum.

Aristóteles (2007, séc. IV a.C.) foi quem primeiro propôs o Bem Comum e enfatiza que a Ética, por meio da prática das virtudes, é o caminho para que isso aconteça e é fundamental para a vida harmoniosa em sociedade, possível de ser alcançada quando há o olhar para o outro. O filósofo von Hildebrand (2009, 1972) defende fortemente essa premissa, afirmando que é necessário tratar a pessoa em sua dignidade, enxergando sua preciosidade.

A prática das virtudes é apresentada por Aristóteles (2007, séc. IV a.C.) como o meio pelo qual se vive eticamente. Virtude, segundo MacIntyre (2004, p. 320) “é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens”. As virtudes devem estar presentes no cotidiano como uma prática constante e podem ser definidas como a excelência do ser humano.

É preciso que cada indivíduo pratique, dentre outras virtudes, a honestidade em todas as esferas da vida. Praticar inclusive a honestidade intelectual, ou seja, ser capaz de transmitir o conhecimento apresentando sua fonte, pois todos estamos debruçados sobre os ombros de outros, porque cada filosofia é aperfeiçoada a partir de uma primeira. Essa honestidade também está ligada à capacidade de transmitir conhecimento, tornando

possível o pluralismo de ideias, essencial nos ambientes acadêmico e escolar, visto que são ricos em oportunidades para esse fim, e é o foco de estudo desse trabalho.

A ausência do pluralismo de ideias nos ambientes escolares é um problema, porque prejudica o desenvolvimento do aluno de diversas formas: 1. Limita o acesso a diferentes correntes filosóficas; 2. Dificulta a formação do pensamento crítico; 3. Impede o respeito à diversidade. Privar o acesso à diversidade de correntes filosóficas, por exemplo, gera uma lacuna intelectual e impede que os alunos acessem as mais diversas formas de conhecimento produzido, limitando a reflexão e o pensamento crítico.

Partimos do pressuposto que ter um espaço de discussão de diferentes ideias feito de forma honesta, amistosa, entendendo a importância de cada pessoa e respeitando-a, tornará os espaços escolares mais plurais. A pessoa deve ser respeitada em todos os sentidos, o que inclui ser ouvida. Isso não impede a discordância de ideias, pelo contrário, é necessário que haja discordância para ser possível avançar nas reflexões.

Este estudo tem como objetivo propor uma discussão do Humanismo Integral, apresentado por Jacques Maritain, e como seus princípios são capazes de contribuir para a amplitude de ideias nos ambientes escolares, possibilitando o Pluralismo. Não há pretensão de esgotar o assunto, mas despertar uma reflexão sobre esse tema tão relevante.

Os próximos tópicos apresentam conceitos específicos do Humanismo Integral e do Pluralismo e propõe a possibilidade de ambos caminharem juntos, com intuito de contribuir para a liberdade e acesso às mais diversas correntes filosóficas nos ambientes escolares.

Humanismo Integral

O livro Humanismo Integral é uma das obras do filósofo Jacques Maritain, publicado em 1936. Segundo o Instituto Jacques Maritain do Brasil (2020), Maritain (1882-1973) estudou a fundo a filosofia de Tomás de Aquino. Foi Professor nas Universidades de Toronto, Columbia, Princeton e Chicago e embaixador da França junto ao Vaticano. Foi um importante inspirador e um dos redatores da “Declaração Universal de Direitos Humanos” (1948), da ONU. Escreveu mais de 60 obras com temas abrangentes sobre filosofia do conhecimento, política, metafísica, moral, educação, direitos humanos, fundamentos da democracia, arte e reflexões de ordem espiritual.

Maritain segue a mesma linha filosófica de Aristóteles e Tomás de Aquino. Não é neotomista, pois tem sua própria filosofia. Cada um dos filósofos mencionados destaca a importância do Bem Comum, que é superior ao bem individual, ou seja, sair do egocêntrico e da visão de si próprio em prol do outro. Maritain (1965) apresenta uma filosofia concreta e prática, fundamentada no agir, se preocupa com o próximo para que a dignidade do ser humano seja respeitada. O Humanismo Integral proposto por Maritain ainda não foi atingido e não será, porque sempre haverá uma forma distorcida no agir humano, uma tirania ou egoísmo. Todavia, não se deve desistir.

A filosofia Humanista de Maritain (1965) propõe valorizar o ser humano, o que implica a tomada de consciência e a busca pela verdade. A verdade é transcendental, pois está fora do ser humano, ainda assim deve ser buscada. A tomada de consciência, por sua vez, é o entendimento que a pessoa tem sobre quem é, e de suas responsabilidades no mundo. A responsabilidade, segundo MacIntyre (2004), leva à humildade de reconhecer que se precisa do outro e auxilia a educação da vontade.

O humanismo tende a tornar o homem mais humano, conforme aponta Maritain (1965, p.4), exigindo que ele “desenvolva as virtualidades nele contidas, suas forças criadoras e a vida da razão e trabalhe para fazer das forças do mundo físico instrumento de sua liberdade”. É imprescindível que o homem primeiro se conheça, tenha consciência e então se esforce para desenvolver suas capacidades que contribuirão para sua liberdade, utilizando a razão como meio de alcançar esse objetivo e então viver o Humanismo Integral. Essa atitude deve ser feita individualmente, pois o homem coletivamente não vive a razão nem a liberdade, porque não precisa pensar.

A liberdade é parte fundamental do próprio ser humano, pelo fato de estar diretamente relacionada à razão e consciência. Maritain enfatiza que “a liberdade só existe quando há razão, ou seja, quando a pessoa possui maturidade para entender esse direito e é capaz de colocá-lo em prática” (Sucupira-Lins; Cardoso, 2020, p. 147). Desse modo, é possível entender que a liberdade não é dada ao ser humano, mas é necessário ter a consciência de sua existência para a colocar em prática.

Ao propor o Humanismo Integral, Maritain (1965) desenvolve sua filosofia sem impor uma religião, apesar de mostrar uma possibilidade. Faz uma crítica ao cristianismo da Idade Média, apontando os erros que possibilitaram outras correntes terem força durante esse período e também nos subsequentes. Dentre as correntes que Maritain faz críticas, está o marxismo, porém não aprofundaremos esse tema no momento. A proposta

de mudanças radicais tão comumente associada ao Marxismo, não é um privilégio dessa corrente, mas do Humanismo, como uma transformação real do ser humano, uma síntese que trará algo diferente.

A leitura do Humanismo Integral feita por Curcio (2014, p.1) enfatiza que essa filosofia volta a considerar temas fundamentais como “o sentido da história, do coração e do serviço que nem sempre o texto sublinha bem, para que em nossas comunidades renasça uma proposta política válida e sensata no tempo em que vivemos, onde cada valor perdeu sua luz”. É uma proposta possível, ideal e não utópica. Para isso é preciso que o homem se dedique à prática das virtudes e valores.

Mounier (1964, p. 131) diz que “as pessoas sem os valores não existiriam plenamente”, e que os valores só se aproximam da existência do homem se a verdade for pronunciada pelas pessoas. O homem inconsciente, segundo von Hildebrand (2017) é incapaz de se orientar por valores, sendo guiado por seus próprios desejos. Daí a importância da reflexão, que auxilia na tomada de consciência.

A prática das virtudes e valores é o caminho para a construção do caráter, de acordo com Lickona (2001). Segundo o autor, o caráter “deve ser definido em termos de seus componentes psicológicos essenciais: conhecer o bem, desejar o bem e fazer o bem” (Lickona, 2001, s/p), ou seja, antes de desejar e fazer o bem, é necessário que a pessoa conheça o que é o bem. Voltamos assim, ao apresentado no início do tópico: a busca pela verdade e a tomada da consciência. É o primeiro passo rumo à prática das virtudes e vida ética.

Pluralismo

O Pluralismo pode ser definido como um sistema que admite, em uma mesma sociedade organizada, a coexistência de ideias e princípios políticos, religiosos, culturais e sociais diversos. Em que a realidade não é um todo orgânico, mas composta de uma multiplicidade de elementos e entidades independentes e que, ainda heterogêneas, coexistem harmoniosamente entre si.

A sociedade pluralista reconhece a diversidade e a autonomia. Chamamos atenção para o fato da diversidade, apesar de muitas vezes estar associada simplesmente à questão da sexualidade, ser um conceito muito mais amplo. A diversidade diz respeito a várias áreas da vida: cultural, ética, social. O ponto de destaque nesse estudo é a

possibilidade da diversidade de ideias na sociedade e mais especificamente nos ambientes escolares. Desejar uma sociedade plural, implica primeiramente na existência de espaços acadêmicos/ escolares com a viabilidade do pluralismo de ideias, pois estes são ambientes ricos em oportunidades para esse fim.

Antes de falar especificamente sobre essa esfera do Pluralismo, vejamos o conceito ampliado que Maritain (1965) apresenta. O filósofo defende ser possível alcançar um ideal histórico por meio da construção do Humanismo Integral. Para isso é necessário pôr em prática alguns princípios, dentre eles, o Pluralismo.

Sobre a estrutura pluralista da cidade, o filósofo diz que a sociedade civil não é composta somente de indivíduos, mas das sociedades particulares por eles formadas. Segundo Maritain (1965, p. 130) uma cidade pluralista “reúne em sua unidade orgânica uma diversidade de grupos e de estruturas sociais que encarnam liberdades positivas”, além disso, reconhece às “sociedades particulares uma autonomia tão alta quanto possível, e diversifica sua própria estrutura interna segundo as conveniências típicas de sua natureza”, dando importância a presença do pluralismo nos mais diversos grupos sociais, que devem ter liberdade.

Maritain (1965, p. 131) também fala do Pluralismo econômico e defende que deve ser feito em benefício da pessoa humana. Supõe que em vez de um regime capitalista, haja “um regime cujo espírito e estrutura econômica seriam conforme à concepção comunitária-personalista da vida social” em que a economia industrial fosse organizada para o bem do indivíduo.

Há ainda a proposta de Pluralismo jurídico, em que o filósofo defende ser preciso invocar o princípio pluralista e aplica-lo à estrutura institucional da cidade e o legislador deve sempre visar o Bem Comum. Maritain (1965, p. 133) argumenta que deve haver diversidade religiosa nas sociedades, e a cidade deve “conceder às diversas famílias espirituais que vivem em seu seio estruturas jurídicas, que ela mesma em sua sabedoria política apropria de um lado a seu estado, de outro lado à orientação geral da legislação para a vida virtuosa”. Deve haver prescrições da lei moral que dirijam essa diversidade de várias formas. Maritain (1965) propõe uma legislação para todos, que atenda às diversidades, porque a *polis* só é pluralista pela legislação.

O pluralismo criticado por Maritain (1965) é aquele que finge. Há uma proposta fingida que visa uma legislação para todos, mas não está realmente interessado nisso. São sistemas que parecem bons, mas na prática não funcionam. O filósofo critica os privilégios

e defende a necessidade de dar proteção, segurança, oportunidades a todos, e não apenas a uma pequena parcela da sociedade, que por isso mesmo, são intitulados 'privilegiados'.

As propostas de pluralismo de Maritain (1965), seja na estrutura da cidade, na economia e na legislação, visam o bem estar do indivíduo, que pode ser alcançado por meio da liberdade e práticas virtuosas. Essa proposta é feita para a sociedade como um todo e pretende-se discutir como pode ser feita nos espaços sociais de formação: escolas e universidades.

O Pluralismo nos ambientes escolares está proposto legalmente, conforme apresentado no Artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino". A LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) diz ainda em seu Artigo 3º: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas". Apesar de estar constituído, nem sempre o Pluralismo é uma realidade existente nesses ambientes. Nesse sentido, Maritain (1965) fala que a constituição pode ser um artefato, uma máscara. Algo que não representa totalmente a realidade, mas serve para distrair a sociedade.

Pensando nessa proposta, que é real, mas nem sempre existe, é preciso destacar a Universidade, pois é o ambiente que forma professores que reproduzirão aquilo que aprenderam. Partimos da seguinte questão: A Universidade é realmente um espaço plural? Como vimos, Maritain (1965) alerta para a pluralidade de diversas formas. Pode-se pensar, a princípio, que o fato de termos uma Universidade pública e gratuita, a torna um espaço aberto a qualquer pessoa, o que nem sempre é uma realidade. Entretanto, pensemos nesse ambiente plural para os que já estão nele inseridos. O Pluralismo de ideias está presente nas Universidades? Há espaço para todos os grupos, de alunos e professores expressarem suas ideias? Há acesso ao conhecimento diversificado, em que várias correntes filosóficas são apresentadas aos discentes?

É possível presenciar em ambientes Universitários, a ausência de filosofia, que é a inexistência de reflexão. É imprescindível estudar os mais variados tipos de filosofia, ainda que haja discordância, porque é necessário ter uma mentalidade universal. É possível ver também uma forma de engajamento, sem liberdade. Esse comportamento pode ser reproduzido nas salas de aula, porque o aluno, futuro professor, aprendeu em um espaço que se diz plural.

Segundo Maritain (1965) não há solução pluralista sem liberdade. A liberdade deve ser usada em função do trabalho na sociedade.

A tomada de Consciência como ponto de partida para o Humanismo Integral e o Pluralismo nos Espaços Escolares

Maritain (1965) afirma que não pode haver o Humanismo Integral se o homem não assume suas responsabilidades, se não toma consciência. A responsabilidade, segundo Cardoso (2018, p. 18), é uma “virtude que está relacionada principalmente com a consciência da pessoa sobre aquilo que é certo e errado e seu compromisso, expressando a consciência de justiça, que define o bem e o mal”. Ser responsável é, em primeiro lugar, fazer um exame de consciência para identificar o que está errado e então melhorar. Isso torna o desenvolvimento moral possível, que segundo Maritain (1966) é parte integral da pessoa e o fim último da educação.

Ao tomar consciência, o sujeito se dá conta que há problemas e se propõe a resolvê-los. Maritain (1965) diz que é preciso heroísmo para resolver problemas, que é invisível e necessário para a tomada de consciência. Quando o sujeito assume as rédeas da sua vida é porque tem vontade, consciência e raciocínio.

Nesse sentido, von Hildebrand (2017) afirma que “um dos principais objetivos de toda educação e formação de personalidade deve ser levar a uma maior consciência de nossa responsabilidade”. A educação tem um importante papel no processo da tomada de consciência para obtenção da responsabilidade. Corroborando com essa afirmação, Cruz (2018, p. 68) diz que a “Responsabilidade prepara o educando para exercer seus deveres e direitos em uma vida cheia de significados. Consciente de que é um ser humano responsável, o aluno se capacita para cumprir as exigências da vida acadêmica por meio da vontade educada”, indispensável para seu crescimento, enquanto pessoa.

A filosofia por sua vez, tem como propósito especular sobre quem é, para que serve e o porquê do homem. Segundo Maritain (1965, 1966), a educação pode auxiliar na construção da consciência do indivíduo sobre si mesmo, porque há uma filosofia por trás de toda educação. O filósofo afirma que educar é tornar o homem perfeito enquanto homem e isso significa que não será perfeito, mas é uma busca contínua pelo fato de não estar satisfeito. Nesse sentido, a educação é fundamental, porque o educador tem um *telos*,

ou seja, uma finalidade para quem se educa. O *telos* não é uma arbitrariedade nem autoritarismo, mas é o aperfeiçoamento do ser humano para o ideal que não será atingido.

O objetivo da educação, segundo Maritain (1966, p. 36) “é guiar o homem no desenvolvimento dinâmico no curso do qual se constituirá como pessoa humana, dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais”, ou seja, a educação é capaz de conduzir o sujeito, que se torna capaz de pensar sobre suas próprias atitudes, possibilitando o desenvolvimento das virtudes morais.

Para que a prática das virtudes faça parte do cotidiano escolar é necessário a atuação consciente do professor, que de acordo com Sucupira-Lins (2008), tem relação direta com a responsabilidade, por isso é imprescindível pensar na formação ética do professor. Sucupira-Lins (2010, s/p.) diz ainda ser necessário repensar a Ética no currículo dos cursos de Ensino Superior, se quisermos que as crianças e adolescentes sejam bem-educados. Visto que “não é possível se conceber uma formação completa de futuros professores se a ética não constituir o eixo central de toda a organização curricular”, pois a Ética é base para o comportamento que resulta no Bem Comum.

Gusdorf (1995, p. 180) diz que “a função pedagógica tem por tarefa situar os jovens no horizonte espaço-temporal da vida comunitária”, isso propicia às pessoas tomarem consciência de si e refletirem sobre seu lugar na sociedade. Continua dizendo que “a criança se deixa lentamente formar até o momento em que ela mesma se tenha tornado um membro completamente independente na sociedade dos homens responsáveis”. Demonstrando a amplitude do papel da escola como um ambiente rico de possibilidades para o desenvolvimento integral do aluno e corrobora com a afirmação de Kilpatrick (1973) de que o educador é aquele que se torna cada vez mais dispensável.

Maritain (1966, p. 207) diz que “o mestre exerce uma influência causal real no espírito do aluno”, sendo assim, é necessário que tenha esta consciência e aja eticamente, visto que seu comportamento influencia na formação do aluno. Gusdorf (1995) também destaca a importância da figura do professor, demonstrando que no ambiente escolar, o aluno tem a oportunidade de obter uma nova consciência de si mesmo e dos outros. Ir à escola não é um simples fato, mas uma oportunidade de se abrir para um novo mundo.

Segundo John Dewey (Sucupira-Lins, 2015), a criança, ainda em formação, é plasmável, porque é possível fazer dela um cidadão. Isso não significa que os professores irão modelar os alunos conforme seus desejos, não é algo para que dela se tire vantagens ou sejam impostos costumes, hábitos, maneiras de pensar, ser ou se comportar. Para

Sucupira-Lins (2015, p. 36) “a plasticidade é uma preciosidade que deve ser levada em conta pelo professor como a capacidade de aprender da criança para que chegue a uma vida melhor”, pois a palavra de origem ‘plasmável’, significa que deve haver um responsável pela condução.

Para Maritain (1966, p. 38) a “primeira finalidade da educação é a conquista da liberdade interior”, ou seja, a capacidade de entender e reconhecer que é um ser dotado de liberdade e que é necessário saber utilizá-la. A educação é uma ação dialética real, porque a pessoa nunca acaba de se educar. Nunca ninguém está completo, pois isso é inatingível. A função da educação é também auxiliar a superação do ser humano naquilo que ele é como humano.

A tomada de consciência, a responsabilidade e a liberdade são pontos importantes que ajudam a refletir como o Humanismo Integral pode contribuir para o Pluralismo nos ambientes escolares. A escola é uma instância social rica em oportunidades para debates, reflexões e formação dos alunos e por isso deve ser um espaço plural. Se assim não for, será impossível avançar nos aspectos mencionados, que são desenvolvidos durante o processo de formação do indivíduo. A escola deve ser libertadora, propiciando a tomada de consciência.

Considerações Finais

O Humanismo Integral é um ideal proposto pelo filósofo Jacques Maritain como uma possibilidade real. Dentre outros aspectos, destacamos nesse estudo a questão do Pluralismo e como é importante para vivermos em uma sociedade em que haja respeito pelo outro e proporcione a reflexão e o pensamento crítico de alunos e professores. O Pluralismo é uma das dimensões propostas para alcançar o Humanismo Integral, que deve ser feito por meio da prática das virtudes.

Se formos capazes de entender conscientemente a importância da prática das virtudes como forma de obter um comportamento ético e uma sociedade harmoniosa, daremos o primeiro passo em direção ao objetivo proposto: o Humanismo Integral.

Conclui-se que o Pluralismo deve fazer parte da sociedade e que os ambientes escolares precisam ser plurais em todos os aspectos. O Pluralismo de ideias permite o acesso a diferentes correntes filosóficas, possibilita e incentiva o pensamento crítico e colabora para o respeito à diversidade e à pessoa.

A reflexão deve ser a primeira coisa a ser feita em um ambiente plural. Ao disponibilizar reflexões filosóficas em Universidades e Escolas, haverá uma valiosa contribuição para que esse primeiro passo seja dado. Dessa forma, alunos e professores juntos construirão um ambiente plural e a partir de então, o comportamento individual em outros ambientes, contribuirá para ampliar e possibilitar sua propagação.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução: Edson Bini, 4ª edição. Bauru, São Paulo: Edipro, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 05 out. 2020.

CARDOSO, Bruna R. Miranda. *A Contribuição da Filosofia de von Hildebrand para a Construção do Caráter*. In: SUCUPIRA-LINS, M. J. C.; CARDOSO, B. R. M. (org.). *Filosofia da Pessoa e Educação - Dietrich von Hildebrand*. Curitiba: CRV, 2018. cap. 1, p. 15-28.

CURCIO, Gennaro Giuseppe. *A Atualidade da Proposta Política de Jacques Maritain*. Café Filosófico. Faculdade de São Bento, 2014

CRUZ, Luzia Cunha. *A Virtude da Responsabilidade na Vivência Ética de Jovens do Ensino Médio*. In: SUCUPIRA-LINS, M. J. C.; CARDOSO, B. R. M. (org.). *Filosofia da Pessoa e Educação - Dietrich von Hildebrand*. Curitiba: CRV, 2018. cap. 5, p. 63-62.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. Tradução: M.F. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INSTITUTO JACQUES MARITAIN DO BRASIL. *Quem foi Jacques Maritain*, 2020. Página inicial. Disponível em: <<http://maritain.org.br/>>. Acesso em: 04 de out. de 2020.

KILPATRICK, Willian Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. Edições Melhoramentos. Tradução da profa. Noemy S. Rudolfer. 11ª Edição. 1973.

LICKONA, Thomas. *What is Effective Character Education?* Apresentado em: The Stony Brook School Symposium on Character. October, 2001. Disponível em: <<http://www.mtsm.org/pdf/What%20is%20Effective%20Character%20Education.pdf>> Acesso em 2 de novembro de 2017.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da Virtude: um estudo em teoria moral*. Tradução: Jussara Simões. Bauru, SP: Edusc, 2004

MARITAIN, Jacques. *Rumos da Educação*. Tradução: Abadia de Nossa Senhora das Graças. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1966.

MARITAIN, Jacques. *Humanismo Integral*. Tradução: Afrânio Coutinho. 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

MOUNIER, E. *O Personalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1964

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa e CARDOSO, Bruna Rodrigues Miranda. *Ética e Liberdade: lidando com os conflitos existentes no ambiente escolar*. In: *Rev. Nufen: Phenom. Interd.* | Belém, p. 143-157, vol12.nº01, jan. – abr., 2020.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. *A Filosofia da Educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira*. *Filosofia e Educação*: Campinas, SP, p. 19-46, v.7, n.2, jun.-set., 2015

SUCUPIRA-LINS. *Ética e Formação de Professores*. *CINFE*. Caxias do Sul, RS, maio de 2010.

SUCUPIRA-LINS. *Agentes da Educação: A Relação do Educador e o Educando*. *COMMUNIO: Revista Internacional de Teologia e Cultura*, p.399-414, volume XXVII, Número 2, (Edição 98): abril/ junho 2008.

VON HILDEBRAND, Dietrich; HILDEBRAND, Alice Von. *The Art of Living*. Steubenville, USA. Hildebrand Project Press, 2017.

VON HILDEBRAND, Dietrich. *The Nature of Love*. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press, 2009.

VON HILDEBRAND. *Ethics*. Chicago: Franciscan Herald Press, 1972.

CAPÍTULO 4

O HUMANISMO INTEGRAL: UM BREVE ENTENDIMENTO E SUAS POSSIBILIDADES PÚBLICAS NO ESPAÇO GLOBALIZADO

Cleber Abreu da Silva

Introdução

É muito interessante realizarmos uma escrita a respeito de uma obra pensada e materializada há mais de 80 anos, notadamente ao celebrarmos uma data importante como este cinquentenário da morte de Jacques Maritain. É também uma tarefa que apresenta um grande desafio, pois, apesar do tempo, muitas das ideias analisadas, mesmo concebendo apressadamente que fiquem superadas, na verdade isso não aconteceu. Ressaltamos que os acontecimentos históricos conjunturais, esses sim, na maioria ficaram para trás e vivenciamos hoje uma situação diferente. Todavia, as categorias teóricas e filosóficas utilizadas pelo filósofo francês Jacques Maritain, para os estudos dos fatos, não estão ultrapassadas, ao contrário, pois parte expressiva pode ser considerada para um entendimento do momento presente em que vivemos. A proposta deste capítulo é apresentarmos uma reflexão neste sentido.

Há sempre a possibilidade de se estudar fatos que ficaram no tempo, e que se tornaram a composição da História, de modo que nunca são totalmente esquecidos. Deste modo, alguns de seus desdobramentos, se manifestam no tempo atual. Observamos que muito do que já despertava incômodos em Maritain, nos anos 30 do século XX, passou por grandes e importantes mutações ocorridas ao longo das últimas décadas, algumas muito influentes em nossas vidas, nas nossas relações, despertando, ainda, maneiras de agir no mundo que, infelizmente, mais o divide do que o une. Como o próprio Maritain (2018) já alertava, a história não é um elemento determinante. Ela é dialética, portanto, está em permanente produção e geração de fatos indeterminados, imprevisíveis, de modo que se ela for entendida, não controlada, pode tornar a cidade temporal mais humana.

Maritain (2018) apresentou uma interessante virtude em sua obra que serve de referência para a produção deste trabalho, a de explorar a história, apresentando um

panorama amplo, com elementos da filosofia grega, medieval, renascentista e moderna. Na perspectiva histórica oficial, ainda vivemos a modernidade, contudo, partindo do período de lançamento do livro em análise, essa era nos ofereceu nas últimas oito décadas muitos desdobramentos que, em parte, confirmaram algumas prospecções do filósofo, político, professor e grande pensador sob nosso enfoque, embora muitas outras seguiram um transcurso que não era possível, à época, o referido autor, ou qualquer outro, vislumbrar. É exatamente sobre o que veio depois do antropocentrismo, se é que ele foi superado, ou seja, os totalitarismos fascista e nazista, além dos inicialmente tidos como humanismos marxista, socialista e burguês. É este último, talvez ainda persistente no tempo presente, que as discussões do trabalho pretendem referenciar, apresentar e analisar.

Como forma de também estabelecer uma ligação que enriqueça a análise temporal de Maritain, um dos objetivos nestes estudos será o de inserir a categoria do espaço. Todos os humanismos refletidos pelo autor produziram formas, funções, processos e estruturas às suas respectivas sociedades. Neste capítulo, nós nos debruçamos, de forma mais detalhada, às produzidas pelo espaço do liberalismo burguês, pois este, em geral, ainda se encontra fortemente associado às modelações capitalistas, modelo econômico que já existia no tempo de análise de Maritain, e que foi, talvez seja o único sobrevivente dos seus concorrentes ao longo do século XX, alcançando o atual período do primeiro quarto do século XXI.

O humanismo, proposto por Maritain, tenta nos mostrar a importância de uma vida que não seja simplesmente temporal, de que a materialidade não é o único fator motivador para preencher as relações humanas, que o homem não deve centrar seus objetivos, suas intencionalidades, suas ações, apenas para ele, na construção de uma imanência que desqualifica a transcendência. Ainda de acordo com o autor, a pessoa humana não pode ser apagada pela coletividade, a liberdade não pode ser unívoca, guiada por poucos em detrimento da ausência de participação de muitos, e o trabalho não pode ser limitado às muitas condições de exploração e alienação, visando apenas relações de hierarquização. Esses fatores aqui destacados compõem a base da proposta humanista de Maritain (2018), e que guiarão este trabalho em suas pretensões, por exemplo, de espacializar as possibilidades dessa humanidade em tempos contemporâneos.

Entretanto, como também já foi salientado pelo autor em questão, o humanismo burguês carregava consigo tudo aquilo que o humanismo integral se opunha, sendo este

modelo, o de aburguesamento da sociedade, que prevaleceu em décadas seguintes à sua análise, aperfeiçoando e ampliando seu espaço de ação, especialmente por meio das muitas conquistas tecnológicas intencionalmente obtidas e propagadas pelo capitalismo. Essa ampliação do espaço de influência da forma burguesa de relacionamento padronizou, de maneira mais intensa, o tempo, intensificando o que veio a ser denominado de processo de globalização.

Com o fim, na maioria dos países, nos anos de 1980, do humanismo marxista soviético, o humanismo burguês se viu livre do único empecilho que ainda existia, possibilitando, dessa forma, sua expansão. Os princípios liberais foram adaptados aos novos tempos, pretendendo formatar e funcionalizar novos espaços, por isso passaram a ser denominados de neoliberais. O capital se fortaleceu sobre o Estado, e monetarizou as causas de parte importante da sociedade civil, conforme aponta Harvey (2013), ao descrever esse processo.

O setor econômico tornou-se muito mais forte que o político e o social. Por sua vez, a esfera do jurídico pareceu ser revigorada para legitimar, apenas, os valores e interesses do Estado, especialmente para regradar as ideias economicistas, continua Harvey (2013), interessadas em capilarizar as diversas formas de relações humanas. Os pluralismos propostos por Maritain (2018) foram capturados por corporações governamentais, econômicas e jurídicas, enfraquecendo consideravelmente os diversos setores em potencial da sociedade civil organizada. O Estado não se tornou mais público no modelo burguês de liberalismo que passou a predominar, segundo Habermas (2014), além de também ter havido um enfraquecimento da cidadania, que sempre constituiu uma grande preocupação do filósofo-político francês cujas ideias são a base desse texto.

O próprio Maritain (2018), em sua argumentação, mostrava, na década de 30, o que se observa no presente quanto a um humanismo distorcido. A sociedade é, na atualidade, mais capitalista, com valores individualistas do humanismo burguês vivendo, talvez, uma culminância em seu potencial imanente, com um pluralismo que, pelas articulações estatais e empresariais, pretende se tornar uma unicidade, com uma visão economicista que impera de forma quase totalitária nos discursos e caminhos apresentados. Como o espaço de influência deste modelo econômico foi ampliado, globalizando de forma robusta as relações entre países, empresas e países, empresas e pessoas, além das próprias pessoas, a temporalidade parece ter se tornado homogênea,

contrariando a proposta maritainiana e parecendo não haver muitas possibilidades aos espaços e tempos que tentam subverter essa hegemonia.

Este capítulo, em sua primeira parte, apresenta como principal intenção, resgatar alguns dos princípios de um humanismo integral que nos faça, nas brechas ainda existentes, descobrir que há valores que transcendem à cidade temporal. Pensamos que, ainda é possível a existência de um ser humano que não se limite a agir condicionado por estruturas terrenas. Em um segundo momento, as abordagens tentam explicitar acontecimentos históricos que serviram de referência à busca de um novo espaço, diferente do atual, ainda com traços intensos do humanismo burguês. Encerrando, apresento algumas relações entre o humanismo integral e seu grande potencial, ainda contemporâneo, para a construção de uma espacialidade verdadeiramente pública, com princípios pluralistas e democráticos.

1- O Humanismo Integral nasce em meio às disputas históricas

O ponto de partida, para o encontro com um humanismo que liberta qualquer sujeito, é a desvinculação da ideia de que as diversidades e riquezas naturais, de animais e das pessoas que habitam a terra, existem para nos servir, sem que haja nenhuma responsabilização de nossa parte em relação a estas. Dessa forma, ao sermos, passamos a existir para os outros, com os outros, estabelecendo-se a comunidade. Afetamos em nossas ações e passamos, também, a ser afetados, despertando uma organicidade no que falamos, na forma em que atuamos, jeito que trabalhamos, modo como nos relacionamos com as coisas da natureza e outras pessoas.

Maritain (2018) alerta para um dos grandes equívocos do homem moderno, que foi a construção de um arcabouço antropocêntrico que desintegrou a possibilidade da convivência em comum, pois todos os atos passaram a ter intenções, muitas delas, ou quase todas, voltadas à conquista das materialidades. Toda a transcendência, como consequência, foi dilacerada pelas propostas objetivas dessa humanidade que fez do homem o centro de tudo, tornando todas as relações imanentes. Quanto a isso, afirma que este momento

consiste em um sufocamento progressivo do humano pela matéria. Por reinar sobre a natureza sem levar em consideração as leis essenciais da natureza, o homem é na verdade obrigado, em sua inteligência e em sua vida, a se subordinar cada vez mais a necessidades não humanas, [...] e às energias de ordem material de que se serve e que invadem o próprio mundo humano. Deus morre, e o homem materializado pensa que só pode ser homem, ou super-homem, se Deus não for Deus (Maritain, 2018, p. 43-44).

Outro importante valor proposto por Maritain (2018), para o Humanismo Integral, é a desconstrução, ao máximo, do totalitarismo das relações humanas. Essa desconstrução foi idealizada pelo pensamento moderno, porém não passou de uma intenção. O mérito que o filósofo-político francês direciona ao citado período foi o da incorporação das ações reflexivas que passaram a compor os mecanismos de funcionamento de sociedade propostos por esse modelo. Destaca que, na verdade, esse ganho foi produzido pela Renascença, em oposição ao que havia acontecido, por exemplo, durante boa parte do humanismo medieval. Todavia, a modernidade, ao entrar em seu traço antropocêntrico, eliminou valores importantes cultivados na modernidade medieval, substituindo a transcendência em Deus pela imanência no Estado, com este, inicialmente, absolutista, depois revolucionário, carregando traços aristocráticos, posteriormente oligárquicos. Os formatos descritos pelo autor, de alguma maneira, continuaram, foram valorizados, mudados, explica Maritain (2018), além de controladas por um modelo de Estado quase totalitário.

A evolução do Estado moderno trouxe uma relevante passagem do modelo aristocrático para o oligárquico, cujos valores importantes da *pólis* começam a ser ressignificados, com destaque para os que compreendem as ideias de cidadania e democracia. Lembramos as reflexões de Touraine (1996) a respeito da construção do conceito de democracia idealizado no período moderno. Esta passa a resgatar a concepção de participação, de modo que, indiretamente, a maior parte da população teria a possibilidade de escolher um representante para o debate político. Esse movimento é iniciado na Inglaterra, segundo o autor citado, com posteriores derivações nos Estados Unidos e na França. Com a ideia de democracia representativa sendo construída, o conceito de cidadania também é incorporado, e passa a possibilitar que questões particulares, de um grupo específico, de uma comunidade mais ampla, sejam tratadas de forma pública, em instituições organizadas e mantidas pelo Estado, por via dos governantes. Esse contexto, sem dúvida, marca uma evolução nas relações, cada vez mais

complexas, entre as pessoas comuns, uma oligarquia, e, claro, o Estado, com seu grande poder de ramificação.

Em sua valiosa análise histórica, Maritain (2018) chama a atenção para as esperanças e alguns desdobramentos do Estado revolucionário. As revoluções burguesas trouxeram novos ingredientes ao que se passou a conceber como Estado, democracia, cidadania e as respectivas relações que daí se desdobraram. Não discuto o mérito histórico das revoluções, mas sim algumas das possibilidades que passaram a representar. O que se viu foi, que por meio dos valores como democracia e cidadania, uma elevação nas possibilidades de maior igualdade, liberdade e solidariedade entre os distintos interesses. Concretamente, explica o filósofo contemporâneo Habermas (2014), o que se teve, pela inserção de inéditas, por isso complexas relações sociais entre o trabalho e produção, foi uma ampliação nas relações de dominação, dessubjetivação, alienação, empobrecimento e exploração da pessoa, todos valores que, em oposição ao potencial, enfraqueceram a democracia e a cidadania, além da concepção nascente de uma esfera pública. Incorpora-se ao humanismo nascente burguês, a forma capitalista de produção, culminando em um redesenho nessas relações, conseqüentemente desta com o trabalho. O sujeito passa a ser objetificado como trabalhador de um produto que, dada a estrutura de sociedade pensada, o coloca também como consumidor do mesmo. A arte de produzir algo é substituída pela total alienação do que se produz. Todos estes problemas são analisados pelo filósofo-político francês, sempre muito conectado com a realidade, e preocupado com a construção de um verdadeiro Humanismo Integral. Em sua argumentação, caracteriza da seguinte forma o homem do liberalismo burguês:

Ele aparece como uma produção farisaica e decadente nascida do espírito puritano ou jansenista e do espírito racionalista. Esse homem prefere as ficções jurídicas ao amor [...]; e prefere as ficções psicológicas ao ser (por isso se pode dizer que ele não é tampouco ontológico) (Maritain, 2018, p. 88).

O modo de produção capitalista, liberal e burguês, fortaleceu o individualismo e o indiferentismo que se observa, criou uma nova corporação, a dos produtores, fez do Estado um mediador e defensor dos interesses dessa classe emergente, alienou as relações de trabalho, intensificou condições exploratórias que desumanizam violentamente a maior parte de um novo tipo de sociedade em construção. Como reflexo desse contexto histórico, a concepção de cidade temporal é, definitivamente, ratificada

com o surgimento do pensamento marxista. Segundo Maritain (2018), parte da intuição marxista, somente no início da teorização, possui mérito, principalmente por representar uma tentativa de visibilizar o trabalhador, conter o sistema de alienação e exploração deste em relação aos interesses do capital. Porém, o imanentismo do pensamento, a eliminação de qualquer transcendência às ações, o ateísmo, culminando com a falsa concepção de liberdade, pois o indivíduo seria apagado pela coletividade, fizeram do humanismo marxista um grande colaborador para que derivações deste pensamento, como os humanismos comunista e soviético, também não buscassem a emancipação humana. Todos se mantiveram associados à continuidade da produção como mais importante que o trabalhador, com este último colocado na condição de objeto ainda tutelado por um Estado autoritário, muitas das vezes totalitário, preservando a materialidade como grande motor das aspirações e relações humanas. Essa é uma situação que levou Maritain (2018) a afirmar que

A tragédia do marxismo consiste em que, pretendendo, com razão - mas sem se ter conscientizado dos problemas próprios da pessoa -, encontrar um saída para esse desespero e essa decomposição da pessoa humana aos quais conduz à dialética do humanismo antropocêntrico, [...] ele mesmo é tributário do humanismo burguês em sua metafísica mais aberrante e mais inumana, que ele leva - o ateísmo, o imanentismo, o antropocentrismo - ao cume da exasperação (Maritain, 2018, p. 89-90).

Um passo dado nessa direção foi a efetivação do direito como mecanismo de regramento das estruturas sociais em ascendência. A condição jurídica passou, em geral, a representar os interesses dos grupos hegemônicos, especialmente as antigas aristocracias e as atuais, à época, oligarquias, legislando com a direta ação governamental do Estado.

Dessa maneira, segundo o pensamento de Santos (2014a, 2014b), são instituídas formas de relacionamentos que legitimam hierarquizações, explorações, alienações, privações de um acesso minimamente equivalente aos direitos necessários a uma sociedade com graus de complexidades cada vez mais elevados. O direito passou a aprisionar e a modelar os tipos de relações, instituindo valores, impondo regramentos, solidificando condutas, acordos, que se apresentam como interesses das clássicas oligarquias, todas em estreita relação com o governo estatal. O esquecimento de Deus, e sua substituição pelo Estado, conforme Santos (2014b), aconteceram pela montagem de um arquétipo moderno por meio do protagonismo que a ciência e a coletividade passam

a ter na construção de um arcabouço de pensamentos, de uma ressignificação linguística, da configuração de novas representações, tudo amparando a racionalidade imanentista em oposição ao sagrado transcendental.

Os valores de um Humanismo autêntico passam a ser buscados em uma tentativa de criar explicações perfeitas aos movimentos diversos que as sociedades estabeleceram. As complexas relações sociais, em ascensão em um sistema que as estimulava, precisavam da idealização de um modelo de consciência a ser pensado, visando sua propagação em massa. Um dos exemplos, foi o robusto investimento em teorias que explicavam o Estado, seu papel de condutor de uma nacionalidade, de unicidade dos povos, geralmente indiferentes às singularidades, produtor de uma concepção desenvolvimentista e progressista de história.

Este quesito, sem dúvida, contempla uma das maiores atenções de Maritain (2018, p. 55), o filósofo-político sob nosso enfoque, que foi a de questionar a “dialética do humanismo antropocêntrico” com destaque para a dialética marxista. Aponta muitos problemas sobre esse método em sua colocação em prática. Como muito bem problematiza o filósofo-político francês, que liberdade seria esta que oprime a humanidade de uma pessoa em nome de uma coletividade, a moldando e apagando sua subjetividade? Segundo este autor, nisso reside um dos principais erros da dialética marxista, equívoco que, segundo suas palavras, advinha

dessa causalidade material que se esperava a salvação, e como que a realização do reino de Deus. Relegando para a matéria o dinamismo da dialética hegeliana, pensar-se-á que o processo econômico [...] deve conduzir ao império da razão, à eliminação da escravidão do homem pelas forças irracionais, à vitória do homem sobre a necessidade, ao seu controle sobre a história. O homem social, ao final desse desenvolvimento, será o senhor absoluto da história e do universo (Maritain, 2018, p. 62-63).

Encerramos essa primeira parte da escrita, que sintetizou algumas das importantes ideias que guiaram parte da história, especialmente entre os séculos XVIII e XX, período fortemente marcado por influências da modernidade. Como apresentado nessa breve retrospectiva da análise do pensamento de Maritain (2018), muitas configurações de humanismos foram pensadas, passando a disputar, entre elas, o tempo e o espaço dos lugares vividos por pessoas comuns na sua maioria. Viu-se que, infelizmente, alguns desses modelos, muitos transformados em vertentes autoritárias e totalitárias, enxergavam as pessoas como objetos, integrantes de uma grande máquina,

desqualificando, em geral, o poder criativo, o poder solidário, o poder comunitário, o poder de amar sem exigência de reciprocidade que, potencialmente, existem na individualidade subjetiva humana.

As formas dos humanismos pensaram, na maioria, essa individualidade apenas como um ponto de partida que, evolutivamente levaram esse sujeito à coletividade, casos ilustrados no marxismo, no modelo soviético, e também nos movimentos fascistas. Quando essa individualidade não era dilacerada pelo coletivo, passava a ser cobiçada pelo individualismo idealizado, e realizado, pelo humanismo liberal-burguês, amplificado pela predominância do capitalismo ao longo de todo o século XX.

2- O Humanismo Integral ainda é possível em um desumanismo capitalista?

Nesta parte do capítulo a intenção é situar o leitor, muito brevemente, em algumas das situações ocorridas no mundo, e com o mundo, depois das obras de Maritain. Em um segundo momento, resgatarei algumas das propostas do Humanismo Integral, em diálogo com outros autores, com a finalidade de estabelecer suas potencialidades no espaço globalizado do século XXI. Não tenho a pretensão de realizar uma retrospectiva histórica ampla, mas apenas ser cuidadoso em trazer fatos que podem nos subsidiar às especulações que aqui proponho.

Depois da década de 40, de forma bem sucinta, tivemos a Segunda Guerra Mundial, que criou o confronto entre os modelos fascistas e comunista, com uma inserção mais definitiva do capitalista ao fim do conflito, no ano de 1945. O encerramento, desta guerra de grandes proporções, paralisou, temporariamente, os planos dos fascismos, fortalecendo de forma considerável a predominância do socialismo em sua versão soviética, mais tarde com a inclusão da China. O modelo humanista liberal-burguês já se encontrava muito fragilizado com as crises econômicas ocorridas nas décadas de 1920 e seus desdobramentos nos anos de 1930. Mesmo com o enfraquecimento de uma forma econômica liberal, segundo Habermas, (2014), os burgueses se associaram, rapidamente, ao Estado, influenciando este último, por meio de seu forte poder imanentista, no tipo de vida a ser seguido por uma parte mais considerável das pessoas comuns.

Por isso, no pós-Segunda Guerra Mundial, verificou-se um fortalecimento do Estado burguês, tanto em sua versão capitalista, quanto em seu modelo opositor, apresentado como socialista-marxista. O Estado, no pensamento de Baumann (2001),

realmente cresceu em sua imanência e autoridade, controlando, sim, as ações e potências de parte considerável da sociedade. A democracia representativa foi mantida, especialmente em países da Europa Ocidental e Estados Unidos, porém com uma impressionante, talvez não antes vista, tutela dos governantes e corporações do Estado. Na vertente socialista, que se auto declarava marxista, não havia representatividade democrática, e alguma concepção de cidadania apenas era permitida e estimulada se houvesse concordância com as propostas da robusta e poderosa burocracia estatal. A ditadura do proletariado foi alcançada, mas, ao contrário do que havia proposto Marx, segundo a explicação de Althusser (2008), não atingiu uma consciência universal, ao contrário, pois se apossou do Estado, criando uma elite burocrática, grupo este que, para se manter no poder, sofisticou mecanismos totalitários de controle aos que potencialmente poderiam ser opositores.

Até os anos de 1970, viu-se um mundo intensamente marcado por essa oposição espacial entre um humanismo burguês, que se apoderou do Estado, tornando-se capitalista, e um humanismo socialista, que também privilegiou a ampliação do Estado, rapidamente totalitário, burocratizado, com parte do proletariado, a que se constituiu em uma elite, no poder. Havia muito mais semelhanças do que diferenças entre esses dois modelos que polarizaram a hegemonia mundial por toda a segunda metade do século XX. Ambos não desenvolveram alternativas de liberdade ao ser humano, porque tutelavam uma suposta cidadania que pudesse existir, sempre barganhando, visando a cooptação, com grupos potencialmente opositores aos interesses das elites burocráticas estatais. Aperfeiçoaram mecanismos que fortaleceram a imanência das ideias governamentais, enfraquecendo a transcendência. Baumann (2001) diz que a individualidade foi amplamente coletivizada, seja por ações do Estado, de empresas associadas a este Estado, e também pelas corporações sindicais trabalhistas, quase todas capturadas por maneiras de pensar e agir que controlavam a potência da singularidade humana. Houve uma manutenção em modos de produção da economia que alienava o trabalho, mantendo o foco na produção e comercialização de materialidades, hierarquizando relações e esquecendo o ser humano. Enfim, esses Estados não se tornaram mais públicos, com maiores possibilidades de participação democrática, e a cidadania não foi construída por meio da incorporação, real, das pluralidades, efetivando-se o contrário. Como também alertou Maritain (2018), a história em sua dialética é indeterminada. O espírito sente, rapidamente, a necessidade de liberdade, de uma verdade que não seja imposta, e sim

construída. O material rapidamente é visto como efêmero, despertando a necessidade de uma crença em algo maior do que o produto, o objeto. Os modelos aplicadores dessas diversas formas de controle sobre a alma, segundo (Harvey, 2013) passam a ser fortemente contestados, especialmente a partir dos anos de 1970, com definitivas culminâncias ocorridas nos anos de 1980.

A proposta socialista, que se dizia marxista, materializada no contexto soviético, foi desintegrada pela simples descoberta do proletariado, o que não chegou ao Estado, de que a idealizada liberdade não foi, e nem seria, alcançada. A materialidade não constrói o espírito, mas o corrói, a objetividade esvazia a democracia, pois não produz o sentimento de pertencimento. O não pertencer impede a existência do comum, por isso ideais ligados ao céu histórico, prometidos pelo socialismo-soviético-marxista, nunca foram concretizados. Maritain (2018) ensina que a unicidade provocou equivocidades que desintegraram a experiência empírica do humanismo socialista no século XX

Quanto ao humanismo estatal-burguês-capitalista, como se deu o desenvolvimento do mesmo? Sua plasticidade e capilaridade, segundo Harvey (2014) foram os grandes destaques à sua sobrevivência, inegavelmente. Houve fortes pressões em elementos basilares deste modelo, entre eles os movimentos da chamada contracultura, ocorridos especialmente na Europa Ocidental e Estados Unidos nos anos de 1960 e 1970. Estas ações impuseram contestações aos rígidos regramentos do Estado de direito sobre formas de composição familiares e muitos dos direitos civis predominantes no período. Uma burguesia não clássica começava a se descolar do Estado controlador, querendo, esta oligarquia, retomar parte do controle das ações econômicas.

O mundo alcança, nos anos de 1980 e, especialmente, na década de 1990, um modelo estatal em crise, em que diversos fatores corroboram para essa importante transição, com alguns deles elencados a seguir: A experiência do humanismo socialista foi encerrada pelos indeterminismos históricos, uma ressignificação do humanismo liberal, à época travestida de neoliberal, e uma burguesia empresarial que ganhou um enorme lugar de destaque. A década de 90 foi o período de maior confluência de acontecimentos produtores e desencadeadores de uma espacialidade global nunca antes experimentada. Nesse movimento de construção e ampliação da globalização, predominou um humanismo burguês-neoliberal, com grande suporte estatal, ainda havendo o fortalecimento da legitimação jurídica, amparado por uma ciência que persiste em se apresentar como ratificadora de uma racionalidade incontestável. A análise feita por

Maritain nos anos de 1930 ainda apresenta um efeito das ideias muito ligado ao espaço de acontecimento europeu, no máximo, naquele período, atingindo os Estados Unidos, com forte tendência de ocidentalização, e ainda assim, são hoje de grande atualidade mundial. O que passa a ocorrer, de forma mais amplificada e clara, a partir dos anos de 1990, se torna, realmente, universal.

A revolução informacional, conhecida como a Terceira Revolução Industrial, iniciada a partir dos anos de 1970, conciliada com o encerramento da oposição de modelos humanistas, por toda a 2ª metade do século XX compreendida entre o humanismo estatal capitalista e o humanismo estatal socialista, tendo o modelo capitalista como vencedor, com o acréscimo de uma nova forma de liberalismo burguês, tornaram o mundo um lugar a ser especializado, como se pode ler abaixo:

Este período dispõe de um sistema unificado de técnicas, instalado sobre um planeta informado e permitindo ações igualmente globais. [...] Este tornou-se possível porque a partir de agora a produção se dá à escala mundial, por intermédio de empresas mundiais, que competem entre si segundo uma concorrência extremamente feroz, como jamais existiu. [...] Este sistema de forças pode levar a pensar que o mundo se encaminha para algo como uma homogeneização. [...] Tudo isso é realidade, mas também e sobretudo tendência. (Santos, 2002, p. 29-30).

A enorme evolução das tecnologias de informação foi o principal reflexo dessa revolução. É importante destacar que uma parte considerável dessas tecnologias, inclusive a mais importante delas, que foi a internet, foi pensada e instrumentalizada em tempos de Guerra Fria, em que os dois modelos binários - burguês-liberal e socialista-marxista - estiveram em conflito. Com o fim desta disputa, as tecnologias, que estiveram sob segredos militares, rapidamente passam a ser comercializadas, mais aceleradamente massificadas na produção e consumo. O comércio se virtualiza mundialmente, a produção é ampliada para lugares nunca imaginados, dada à facilidade para a circulação de mercadorias pelo planeta.

Essa facilidade para aumentar a produção e circulação expande o espaço produtivo mundial, criando grandes possibilidades à mentalidade econômica neoliberal-burguesa de obtenção de lucros. O capitalismo chega de forma avassaladora em lugares onde sua linguagem, sua cultura, sua monetarização, sua relação de exploração e alienação do trabalho eram desconhecidas, afirma Santos (2002) e alcança lugares em que nem a estrutura de Estado moderno existia. Em diversos desses lugares não se tinha uma forma,

sequer, representativa de democracia, com muitas das relações se constituindo, ainda, de maneira intertribal. O consumidor chegou antes do cidadão, e o modelo burguês-neoliberal foi o grande responsável por instituir, de uma forma muito intensa e rápida, essa espacialidade global, na qual quem está fora é denominado atrasado, sendo excluído das relações econômicas internacionais.

O maior problema que compreende essa espacialização de um modelo burguês-neoliberal, com respaldo capitalista, além de uma pressão para que todos os Estados nacionais façam adesão ao mesmo, segundo Maritain (2018) é que seu intuito é meramente econômico, eliminando a importância do pluralismo societal em suas singularidades mundiais, submetendo as ações políticas às propostas de interesse econômico. Esse espaço, em ampliação, portanto, passa a ser marcadamente dividido, com uma precarização e insegurança cada vez maiores das pessoas comuns, especialmente as não pertencentes aos grupos que se beneficiam de alguma forma do crescimento em vigência. Produz-se um espaço em que as formas são pensadas por poucos para muitos, as funções são um encapsulamento das pessoas em realidades encaminhas por grupos de interesse, as estruturas moldam as ações, fragilizam a individualidade. Desse modo, segundo Arendt (2014), há a exploração do homem pelo homem e a reificação das relações.

Esse é um pouco do contexto histórico vivido pelo mundo nesses últimos 80 anos, depois da obra de referência desse capítulo e que permanece. Parece que o humanismo foi desumanizado, mas, como afirmou o próprio autor em diálogo, essa desumanização permanecerá apenas se nossa concepção de humanidade se limitar à imanência, à materialidade, à efemeridade que floresce na ausência de um espírito de solidariedade, não sendo isso que aqui acreditamos. Como descreveu Maritain (2018), viveremos na cidade temporal, por isso é indispensável que sejamos e existamos também nesta cidade, neste tempo, e neste espaço. Tendo prioritariamente suas propostas como inspiração a caminhos que serão agora sugeridos, torna-se relevante o acréscimo de outras, até como forma de coerência com a aqui apresentada evolução da história, por isso essas trajetórias também estarão em diálogo com diferentes autores, havendo o destaque para Habermas (2014) e Santos (2014a). Na filosofia, especula-se e se ressalta que muitas das questões aventadas virão mais como problematizações para nos inquietar do que como definições para acalmar.

2.1- Algumas possibilidades públicas ao espaço globalizado

Como ponto de partida, junta-se a democracia personalista proposta por Maritain (2018) com a perspectiva pública de Habermas (2014). A democracia, desde a referida obra do francês, mais se espalhou pelo mundo quantitativamente. Já o público moderno, pensado pelo filósofo alemão, de acordo com o próprio autor, limitou-se à prosperar em seu início, entre os séculos XVII e XVIII, sendo fortemente desconfigurado pelo Estado-burguês-liberal de bem-estar social entre os anos de 1950 e 1970, especialmente na Europa Ocidental, uma das poucas regiões do mundo em que veio a existir.

A democracia personalista de Maritain (2018) chama a atenção para a preparação ao exercício do homem público com enorme responsabilidade. Além dessa ética, a ser construída e preservada, esse personalismo passa por um desligamento dos interesses imediatos e mais próximos ao processo democrático. Maritain (2018) propõe que as pessoas, ao exercerem esses personalismos, não podem estar vinculados aos governos, que são temporários e com interesses de imanência, não podendo também estar ligadas às diversas corporações que historicamente se associaram à burocracia do Estado, visando ganhos particularistas, não universais. Por fim, muito menos que este representante esteja integrado à burocracia estatal, pois, geralmente, esta o aliena dos fatos cotidianos da vida.

O sucesso no exercício dessa democracia, que é personalista, mas com intenção de compreensão e atuação sobre o universal, passa, necessariamente, pela representatividade. Em parte, é aí que há uma importante convergência com as ideias sobre o público de Habermas (2014), pois a ação pública, de acordo com o autor, apenas é exercida se a mesma estiver desligada dos interesses corporativos que historicamente a permeiam. A democracia representativa moderna, especialmente a que vigorou a partir do século XVII, com sua primeira experiência ocorrendo na Inglaterra, segundo o pensador alemão, basicamente foi para preservar interesses aristocráticos, depois oligárquicos, passando pelos da nascente e depois instituída burguesia, além das corporações que nasceram com o advento do Estado moderno e da economia liberal, entre elas as burocracias estatais e sindicais, esta última oriunda dos movimentos trabalhistas. Essa representação, em geral, não existiu para o bem comum, sempre para a instauração e fortalecimento de interesses particulares e de grupo.

O público, que Habermas (2014) analisa, sempre foi estatal-corporativo, havendo pouco de uma real busca por uma racionalidade debatida, embasada, que se fundasse em princípios efetivamente liberais. O liberalismo, em parte defendido por esse autor, não é o que exacerba o individualismo, porque as desigualdades existiram, existem e existirão, daí a necessidade de uma representatividade que potencialize a participação para que se alcance o máximo de equilíbrio nas reivindicações e acordos deliberados. Não será o Estado que mediará os conflitos, mas pessoas que ocuparão suas responsabilidades para viabilizar uma estrutura estatal que seja orgânica, daí flexível a se voltar às pessoas.

Em análise do espaço globalizado, e em defesa de uma outra globalização, Santos (2002; 2014a) diz que para esse Estado não ser submisso ao neoliberalismo-burguês, hoje cada vez mais internacionalizado, é necessário que ele se torne mais horizontal, ou seja, que a democracia alcance as pessoas, ao contrário do que ocorre. Ainda de acordo com o autor, para a ocorrência dessa conquista, também se faz importante o fortalecimento de uma cidadania que prime para o alcance de bens sociais indispensáveis ao ser humano, invertendo, dessa forma, os valores pensados e instituídos pelo neoliberalismo. A horizontalidade proposta se associa a trazer para o lugar, ou seja, às próprias cidades e Estados nacionais, o espaço da discussão e das decisões, tentando, assim, recuperar uma soberania que foi, em parte, tomada pelo modelo neoliberal-burguês implementado, principalmente a partir dos anos de 1980.

Finaliza-se, juntando essas três possibilidades como uma tentativa de vislumbrar um novo humanismo pensado por Maritain (2018), coerente ao que pensa Santos (2002) em tempos de espaço globalizado. Pensamos em uma conciliação entre a democracia personalista, com ênfase nos pluralismos, político em especial, propostos por Maritain (2018), a produção de uma real esfera pública defendida por Habermas (2014), que expõe a necessidade dos diversos interesses e conflitos sociais compreenderem as discussões e deliberações estatais, enfraquecendo o Estado corporativo, burocrático e burguês, culminando com a oportuna proposta de Santos (2002) em que o mesmo, em um contexto de espaço globalizado, portanto de decisões importantes às pessoas cada vez mais distantes delas, apresenta a relevância da recuperação do poder do lugar imediato - cidades e Estado nacional - na vida de cada pessoa.

Referências

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARENDT, H. **A condição humana**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 25ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MARITAIN, J. **Humanismo integral: problemas temporais e espirituais de uma nova cristandade**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª. ed. São Paulo: Editora da USP, 2014a.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7ª. ed. Editora da USP, 2014b.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TOURAINE, A. **O que é a democracia?** 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CAPÍTULO 5

A FILOSOFIA DE JACQUES MARITAIN COMO FUNDAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Daniela Honorio de Sousa Brito

Introdução

A educação, sistemática ou não, tem como intencionalidade o aprimoramento humano. As diferentes dimensões humanas, tais como: social, afetiva, física, moral e cognitiva, precisam ser desenvolvidas pelo processo educacional. É imprescindível considerar a totalidade humana. A Educação Integral visa o pleno aperfeiçoamento da pessoa, portanto não deve haver privilégio de um aspecto em detrimento de outros.

Debates relacionados à Educação Integral não são recentes na realidade brasileira. Conforme destaca Brito (2023), há nítidos indicadores de uma visão educacional que abrange a relevância da formação integral da pessoa em constituições, pareceres e leis educacionais. Desde a primeira Constituição brasileira (Brasil, 1824), outorgada por Dom Pedro I em 25 de março de 1824, há interesse na formação humana em mais de uma dimensão, como se pode ler no inciso XXXIII do 179º Artigo.

Art. 179 - A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXIII - Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, 1824)

A perspectiva de formação integral humana que deveria ser aprimorada pela educação é evidenciada pela inclusão de Artes, Ciências e Belas Letras nos programas escolares. Desde a primeira Constituição do Brasil, é destacada a necessidade da educação que visa o aprimoramento de vários aspectos humanos.

As iniciativas pioneiras de Anísio Teixeira (1962) com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, na década de 50, e de Darcy Ribeiro (1986) no estado do Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante os anos 80,

são citadas como exemplos de implementação da Educação Integral no país. A associação entre Educação Integral e o aumento da carga horária escolar é frequentemente mencionada nestas propostas. No entanto, a aceção de Educação Integral aqui pretendida estava presente nesses projetos de alguma forma, o que permite dizer que essas experiências mostram possibilidades de Educação Integral que busca a formação plena da pessoa por meio de atividades educativas.

Recentemente com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) houve novos debates sobre a Educação Integral. Este documento, de aspecto normativo, expõe o compromisso com a educação cuja finalidade é o desenvolvimento do educando em diferentes aspectos. O conceito de Educação Integral na BNCC é o expresso a seguir:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

A Educação Integral, na perspectiva apresentada na BNCC (Brasil, 2018), não tem relação direta com a duração da jornada escolar. O fundamental é o “desenvolvimento humano global” que é responsabilidade dos membros da escola, ou seja, práticas pedagógicas que visem a formação humana plena. Esta perspectiva se aproxima com a compreendida neste texto, conforme se lê:

Não se trata de uma questão de horário estendido no qual o aluno passa um tempo integral na escola, ou seja, os dois turnos de cada dia de aula. Entendemos por Educação Integral o processo que visa o aperfeiçoamento do educando em todos os seus aspectos, de modo que se pode observar a Educação cognitiva, sociocultural, afetiva, física e moral. (Sucupira-Lins, 2014, p. 127)

A concepção de Educação Integral, adotada neste capítulo, não está associada diretamente com ampliação da carga horária escolar, e sim com a plena formação humana. O aumento do tempo em que o aluno permanece na escola não garante propostas pedagógicas voltadas para o aperfeiçoamento humano completo.

Após esta breve exposição, é justificada a pertinência desta investigação que trata da interpretação hermenêutica da filosofia de Jacques Maritain como fundamento para a Educação Integral. Antes do aprofundamento nos escritos de Maritain, faz-se necessária uma contextualização de quem é este filósofo.

Jacques Maritain é um filósofo francês nascido em 18 de novembro de 1882 em Paris. Cresceu em uma família militante no ateísmo, mas se converteu ao catolicismo aos 24 anos por influência do filósofo Léon Bloy, com quem discutia filosofia. Estudou filosofia na Sorbonne (1901) e, posteriormente, aprofundou-se na obra de Tomás de Aquino, se bem que tenha construído uma obra original, o que mostra não ser correto nomeá-lo como neotomista. Exerceu o magistério na França, Alemanha, Canadá e Estados Unidos, país este no qual permaneceu um tempo maior devido à explosão da Segunda Grande Guerra e a impossibilidade de voltar para a Europa porque sua esposa, Raissa Maritain, era judia. Escreveu mais de 70 livros, dentre os quais se destacam Rumos da Educação (1968), Os direitos do homem (1967), Humanismo Integral (1965), Princípios de uma política Humanista (1960) e Introdução geral à filosofia (1998). Depois da morte de sua esposa em 1960, com quem foi casado por 56 anos, retirou-se para Toulouse, vivendo na Fraternidade dos Irmãozinhos de Foucauld, onde morreu em 28 de abril de 1973, aos 90 anos.

O problema desta pesquisa está exposto na seguinte questão: Há perspectiva na filosofia de Maritain referente à Educação Integral da pessoa? O pressuposto desta investigação é que, possivelmente, há contribuições a partir da filosofia de Maritain, que levam à construção de uma Educação Integral auxiliando professores, e demais interessados na promoção da formação plena da pessoa. O objetivo é destacar contribuições da filosofia de Jacques Maritain que favoreçam a Educação Integral.

Esta é uma pesquisa documental com base na interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur (1988, p. 14), que “consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” possibilitando o aprofundamento nos documentos selecionados. Foram estudadas obras de Maritain e escolhidas duas para análise: Humanismo Integral (1965) e Rumos da Educação (1968).

Este texto está organizado em três seções. A primeira trata da Educação Integral na formação da pessoa. A segunda apresenta contribuições da filosofia de Maritain para a plena formação humana. Na terceira consta a análise hermenêutica das obras selecionadas. Por fim, são apresentadas as considerações desta investigação.

Educação Integral na formação da pessoa

As dimensões física, social, cognitiva, moral e afetiva compõem a pessoa como um todo. Cada uma tem um papel único e precisa ser tratada adequadamente. Paradoxalmente, a pessoa é criada totalmente estruturada, mas precisa ser completada. Quanto a esta polarização, Sucupira-Lins (2022, p. 380) afirma: “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”. Nessa busca gradual pela completude da pessoa, a educação é essencial. Entende-se que a educação tem como finalidade participar do processo de formação da pessoa plena. Neste capítulo, educação é definida como:

As atividades intencionalmente exercidas sobre o desenvolvimento de uma personalidade com o objetivo de promover e ativar processos de aprendizagem que conduzem a disposições, atitudes, capacidades e formas de comportamento consideradas úteis e valiosas pela sociedade. (...) Toda Educação envolve múltiplas atividades. Compreende aprendizagem de comportamentos, de saberes técnicos, organização de hábitos, formação de disposições a atitudes, formação intelectual, internalização de normas e valores sociais. (Sucupira, 1980, p. 28)

Uma das principais tarefas da Educação Integral é contribuir para a constituição da pessoa em sua totalidade. No processo educativo não deve haver a prevalência de alguns aspectos humanos como o cognitivo ou social sobre outro. Essa é a compreensão de Educação Integral defendida na presente investigação, em que a pessoa é vista como um todo.

Mounier (1905-1950) fornece contribuições valiosas para a compreensão do conceito de Educação Integral. O personalismo, corrente de pensamento fundada pelo filósofo francês, colocou a pessoa como centro e razão de ser de suas reflexões. Esta perspectiva filosófica fornece bases para pesquisas educacionais, conforme se lê:

Por que se educa a criança? Esta pergunta depende doutra: qual é o fim dessa educação? Este não consiste em *fazer*, mas em *despertar* pessoas. Por definição, uma pessoa suscita-se por apelos, não se fabrica domesticamente. A educação não pode ter como fim moldar a criança ao conformismo dum meio familiar, social ou estadual, nem se restringirá a adaptá-la à função ou papel que lhe caberá desempenhar quando adulto. A transcendência da pessoa implica que a pessoa não pertença a mais ninguém senão a ela própria. (Mounier, 1974, p. 200-201, grifos do autor)

A pessoa tem características, habilidades e potencialidades que precisam ser desenvolvidas ao longo da vida. Como afirma Kant (1999, p. 16), "a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação". Portanto, a educação, que começa na família e é completada na escola, é a principal forma de aperfeiçoamento humano. Esta é a base para a constituição do ser humano como pessoa. Uma das partes mais importantes da formação de uma pessoa é desenvolver a consciência de seu próprio valor, bem como dos demais membros da sociedade.

A atual Constituição Federal (Brasil, 1988) do Brasil promulgada em 1988 apresenta em seu Artigo 205 a finalidade da educação:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

A educação é compreendida como um compromisso de todo educador, seja a família ou professor, e a Carta Magna do país estabelece o objetivo de "desenvolvimento da pessoa". Observe-se o uso da palavra "pessoa", o qual indica "que o homem não é absolutamente redutível ao que está contido no conceito 'indivíduo da espécie', mas contém em si algo mais, alguma plenitude e perfeição particular do ser", nas palavras precisas de Wojtyla (1982, p. 20). A preocupação com o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, é o significado de Educação Integral.

Filosofia de Jacques Maritain

Antes de iniciar a análise hermenêutica das obras do filósofo Jacques Maritain relacionadas à Educação Integral da pessoa, que é o objetivo desta pesquisa hermenêutica, faz-se necessário abordar concepções filosóficas deste autor. O pensamento de Maritain concernente à relevância dos conceitos de pessoa, dignidade humana, liberdade, humanismo integral e ética é primordial para o entendimento da Educação Integral. Inicia-se esta reflexão com o que o autor central desta pesquisa aponta sobre a ideia de pessoa.

O homem não é somente um animal da natureza do urso ou da cotovia. É também um animal de cultura, cuja espécie só poderá subsistir com o progresso da sociedade, da civilização. É um animal *histórico*: daí a multiplicidade dos tipos culturais ou ético-históricos que diversificam a humanidade. Vê-se igualmente aqui a importância da educação. (Maritain, 1968, p. 26, grifos do autor)

Primeiramente, é necessário destacar que o termo homem na filosofia se refere à pessoa independentemente do sexo, assim tem relação com a totalidade de cada ser humano individualmente. A pessoa nasce inserida na sociedade e este fato corrobora para a necessidade do processo educacional. A realização da completude humana é possível pela educação. Viver em sociedade permite interações entre pessoas com características próprias. Na relação educando-educador, o respeito à pessoa do outro é fundamental, como explica Sucupira-Lins:

Independentemente de sexo, etnia, nível cognitivo ou econômico, papel social, habilidades e características particulares, toda pessoa é merecedora de respeito. Reverência é o deslumbramento do próprio ser humano que se vê diante de algo maior, seja da natureza, como o oceano, ou de ordem transcendente. A atitude de reverência é o começo para que se tenha o respeito à pessoa. (Sucupira-Lins, 2018, p. 500)

A pessoa tem valor absoluto, independentemente de características particulares, deficiências, habilidades ou papel social. O fato de ser pessoa carrega em si a necessidade de ser respeitada como aponta Maritain (1967, p. 62), pois “a dignidade da pessoa humana - seria uma expressão vã se não significasse que, segundo a lei natural, a pessoa humana tem direito de ser respeitada e é sujeito de direito”. Isso torna qualquer instância social, inclusive a escola, lugar de respeito às particularidades de cada sujeito. Para melhor compreensão, destaca-se a seguir a definição de dignidade no pensar de Seifert:

“Dignidade” não é apenas um valor intrínseco e objetivo que também os animais possuem, mas é um valor sublime e exaltado cuja excelência e grandeza impressionante chamamos de dignidade e vemos intelectualmente enraizados na natureza da pessoa. “Dignidade” também significa um valor que não deve ser “negociado” por nenhum outro bem, que não deve ser atacado ou destruído para alcançar outros fins, que deve ser absolutamente e sempre respeitado. (Seifert, 2011a, p. 167, grifos do autor)

A dignidade da pessoa não depende da condição em que se encontra, seja um embrião ou até mesmo um ser humano que esteja em estado de doença terminal, porque

toda vida humana tem valor. Seifert (2011a), apresenta quatro fontes, parcialmente independentes, da dignidade. Primeiramente, a dignidade ontológica e inalienável que uma pessoa possui simplesmente por ser pessoa. Em segundo lugar, a vida humana requer a consciência da pessoa. Terceiro, há um valor conferido à pessoa que busca a verdade ou a virtude, a chamada dignidade moral. Por último, o ser humano tem uma dignidade concedida por pessoas, comunidades políticas e jurídicas.

A pessoa, por sua dignidade absoluta, deve ser respeitada em todas as instâncias da sociedade. A educação não pode ter o foco apenas nos conteúdos curriculares, e sim, principalmente, na pessoa do aluno. Como enfatiza von Hildebrand (2009), a pessoa é um ente precioso e se constitui de maneira única e irrepetível. A pessoa, exclusivamente, exige mais do que apenas uma análise sociológica ou psicológica. O educador deve lembrar que tem diante de si alguém muito valioso.

A pessoa só tem a opção de escolha, ou seja, de exercer o livre-arbítrio porque traz em si a liberdade que lhe é inerente, não sendo dada ou retirada da pessoa. A liberdade é ontológica, e paradoxalmente, precisa ser construída, conforme argumenta Sucupira-Lins (2022) e a educação tem uma imprescindível contribuição neste processo. Seifert (2011b) refuta a negação de que a pessoa possui o livre arbítrio e explica o que é um ato livre:

Quando falamos de um ato livre, significamos em primeiro lugar que um dado ato é causado pela própria pessoa que possui o poder do livre arbítrio, e não por qualquer causa material ou espiritual fora da pessoa, nem por correntes de causa elétrica e química no cérebro, nem pela sociedade ou educação, nem por Deus, que predeterminaria e forçaria – ou determinada em um modo mais leve, sem a experiência coercitiva – que levem uma pessoa a agir de um certo modo. (Seifert, 2011b, p. 379)

O ser humano nasce sem saber que é livre ou que é capaz de discernir o certo e errado. Coações internas ou externas não tiram a liberdade da pessoa, pois conforme afirma o filósofo francês Jacques Maritain (1960, p. 28), "o homem não nasce livre senão nas potências radicais do seu ser: torna-se livre". A educação é primordial para que o educando faça bom uso da liberdade na sociedade.

Maritain apresenta o conceito de Humanismo Integral. O fato do próprio título de uma de suas obras, selecionadas para análise neste investigação, conter este vocábulo aponta para a necessidade de esclarecimento deste conceito, e para tanto recorre-se ao filósofo Newton Sucupira que ensina:

Tomado em sua significação mais ampla, o Humanismo designa, antes de tudo, uma atitude espiritual em face do humano e seu processo de atualização. Esta atitude se define essencialmente, por uma vontade de realização plena do verdadeiramente humano no homem, atribuindo-se-lhe um valor único dentro da ordem cósmica, de modo que o homem jamais venha a ser reduzido à mera condição de objeto ou de um simples meio. (Sucupira, 1960, p. 1)

Entende-se que a perspectiva humanista reconhece o valor da pessoa em sua completude, distinguindo o ser humano dos demais animais, e o colocando no centro. Ao dizer que o homem está em uma posição privilegiada no cosmo, Scheler (2003) fortalece a ideia de humanismo em uma perspectiva semelhante à do filósofo francês sob enfoque nesta pesquisa. Há uma preocupação com a formação plena da pessoa e desenvolvimento de suas potencialidades com o objetivo de atingir a plenitude humana. A discussão do conceito de Humanismo Integral defendido por Maritain, é melhor esclarecida com o trecho a seguir:

Para deixar as discussões abertas, digamos que o humanismo (e uma tal definição pode ser desenvolvida segundo linhas muito divergentes) tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e a manifestar sua grandeza original fazendo-o participar de tudo o que o pode enriquecer na natureza e na história (“concentrando o mundo do homem”, como dizia mais ou menos Scheler, e “dilatando o homem ao mundo”); ele exige ao mesmo tempo que o homem desenvolva as virtualidades nele contidas, suas forças criadoras e a vida da razão, e trabalhe por fazer das forças do mundo físico instrumento de sua liberdade. (Maritain, 1965, p. 4)

O humanismo construído por Maritain, em suas palavras precisas, “tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano” o que aponta para a Educação Integral expressa neste capítulo. A compreensão do desenvolvimento pleno da pessoa é imprescindível para se pensar também sobre o ensino e aprendizagem de Ética. Partindo do pressuposto que ninguém nasce ético, é responsabilidade de todo educador contribuir para a formação de valores morais da pessoa, conforme Maritain (1968, p. 53) afirma: “o ensino da moral, no que concerne à sua base intelectual, deveria ocupar um importante lugar nos programas da escola”. Para a realização da Educação Integral, ou seja, o pleno aperfeiçoamento humano é fundamental que o desenvolvimento ético da pessoa seja enfatizado.

Tendo como enfoque a interpretação hermenêutica de duas obras de Jacques Maritain concernentes à Educação Integral, pode-se desde já entender que as reflexões

deste filósofo francês apresentam ideias valiosas para educadores e demais interessados que visam a completude humana. A seguir, são apresentadas as principais contribuições deste filósofo relacionadas à Educação Integral.

Contribuições do pensamento de Jacques Maritain para uma Educação Integral

Neste capítulo, a metodologia está fundamentada na interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur (1990, 1988), que foi analisada profundamente e se mostra a mais adequada para que os objetivos sejam atingidos. Esta forma de análise permite um aprofundamento nos textos, o que auxilia na melhor e mais completa compreensão dos mesmos. Sabe-se que as palavras contêm algumas vezes mais de um significado. Diante da polissemia das palavras, desvendar a real intencionalidade do autor de uma obra torna-se um desafio a ser vencido. É uma tarefa que requer o uso de múltiplas capacidades cognitivas, conforme afirma o referido autor:

Esta atividade de discernimento, é propriamente, a interpretação: consiste em reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum. Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho da interpretação. (Ricoeur, 1990, p. 19)

Tentar a univocidade, é uma das preocupações de quem interpreta um texto, buscando a maior coerência com o pensamento e a ideia do autor. Esse método permite um crescimento da compreensão pretendida. De modo algum, a análise hermenêutica é algo simples ou linear. Uma de suas maiores riquezas, é possibilitar uma maior abrangência do material sob o enfoque e contribuir para a investigação minuciosa das questões presentes nos documentos selecionados. Principalmente, os livros *Humanismo Integral* (1965) e *Rumos da Educação* (1968) de autoria do filósofo francês Jacques Maritain, oferecem um manancial para a compreensão do objetivo desta pesquisa. Inicia-se a análise hermenêutica com o seguinte trecho:

Diremos que a cultura ou a civilização é a expansão da vida propriamente humana, no que diz respeito não somente ao desenvolvimento material necessário e suficiente para permitir-nos uma reta vida na terra, mas também e antes de tudo ao desenvolvimento moral, ao desenvolvimento das atividades especulativas e das atividades práticas (artísticas e éticas) que merece mais propriamente a denominação de desenvolvimento humano. (Maritain, 1965, p. 76)

O interesse, ressaltado em alguns termos, concernente às diferentes dimensões humanas como “desenvolvimento moral” e “desenvolvimento das atividades especulativas e das atividades práticas (artísticas e éticas)” aponta para o que se entende por Educação Integral. Na afirmação do filósofo sob enfoque, o aprimoramento destas facetas humanas caracteriza o próprio “desenvolvimento humano”. Embora não haja referência direta à educação no trecho selecionado, ao afirmar que a “cultura ou civilização é a expansão da vida propriamente humana”, o filósofo enfatiza a pertinência da educação no processo de completude humana, o que é denominado Educação Integral. A escola, como instância educacional criada pela sociedade e nela inserida, tem a responsabilidade de contribuir para o aperfeiçoamento humano pleno. Observa-se um trecho que salienta, mais uma vez, a função da sociedade na formação plena da pessoa, conforme expresso abaixo:

A sociedade política é essencialmente destinada, em razão do próprio fim terrestre que especifica, ao desenvolvimento de condições de meio que levem de tal sorte a multidão a um grau de vida material, intelectual e moral conveniente ao bem e à paz ao todo, que cada pessoa se sinta ajudada positivamente para a conquista progressiva de sua plena vida de pessoa e de sua liberdade espiritual. (Maritain, 1965, p. 106-107)

O autor afirma que a sociedade é destinada a contribuir para a “conquista progressiva de sua plena vida de pessoa”. A pertença da pessoa à sociedade impulsiona e esclarece a necessária intervenção dos educadores na formação do ser humano. A pessoa é um ser inserido em uma cultura e este é um dos aspectos que precisam ser desenvolvidos ao longo da educação. A escola é uma das instâncias sociais responsável por contribuir para a realização da Educação Integral, pois ninguém pode se desenvolver sozinho, conforme diz Jacques Maritain em outra obra:

Assim acontece não somente em virtude das necessidades e indigências da natureza humana, em razão das quais um tem necessidade dos outros para sua vida material, intelectual e moral, mas também por causa da generosidade radical inserida no próprio ser da pessoa, e por ser espírito aberto às comunicações da inteligência e do amor, o que exige a relação com outras pessoas. Falando de maneira absoluta, a pessoa não pode estar só. (Maritain, 1967, p. 18-19)

A pessoa não aprende sozinha. É na relação educador-educando que as potencialidades humanas são aprimoradas. No pensar de Sucupira-Lins (2008), o

educando é o centro deste processo. O educador não pode deixar de intervir em situações, mesmo cotidianas do ambiente escolar, em que o educando necessita de uma orientação que culmine em contribuições para sua formação. Todas as potencialidades precisam ser atualizadas, mas a pessoa deve ser vista como um todo e não de maneira fragmentada. O uso de equipamentos ou métodos com o objetivo de colaborar para o pleno desenvolvimento humano não pode usurpar o lugar próprio da pessoa. Como afirma Maritain (1968), os meios não podem tomar o lugar dos fins. No trecho abaixo, o pensador reforça esta ideia ao ensinar:

No que se refere ao aperfeiçoamento do entendimento humano, nem as mais ricas facilidades materiais, nem os mais ricos equipamentos ou métodos de informação e erudição constituem aquilo que mais importa. O principal é o despertar das potencialidades interiores e da capacidade criadora (Maritain, 1968, p. 80)

Em tempos de grandes tecnologias que permitem a utilização de jogos digitais, vídeos explicativos, imagens e até mesmo a possibilidade de aulas síncronas, corre-se o risco de enfatizar a preparação dos melhores recursos a serem utilizados, com o objetivo de favorecer a educação, enquanto a pessoa do aluno não é considerada. Muitos anos antes desta realidade estar presente na educação, o filósofo francês alertava para a centralidade da pessoa neste processo. Nas palavras precisas do autor, “o principal é o despertar das potencialidades interiores e da capacidade criadora” da pessoa, o que pode ser entendido como Educação Integral na acepção aqui proposta. A seguir é apresentada a compreensão de Maritain sobre a educação:

Tenhamos presente no decorrer desta leitura, que a palavra educação pode ser tomada em três acepções diversas, ainda que se entrelaçando mutuamente com frequência. Num sentido lato, refere-se a todo processo pelo qual um homem se forma e é conduzido à sua realização. No sentido estrito, entende-se a tarefa especial das escolas e universidades; e num terceiro sentido, a obra de formação que os adultos empreendem junto à juventude. (Maritain, 1968, p. 26)

Na citação acima, o autor aprofunda o conceito de educação em três sentidos: lato, estrito e obra de formação. Observa-se que o sentido lato de educação está relacionado ao conceito de Educação Integral abordado neste texto. Nas palavras precisas do referido autor, o sentido lato de educação “refere-se a todo processo pelo qual um homem se forma e é conduzido à sua realização”, ou seja a toda formação que visa a completude humana. No segundo sentido, apesar do filósofo salientar a “tarefa especial das escolas e

universidades” na educação, é imprescindível compreender que a educação não se limita à educação escolar. Isso é confirmado, posteriormente, por Maritain como se lê:

A educação da escola e da universidade é apenas um setor da educação. Refere-se apenas um setor ao começo e à *preparação* normal da educação do homem. Não há ilusão mais prejudicial do que procurar encerrar no microcosmo da educação escolar o processo inteiro da formação do ser humano, como se o sistema das escolas e universidades fosse uma grande fábrica por cuja porta de entrada a criança seria introduzida como uma matéria-prima, para sair, jovem, no esplendor dos seus vinte anos, pela porta de saída, como homem bem manufaturado. Nossa educação continua até a morte. (Maritain, 1968, p. 57, grifos do autor)

Conforme mencionado anteriormente, a educação sistematiza oferecida por instituições escolares completa a familiar. Além disso, a pessoa nasce inserida em uma sociedade que contém outras instâncias que auxiliam o ser humano a alcançar sua totalidade. No terceiro sentido da educação, como se pode ler acima, é compreendido que a educação é uma responsabilidade de todo adulto diante de crianças e adolescentes, o que é retomado no seguinte trecho:

Assinalamos, mais uma vez, que o fim primário da educação, no sentido largo, é auxiliar um filho do homem a atingir sua plena formação de homem. Os outros fins (transmitir o patrimônio de cultura de uma dada área de civilização, preparar para a vida em sociedade e para um comportamento de bom cidadão, obter o equipamento mental exigido para exercer uma função particular no todo social, para cumprir suas responsabilidades familiares, para ganhar sua vida) são corolários e fins essenciais mas secundários. Incidentemente convém notar que a educação, no sentido lato da palavra, continua por toda a vida de cada um de nós. (Maritain, 1968, p. 194)

Identifica-se que o filósofo francês apresenta três sentidos de Educação (lato, estrito e obra de formação), entretanto o sentido lato é o que considera de maior valor. O renomado pensador salienta que “auxiliar um filho do homem a atingir sua plena formação de homem” é o fim primário da educação. Esta é a concepção que visa a completude humana, ou seja, a Educação Integral enfatizada nesta pesquisa que é reafirmada a seguir:

Nosso primeiro dever é de nos tornarmos aquilo que somos, nada mais importante, nem mais difícil, do que nos tornarmos homem. Por conseguinte, a tarefa principal da educação é primeiramente formar o homem, dirigir o desenvolvimento dinâmico pelo qual ele vem a ser homem. Eis a razão por que poderíamos intitular estas páginas: A educação do homem. (Maritain, 1968, p. 26, grifos do autor)

No trecho selecionado, o autor em foco, afirma que a tarefa principal da educação é “nos tornarmos homem”, ou seja, buscar a completude humana, o que se entende por Educação Integral. Reforça-se que o uso filosófico do termo “homem” não está restrito a um sexo, pelo contrário, representa a pessoa independentemente deste fator. A visão humanista tem a centralidade na pessoa compreendida de maneira ampla e o educador tem um importante papel, como se identifica a seguir:

Por ser dotado de um poder de conhecimento ilimitado e que deve, no entanto, avançar gradativamente, o homem não pode progredir na sua vida específica que lhe é própria, ao mesmo tempo intelectual e moralmente, se não fôr auxiliado pela experiência coletiva que as gerações precedentes acumularam e conservaram, e por uma transmissão regular dos conhecimentos adquiridos. (Maritain, 1968, p. 26-27)

A pessoa é constituída de variadas dimensões que precisam ser contempladas para a realização da Educação Integral. O entendimento de que é primordial a “transmissão regular dos conhecimentos adquiridos”, nas palavras precisas do filósofo francês, reafirma a responsabilidade de todo educador, seja a família ou a escola, em contribuir para a formação humana completa.

Tendo como foco o pleno aperfeiçoamento da pessoa, as obras de Jacques Maritain apresentam contribuições valiosas para educadores que visam a completude humana. A Educação Integral, apesar de não aparecer de forma explícita nas obras analisadas, está presente no pensamento de Jacques Maritain de forma contundente.

Considerações Finais

O pensamento do autor sob enfoque é consistente e exige um rigor na interpretação do que está escrito. A interpretação hermenêutica que foi realizada, especificamente, dos tratados Humanismo Integral e Rumos da Educação escritos pelo filósofo francês Jacques Maritain (1965, 1968), permitiu o levantamento de contribuições relevantes concernentes à formação plena da pessoa.

A Educação Integral aparece nas obras estudadas de forma indireta, porém contundente, como um valor que não pode ser negligenciado. A preocupação com a formação plena da pessoa aparece nos escritos e deve ser uma realidade da escola, enquanto instância social, embora nem sempre aconteça. Expressões, que foram

utilizadas pelo citado autor, tais como: “desenvolvimento humano”, “expansão da vida propriamente humana”, “conquista progressiva de sua plena vida de pessoa” e “processo pelo qual um homem se forma e é conduzido à sua realização” são exemplos de trechos dos documentos analisados em que é desenvolvida a ideia de Educação Integral mesmo sem o uso específico destes termos. Observe-se que as expressões listadas são uma contribuição para o exercício pedagógico.

A educação, apresentada por este filósofo, visa a completude humana, tendo portanto a mesma perspectiva que a presente pesquisa, ao investigar questões da Educação Integral. Nos textos analisados, encontra-se a visão do ser humano como um todo e a preocupação com o aperfeiçoamento de diferentes habilidades e potencialidades humanas.

Recorde-se que, a Educação Integral é muitas vezes associada a Tempo Integral, o que não foi aqui trabalhado. Nesta investigação, compreende-se que não necessariamente o aumento do tempo de permanência do educando na instituição escolar colabore para o acontecimento de experiências valiosas que contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno. É reforçado pelo filósofo em destaque, que não somente a escola tem a função de educar, mas de abrir novos horizontes para a formação que busque a completude do educando. A educação é uma responsabilidade de todo adulto perante uma criança ou adolescente, ou seja, de toda a sociedade, e vale a pena lembrar deve ser iniciada na família.

Uma conclusão de grande valia para que se reflita sobre o tema, é a necessidade da formação de professores, visando o seu preparo para o exercício do magistério com o respeito ao aluno expresso na compreensão do que é a Educação Integral. Considera-se que esta seja uma medida primordial a ser tomada em todas as esferas do sistema educacional no país, de modo que os professores possam entender e construir uma pedagogia da Educação Integral. Não se trata de requerer nova legislação, mas de estabelecer um contínuo e profícuo debate sobre a Educação Integral, envolvendo todos os interessados em pedagogia. Conclui-se, desta maneira, que se não houver ampla discussão que explore o significado da responsabilidade dos docentes, estes dificilmente conseguirão realizar o que se propõe. A formação plena dos educandos terá maior probabilidade, se os professores conhecerem e refletirem quanto à definição e papéis da Educação Integral, de modo que possam realizar a prática escolar fundamentada nessas concepções e orientações explicadas neste texto.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

Acesso em: 29 set. 2023.

BRITO, Daniela Honorio de Sousa. **Educação Integral na perspectiva ética-filosófica de Jacques Maritain**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2023/dDANIELA%20HONORIO%20DE%20SOUSA%20BRITO.pdf> Acesso em: 29 set. 2023.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MARITAIN, Jacques. **Elementos de Filosofia I: Introdução geral à Filosofia**. 18° ed. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1998.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Agir, 1968.

MARITAIN, Jacques. **Os direitos do homem**. Rio de Janeiro (RJ): Livraria José Olympio Editora, 1967.

MARITAIN, Jacques. **Humanismo Integral**. 5° ed. São Paulo (SP): Companhia Editora Nacional, 1965.

MARITAIN, Jacques. **Princípios de uma política Humanista**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Agir, 1960.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. 3. ed. Santos: Livraria Martins Fontes, 1974.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **O Conflito das Interpretações**. Porto. Portugal: Editora RÉ S, 1988.

SCHELER, Max. **A Posição do Homem no Cosmos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SEIFERT, Josef. Personalism and Personalisms. In Cheikh Mbacke Gueye (ed.), Ethical Personalism. De Gruyter. p. 155-186, 2011a.

SEIFERT, Josef. In Defense of Free Will: A Critique of Benjamin Libet. **The Review of Metaphysics**. v. 65, p. 377-407, 2011b.

SUCUPIRA, Newton. Ética e educação. **Presença Filosófica**. v. VI, n. 4, p. 28-42, out./dez, 1980.

SUCUPIRA, Newton. Um Humanismo Brasileiro, seu conteúdo e seu papel como ideário educacional, in **Simpósio Educação para o Brasil**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. INEP. MEC. p. 1- 11 e anexos, 1960.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Paradoxos do ser humano como desafio à educação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.14, N.34, p. 377-397, jan.-abril, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1247>. Acesso em: 21 set. 2023.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Respeito à pessoa na Educação mediante uma Filosofia da Educação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Volume 10, número 22, p.497-511, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/783> Acesso em: 03 out. 2023.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Educação Integral e o Desenvolvimento da Pessoa Humana. In: João Malheiro. (Org.). **Escola com corpo e alma**: manual de Ética para pais, professores e alunos. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2014, v. 1, p. 135-144.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Agentes da educação: a relação educador e educando. In: COMMUNIO: Revista Internacional de Teologia e Cultura", p.399-414, volume XXVII, Número 2, (Edição 98): abril/ junho, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33 Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html Acesso em: 25 set. 2023.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **The Nature of Love**. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press, 2009.

WOJTYLA, Karol. **Amor e responsabilidade**: estudo ético. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

CAPÍTULO 6

JACQUES MARITAIN: DA FILOSOFIA À EDUCAÇÃO

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

I Introdução

Tomamos a liberdade de dedicar esse capítulo, no qual trabalhamos com diligência acrescida de afetividade, ao filósofo Newton Sucupira, meu pai, que me introduziu nessas complexas trilhas, quando me apresentou, tendo eu apenas 14 anos, a obra de Raissa Maritain (1949) que foi lida e relida por mim, e continua sendo, sempre com muito prazer e me trazendo novidades. Foi a força desencadeadora da curiosidade e do interesse em saber cada vez mais, reconhecendo que nada sabemos, do pensamento desse filósofo, sobre o qual escrevemos. As recordações da filósofa são cruciais para que acompanhem a trajetória da busca da verdade que o casal iniciou tão jovem, ainda como estudantes na Sorbonne e saibamos das influências altamente positivas que os levaram a descobri-la. A convivência com amigos que cultivavam a procura do absoluto, colocavam perguntas essenciais relativas à vida humana e encontravam respostas que abriam novos caminhos foi, indiscutivelmente, a revelação de um novo mundo e uma maneira de ser que eles não conheciam.

Essa obra se constitui a chave para o objetivo da pesquisa hermenêutica aqui colocada para discussão dos leitores. A Filosofia e a Educação se entrelaçam nas lembranças desta mulher que viveu intensamente o que pensava e aquilo em que acreditava. É um ponto de início para todos que desejaram percorrer os labirintos filosóficos dessas duas proeminentes figuras do pensamento, não só do século XX, mas contendo uma atualidade que se evidencia a cada releitura de sua obra.

Quanto aos impasses que encontramos diante de tão vasta produção, é interessante observar a divisão didática oferecida por Bars (1959, p. 136) que distingue: “1. Uma filosofia política; 2. Uma filosofia da história e da cultura; e 3. Tomadas de posição temporais, que são atos de filosofia, mas não de pura filosofia, que se inspiram em uma filosofia”. Nessa classificação, podemos introduzir as questões educacionais na terceira

ramificação do pensamento maritainiano. Ajusta-se bem à proposta deste capítulo, que é compreender, e trazer ao leitor, as principais ideias da Filosofia construída por Jacques Maritain (1882-1973), não em sentido absoluto, mas à luz das possibilidades educacionais. Tratando-se de um filósofo altamente controverso e que muitas obras nos deixou como legado, esta não é, de maneira alguma, tarefa das mais fáceis. Essa é a questão que nos instiga, cuja resposta buscamos encontrar na pesquisa realizada sob nossa coordenação que foi devidamente registrada na Universidade, da qual fazemos parte e que foi concluída com os dados apresentados em relatório. Complementando a investigação, oferecemos um curso cujo tema foi exatamente o tópico que agora aparece em uma coletânea.

Por que escolhemos esse autor? Qual o significado de sua contribuição?

Muitas são as razões desta seleção, pois todo o material por ele oferecido é bastante rico para que dele se possa extrair pressupostos educacionais. Em primeiro lugar, enfatizamos a preocupação que sempre expressou com a pessoa, não o homem abstrato, mas o ser humano enraizado no mundo. Outro ponto é a densidade de seus argumentos lógicos que permitem uma compreensão do quadro pretendido de forma clara e precisa. Por fim, nossas pesquisas, que datam de muito tempo, têm mostrado resultados confiáveis que apontam para a concretização de uma Filosofia da Educação proveniente do pensamento deste filósofo. Sempre extremamente interessado na humanidade, preocupado com o que acontecia e explorando os diversos ângulos dos problemas concretos, Maritain (1961) não elaborou um edifício filosófico assentado sobre as nuvens. Pelo contrário, fez questão de ensinar quais são os usos da filosofia, sua visão prática e de serviço aos anseios da pessoa, não se esquecendo da ligação com a religião. A sua filosofia abraça duas vertentes, na medida em que olha para o alto, a transcendência, e simultaneamente, está fincada nas realizações terrenas, procurando por meio de uma reflexão séria, alimentar o progresso real do ser humano em sua vida cotidiana.

O que nos atraiu de modo emblemático, ao tomarmos conhecimento de quem era Jacques Maritain, foi a declaração de sua mulher Raissa Maritain (1949) de que a característica que mais lhe chamava a atenção, era ele ser uma pessoa que não tinha nenhum respeito humano. Entenda-se que não ter respeito humano é algo bem diferente de ter respeito *ao* ser humano, o que é indispensável a toda pessoa, e que era uma virtude certamente vivenciada por seu marido. Não ter respeito humano exige o maior respeito por sua própria consciência e por todas as pessoas, principalmente quando sabemos que

uma pessoa com essa característica enfrenta as situações pautada em virtudes e valores, e não naquilo que as outras pessoas podem pensar ou dizer de seus comportamentos. É enfrentar as reações negativas dos ouvintes, sem desistir da veracidade e da fidelidade aos princípios morais e valores moralmente relevantes. Essa marca do filósofo jamais esmoreceu, seja em seu trabalho filosófico ou na sua atuação como político.

É preciso ressaltar que, vivemos, neste ano de 2023, uma efeméride especial em relação à sua vida. Maritain nasceu em Paris em 1882 e morreu na cidade de Toulouse há exatos cinquenta anos. A homenagem que prestamos, no momento, é pequena, mas repleta de reconhecimento e gratidão por seu incansável trabalho. Na velhice, continuou estudando e escrevendo, embora tenha permanecido recluso em seus últimos anos de vida, partilhando o dia a dia de uma comunidade, em oração e trabalho. Pertencente a uma conhecida família que batalhava pelo laicismo na França, somente depois de encontros filosóficos e reflexões, converteu-se ao catolicismo, juntamente com sua mulher Raissa Oumansoff, judia de nascimento.

Ainda que estejamos convencidos de que não se pode separar a vida e a obra de um pensador, sem que isso leve a dicotomias destruidoras do significado completo de suas ideias, pensamos que não cabe aqui uma reprodução de sua biografia. Somente alguns poucos dados constarão dessa Introdução, para que o leitor possa se situar e melhor acompanhar nossa argumentação. Para maior exploração de informações ligadas à sua vida, encontramos Raissa Maritain (1949) e exemplos de coletâneas de troca de correspondência, dentre os quais, notamos a riqueza de detalhes no conjunto Maritain e Gilson (1991).

Essa é a segunda oportunidade que temos de explorar a filosofia desse renomado autor. Com outro enfoque, publicamos um artigo, Sucupira-Lins (2003), no qual estabelecemos categorias indicadoras da religião no seu pensamento filosófico. No momento, não é objetivo nosso trazer um detalhamento das obras desse pensador, que atravessou o século XX com incrível participação nos domínios filosófico, político, religioso, artístico e educacional. Há variadas formas de ser caracterizado, e uma delas, talvez esquecida, é a de professor. Ministrou incontáveis cursos, não só na Europa, como nos Estados Unidos, Brasil, Argentina e Uruguai. É imprescindível introduzirmos a perspectiva de Maritain (1947/1964, p.132) tal como exprime nas seguintes palavras:

O sujeito, em suposição ou pessoa, tem uma essência, uma estrutura essencial, que é uma substância carregada de propriedade, e que se submete e age pela instrumentalidade de suas potências. A pessoa é uma substância cuja alma espiritual é a forma substancial e que vive uma vida não somente biológica e instintiva, mas intelectual e da vontade. (Maritain 1947/1964, p.132)

Esse trecho ilumina nossa compreensão quanto à pessoa humana, este ser existente que é o sujeito da ação educativa e do pensar filosófico. Pensemos em uma educação realmente de valor e de significado, que respeite todas as pessoas em sua pluralidade, e encontraremos, para os tempos atuais, as reflexões de Maritain. Chega a ser impressionante a lucidez de sua escrita e a adequação aos problemas, inquietações e situações em geral, que se vive nesta primeira metade do século XXI.

Entendemos que todas as intenções, voltadas para esta direção, devem ter como base de sustentação uma filosofia, ainda que essa nem sempre seja algo de forte consistência ou até mesmo passe despercebida a professores, e outras pessoas vinculadas ao meio educacional, no seu dia a dia em sala de aula. A originalidade de nossos escritos referentes a este autor se evidencia na medida em que as consultas às plataformas de publicações não mostram um número expressivo concernente ao filósofo sob nosso enfoque com esse objetivo. Existem comentários teológicos e filosóficos, facilmente encontráveis em toda sua obra, porém não acontece o mesmo quando a busca tem a meta que nos colocamos.

Maritain (1936) descreve longamente, de forma abrangente e sem se deixar iludir por uma superficialidade que o satisfizesse, as formas sequenciais de humanismo que constituíram a realidade política das organizações sociais no desenrolar das premissas e ideologias. Em cada fase histórica, encontra pontos positivos, que são ressaltados e, também erros graves, os quais são considerados, principalmente quanto às consequências deixadas. Escrito há pouco menos de cem anos, a leitura nos surpreende a ponto de pensarmos que se não houvesse a data da publicação, e se não conhecêssemos a vida do autor, pudesse ter vindo à luz hoje. Se não tivéssemos essas informações, facilmente tomaríamos esse, e os demais de seus escritos, como publicações recentes.

O pluralismo, que é uma realidade humana conhecida pela palavra 'diversidade' nos meios acadêmicos do presente, é fortemente reivindicado como a característica do que pode ser construído como um humanismo integral, um humanismo que respeite todos os indivíduos. A diferença entre as pessoas é ressaltada, primeiramente, em seu sentido ontológico, sua unicidade e irrepetibilidade, para em seguida ser analisada quanto

às potencialidades peculiares e características que serão desenvolvidas pelos indivíduos de modo particular. Cada uma das pessoas resume em si o universo, sendo um ser próprio, ao mesmo tempo, é alguém que pertence à universalidade dos seres humanos, sendo um indivíduo dentro de uma espécie. É na existência singular que a pessoa realiza sua promessa de existente.

Ressaltamos que, em janeiro de 2023, foi defendida com louvor, uma dissertação de mestrado (Brito, 2023) que teve como pressuposto trabalhar a contribuição maritainiana visando a questão educacional. A pesquisa resultou em uma extração de conceitos basilares do Humanismo a partir da análise de textos do filósofo francês sob nossa observação. Trouxe resultados relevantes para os educadores comprometidos com o ser humano e em muito, sua obra é proveitosa para todos que lidam nessa área. A atualidade da provocação desse autor é incontestável, como se pode ler no referido documento acadêmico. Com escopo diferente e explorando outros aspectos, mostramos nesse presente capítulo, não só as possibilidades da Educação que tenha como fundamentação teórica a Filosofia deste autor, como apontamos para sua veracidade e necessidade.

Ainda neste início, temos que ressaltar a sua intensa preocupação em distinguir o ser humano dos outros animais, o que persiste como uma necessidade também em nossos dias, sempre interessado em descobrir em seu âmago a natureza humana. Em diversas ocasiões, faz referência a essa diferença, mesmo levando em conta a inegável evolução pela qual o reino da natureza está sempre passando. Referente a este ponto, Maritain (1965, p.88) diz que existe “um abismo entre os animais e o homem. É a liberdade que faz este abismo.” A liberdade, esse dom imensurável, que é restrito aos seres humanos, dá a cada pessoa o infinito de possibilidade para transcender do plano material.

Continua, na mesma página: “A natureza procura criar mecanismos que tornem possível a liberdade, e somente o cérebro do ser humano consegue torná-la possível”. Essa admirável crença no poder do ser humano é um dos eixos de sustentação de sua filosofia para a questão educacional. Não é um otimismo desvairado, como observamos em algumas linhas, as quais são intituladas de pedagogias de otimismo exagerado, mas de uma certeza concernente às potencialidades que deveriam ser atualizadas, postas em ato, e devidamente utilizadas, o que acontecerá mediante a intervenção dos educadores.

O grande mestre, como era conhecido por alunos e colegas, viveu intensamente, e já na velhice, voltou a escrever, o que havia sido interrompido por breves anos, consciente

de que suas tentativas de aproximação do mistério da pessoa humana ainda podiam produzir algum efeito, como realmente acontece. A filosofia que produziu não é um prolongamento do tomismo, embora tenha suas raízes no grande filósofo da Idade Média. Seu pensamento tem uma unicidade que levou Gilson a escrever em Maritain e Gilson (1991, p.277), diante de desconfiança da particularidade de sua obra, a seguinte declaração: “Em resumo, Maritain foi um pensador original, muito mais do que poderia ter sido para um verdadeiro historiador”. Sua fidelidade a uma epistemologia em construção impede que suas análises sejam reduzidas, o que não quer dizer algo negativo, a uma exegese dos textos tomistas.

Sua voz se levantou sempre que isto se fez necessário, respeitosa, porém contundente, face aos acontecimentos que traíram o significado inerente ao ser humano durante os períodos históricos em que viveu. Foi um filósofo realista, que se voltava para o espiritual sem perder de vista as exigências básicas e concretas da vida material, buscava o transcendental tentando ligá-lo às preocupações rotineiras e a estas dando um sentido superior. Foi sempre atuante na política, visando o bem comum, sem se esquecer que este é um meio para que valores mais altos sejam alcançados. Jamais esqueceu que os papéis sociais exercidos pelas pessoas têm uma razão de ser e que os meios visíveis externos são instrumentos do aperfeiçoamento pleno para o qual a vida de todo indivíduo se direciona.

II – Educação na perspectiva de Jacques Maritain

Um dos filósofos brasileiros que mais conhecia a obra de Maritain, tendo inclusive estado com este eminente pensador na Universidade de Princeton, Estados Unidos, em dezembro de 1959, pouco antes de seu regresso à França, de modo independente, conceitua Educação da seguinte maneira:

As atividades intencionalmente exercidas sobre o desenvolvimento de uma personalidade com o objetivo de promover e ativar processos de aprendizagem que conduzam a disposições, atitudes, capacidades e formas de comportamento consideradas úteis e valiosas pela sociedade. (Sucupira, 1980, p. 28)

O próprio autor reconhece esta definição como insuficiente e com características descritivas, no entanto, para nosso intuito, tem validade, notadamente por exigir a

presença de um educador que se dedica ao educando e promove seu desenvolvimento. Lembramos, ainda, o fator de aprendizagem, que é a mudança existente no sujeito mediante as atividades, permitindo seu desenvolvimento. A pessoa aberta à aprendizagem encontra os caminhos para sua contínua superação e aperfeiçoamento. Essa definição funciona como o ponto de partida para a reflexão que pretendemos nesse item, em que analisamos a Educação na perspectiva do filósofo francês, permitindo nossa comunicação.

Uma teoria da educação baseada nos diferentes elementos desenvolvidos por este filósofo não se compõe de uma estrutura rígida nem normativa, no sentido de ser sem flexibilidade. A educação, a seu ver, é uma atividade de respeito, que encontra uma pessoa concreta em formação, e para a qual deve ser dirigida. Desse modo, Maritain (1947/1964, p. 132) enfatiza que “É um erro muito ingênuo crer que a subjetividade não tenha estrutura inteligível sob pretexto de que ela é uma profundidade inesgotável, e abolir nela toda natureza para dela fazer um abismo absurdo de pura e informe liberdade”. Essas linhas mostram, com incrível atualidade, a questão da pessoa enquanto subjetividade real, ao contrário do que está sendo disseminado ultimamente, que leva a se crer em uma subjetividade como algo fluido e marcado pelo relativismo. A subjetividade é a pessoa em sua intimidade mais reservada e que tem sob seu comando a razão, vontade, afetividade e liberdade. Estes componentes constituem uma unidade que, em linguagem filosófica, pode também ser denominada personalidade. O risco ao se usar essa palavra polissêmica é promover um falso entendimento que, certamente, provoca dificuldade de comunicação. Preferimos fazer a distinção, de maneira que, ao tratarmos de assuntos filosóficos, raramente empregamos o vocábulo tão preso à psicologia e, mais fortemente ainda, à psicanálise.

A liberdade é um dos principais pilares do pensamento maritainiano e serve de fonte para outras dimensões essenciais. Em comentário sobre temas básicos dessa filosofia, Bars (1975) chega a afirmar que há, indubitavelmente, uma Filosofia da Educação embutida nesse sistema, porque é realçada a vitalidade do espírito ensinado como fator primeiro. Chega a especular que a educação tem um papel na liberação do poder intuitivo, esse quesito tão do agrado do filósofo e que foi sua pedra de toque. Ainda que não seja possível desenhar um projeto educacional oriundo de suas teses, concordamos com esse analista, e por isso estamos aqui trabalhando nossa argumentação. O interesse central desse estudioso do pensamento maritainiano é descobrir a relação

entre sujeito e subjetividade na obra de Jacques Maritain, o que o conduz, também, a uma vereda educacional.

Especificamente em três momentos, Maritain (1959, 1951, 1943/1945) cuidou de nosso tema, relacionando com a estrutura que vinha edificando desde sua juventude. Um detalhe que atraiu nossa curiosidade, é o fato do mais antigo ter sido escrito originalmente em inglês, que não era sua língua nativa. No ano de 1959, o próprio autor traduziu este primeiro livro no qual se debruça sobre o tema desse nosso capítulo, tendo publicado, conjuntamente, nesta edição referida, um manuscrito ao qual havia dado o título Educação da Pessoa.

A obra de 1951, na edição por nós consultada, trata da filosofia da moral, o que em nosso entender faz, obrigatoriamente parte de estudos relativos à Educação. Mais do que em outras circunstâncias, é na atividade pedagógica que se faz necessário reconhecer a pessoa do educando como um ser compreensível que se apresenta estruturado e ao mesmo tempo estruturante, ou *in fieri*, em se fazendo, como o autor escreve. Refletindo sobre a verdade do ser humano, Maritain (1951, p.102), diz de si próprio, como filósofo, o seguinte:

Ele sabe, com efeito, que não existe conhecimento moral verdadeiro, ciência verdadeira dos atos humanos, - ciência prática, capaz de dirigir o homem em seu comportamento, - se não se conhece em seu fundo a condição existencial do homem. Ora, a condição existencial do homem é algo histórico. Ela não pode ser completamente conhecida em seus fatores observáveis a não ser graças aos dados da etnologia. (Maritain, 1951, p. 102)

É interessante relacionar os pontos que soube tão bem explorar, concernentes à filosofia moral porque são os que mais se aproximam da tarefa que nos propomos. Esta obra, da qual o trecho acima foi retirado, e o livro que escreveu antes, especificamente com a perspectiva educacional, são, em nosso parecer, os dois que mais podem fornecer subsídios para a construção de uma Filosofia da Educação. Isto não é difícil de se concluir, na medida em que é bastante sabido que ninguém nasce ético e que toda criança precisa ser introduzida no mundo dos princípios morais. Os valores relevantes na vida de uma pessoa são precisamente os que se referem à moralidade, prática das virtudes e vida orientada por paradigmas que separam o bem do mal. A Educação se impõe como uma necessidade intransponível porque tem como uma de suas finalidades a formação moral do ser humano. O educando encontra nas maneiras de apresentação pedagógica os

caminhos para se aperfeiçoar, para se completar cada vez mais, porque não nasce pronta, embora equipada para este fim.

Embora seja um sujeito plasmável, a criança é um ser em si mesmo desde a concepção e não pode ser desrespeitada em detalhe algum. Em qualquer idade, em todas as fases de desenvolvimento durante a escolaridade, é um sujeito único. É uma pessoa plena em preciosidade que se encontra diante dos educadores que devem estar conscientes das suas possibilidades e jamais visualizá-la como uma *tabula rasa* sobre a qual são impressos ensinamentos variados. O educador encontra instrumentos para sua missão e sabe que junto aos conhecimentos trazidos pela psicologia da infância e da adolescência, o conceito preciso de pessoa como essência existente é fundamental. Educação não é um conjunto de regras sociais nem metodologias de ensino que visam inculcar nas crianças e adolescentes conteúdos programados por uma escola. A verdadeira educação é iniciada na família e progride nas instâncias sociais, notadamente na escola, mas não com exclusividade. Consideramos que Maritain (1951, p.105) acredita inteiramente na transformação positiva do ser humano, o que nós chamamos de processo educacional, por sua expressão simples e clara: “Vemos que em nós há uma espécie de paixão de ultrapassar nossa natureza”. Como é possível *ultrapassar nossa natureza*, a não ser que se tenha em mente a educação? A natureza oferece as condições indispensáveis para a atividade educacional que se torna frutuosa especialmente quando há, por parte dos educadores, a busca da verdade, o respeito ao ser humano e a vivência dos valores morais, que são pontos cardeais no seu pensamento.

Uma das maiores dificuldades que encontramos ao ler esse filósofo e político, que não foi propriamente um educador, é a sua busca insaciável pelo conceito de intuição. Dentro da filosofia natural, Maritain (1943) procura essa resposta, acreditando firmemente na criação da humanidade por Deus, em seu amor. Há uma tentativa de assimilar essa ideia ao que entende por compreensão, o que se afasta da nomenclatura que usamos. Intuição é uma capacidade humana criadora e livre que se apresenta, a nosso ver, como a primeira captação do sensível, tendo por isso importância inegável em todas as situações da vida humana. Sabemos que o ser humano não é preso a uma estrutura instintiva, o que maior valor confere à atividade intuitiva, no entanto, nós a distinguimos da compreensão, que exige a complementação racional.

Esse é um dos mais delicados temas dentre os que são encontrados na obra do filósofo sob nossa ótica e que parece não ter sido bem solucionado pelo filósofo, conforme

um comentário de Gilson (1991), ao ressaltar a contínua discussão levantada pelo colega referente a este conceito, sem, contudo, chegar a uma conclusão. A elaboração da definição de intuição é complexa e, chega a ser pouco elucidada, suscitando sempre novas indagações. Parece haver uma contradição entre o seu conceito de inteligência, que é a dimensão racional, e o que considera como sendo a intuição, no entanto, um estudo mais cuidadoso mostra a convivência destas esferas da realidade humana.

Uma leitura mais criteriosa nos permitiu separar as duas instâncias, entendendo que uma não pode excluir a outra. Nos escritos que deixou, o filósofo tratou desse questionamento de forma exaustiva, sem que, no entanto, em nossa compreensão, tenha conseguido uma nítida claridade. É um assunto incompleto que merece desdobramentos e novas pesquisas.

Entendemos a procura da verdade como uma das molas mestras não só da filosofia, mas da própria vida desse grande pensador que percorreu diferentes caminhos em sua ânsia para que esta pudesse ser encontrada e revelada. Educação é a busca interminável das verdades existenciais, que compõem a Ética e promovem uma vida plena às pessoas que, de algum modo, delas se acercam. A promoção do conhecimento de virtudes e valores é muito mais do que algo circunscrito ao plano da instrução curricular.

Sabemos que toda Educação envolve aprendizagem, que neste caso é precisamente o significado da vida, enquanto nem toda aprendizagem faz parte da Educação. Há aprendizagens que são Educação e outras que se lhe opõem. Um jovem pode aprender a usar uma seringa para aplicar, em si mesmo, a insulina que necessita por ser diabético, enquanto outro aprende a usar este mesmo instrumento para aplicar, em si mesmo, drogas que lhe são prejudiciais. Maritain (1951), em um dos cursos, no qual argumentou sobre princípios da filosofia moral, oferece subsídios para a Filosofia da Educação em diversos trechos, dentre os quais fazemos o seguinte recorte:

O comportamento de um animal pode ser determinado pela simples observação e a estatística, porque depende de instintos e estruturas determinadas pela natureza. Mas, quando procuramos destacar as características típicas do comportamento do homem, somos obrigados a entrar no universo dos valores absolutos porque estamos analisando o comportamento de um ser dotado de razão, portanto de liberdade e do qual a conduta depende das visões tomadas por esta inteligência, razão, sobre valores, essências, normas transcendendo os acidentes da existência e tendo uma significação incondicionada. (Maritain, 1951, p.18-19)

Essa distinção entre o ser humano e os demais seres vivos é crucial para que se entenda o processo educativo. Aos outros animais pode acontecer um adestramento, mas jamais qualquer tipo de processo educacional, porque estão presos às determinações dos instintos de cada uma das espécies. Pode acontecer um treinamento que leve a manifestações comportamentais surpreendentes, que até enganam as pessoas mais ingênuas quanto à maneira como foram obtidas, mas que permanecerão sempre no plano restrito de uma aquisição por condicionamento.

Quanto ao ser humano, a situação é totalmente diferente, porque é um ente dotado de plasticidade, aberto às novidades, educável. As formas de adaptação que são encontradas e descritas na vida dos outros seres vivos não são livres, mas totalmente presas a predisposições que têm origem em sua genética. Pelo contrário, a pessoa age livremente, dona de inteligência e vontade. A razão está ligada às suas ações e decisões, que podem se tornar habituais por condicionamento, porém foram inicialmente produzidas por diferentes processos adaptativos. A educação está fundamentada nessa incrível capacidade adaptativa que é regida pela inteligência, afetividade e vontade. Nenhuma dessas características são encontradas em qualquer ser além do ser humano.

A Educação existe porque o ser humano é este ser que pode se construir a si próprio. O desenvolvimento de cada criança ou adolescente não é puramente biológico, psicológico ou social, mas deve ser integral, em todas as dimensões, incluindo a espiritualidade. Esse é um tema privilegiado pelo autor em questão, que insere essa categoria nas argumentações sobre regimes políticos, sistemas filosóficos, intuição criativa e arte em geral e procedimentos educacionais. Enfaticamente, traz à discussão o reducionismo que existe em matéria do que se pretende para os jovens, esquecendo-se do plano espiritual que lhes é o mais sublime e indispensável.

Diante da extensa produção desse filósofo, pode-se afirmar que há poucos livros direcionados especificamente para a educação, à qual tenha se dedicado especialmente. Conseguimos, no entanto, reconhecer a presença de elementos que se ligam a essa instância da vida de crianças e adolescentes, ao longo de sua obra, desde os primeiros escritos. Trazemos ao nosso foco a outra publicação, na qual Maritain (1948) é bem-sucedido na difícil façanha de, em poucas palavras, oferecer muito à análise do leitor no que concerne ao seu objetivo.

Se bem que de modo conciso, há, nesses escritos suficiente número de tópicos fundamentais à Educação que se mostram extremamente presentes em nossa época. São

problemas que permanecem instigantes e à procura de soluções. Há muitos desvios continuamente lembrados no que se pensa ser a Educação, todos eles, segundo nossa interpretação, infelizmente atuais. Maritain (1948) selecionou oito deles para sua análise. Ao interpretar cada uma dessas distorções, apresenta na realidade um amplo programa para que a partir do qual sejam elaborados os projetos pedagógicos. São erros frequentes na atividade educacional, como sociologismo, voluntarismo, troca dos fins pelos meios, que não deviam mais aparecer em nossos dias. Não abordaremos as descrições e explicações, por não ser o escopo desse capítulo, e para que o leitor faça a sua própria descoberta do significado de cada um deles e procure soluções em sua atividade como educador. São falhas graves que fazem a educação se afastar da verdade.

O ser humano não é, de maneira alguma, um ser abstrato, fruto de uma elocubração qualquer, mas uma pessoa concreta, histórica, datada, com um endereço e uma realidade própria, é uma das expressões utilizadas por Maritain (1948) que mais nos chamou a atenção, desde a primeira leitura. Erroneamente, há quem se refira a esse filósofo como um pensador fora do mundo, idealista, e metafísico, sendo esse último atributo empregado pejorativamente. Conhecendo-se a sua obra política, desde as iniciais, Maritain (1933, 1936, 1939, 1942) até a majestosa reflexão, Maritain (1966), escrita nos últimos anos de sua vida, sabe-se que sua preocupação com a pessoa real é inegável.

Continuamos nossa pesquisa, na medida em que o filósofo oferece mais subsídios para o que pretendemos em nossa análise, que é a Filosofia da Educação, ao tratar da divisão entre atos bons e maus. Somente o ser humano é capaz de discerni-los e vivenciá-los, tendo em primeiro lugar sido conhecidos. Aprofunda a questão, filosoficamente tratada, da moralidade enquanto relacionada à bondade ou maldade, mais uma vez realçando as diferenças próprias dos seres humanos, ensinando que

os valores morais são especificamente bons ou maus porque são objeto de conhecimento prático, não especulativo; objeto de um conhecimento que não é especificado pelo que as coisas são, mas pelo que deve ser feito; de um conhecimento especificado pela regra ou a medida que é a matriz da coisa a ser feita (e que é a razão) (Maritain, 1951, p. 36).

Esta é uma das três obras (Maritain, 1959, 1951, 1943/1945) em que melhor podemos encontrar os traços de seu pensamento que se aplicam à Educação. Os valores morais constituem um excelente ponto de referência para a possibilidade de uma Filosofia da Educação proveniente da Filosofia maritainiana. São elementos que se apresentam ao ser humano objetivamente, não dependem de suas preferências, e que precisam ser

adquiridos. São aprendidos de uma maneira que extrapola a exclusividade da cognição, mas precisam passar por uma intenção educativa. Nessa obra, o filósofo discorre sobre o bem moral explicando seu significado mais recôndito a partir do princípio da existência ontológica. Há uma real necessidade de se oferecer atividades pedagógicas oriundas de um pensamento filosófico, de maneira que as crianças e os adolescentes consigam se aperfeiçoar cada vez mais como seres humanos destinados ao absoluto.

O filósofo insiste que há nos seres humanos uma inclinação natural para o bem moral, embora estas não sejam sempre estáveis e sofram desvios causados por inclinações e tendências. A sabedoria natural é por ele, insistentemente, explorada, muitas vezes deixando indagações sobre o papel da educação. Somente depois do estudo rigoroso que fizemos, é que podemos relacionar seus posicionamentos à necessidade educativa. Considera a imitação como uma capacidade existente na realidade das pessoas, embora não a destaque inteiramente, porque a razão lhe parece o elemento central no ser humano, em uma perspectiva bastante calcada no pensamento aristotélico. Maritain (1951, p. 56) não esquece que há fatores intervenientes na vida dos seres humanos, e chega a nomeá-los, enumerando as interferências provenientes “do meio social, papel exercido pela *educação* (grifo nosso), costumes, tabus, tradições do grupo”. Sublinhamos o termo *educação*, que é raramente empregado pelo filósofo sob nosso enfoque, por coincidir com nossos interesses nesse capítulo. Não há como negligenciar o ‘papel exercido pela educação,’ principalmente para que a pessoa, tão indefesa ao nascer, plena de potencialidades que precisam se tornar atos, é incapaz de conseguir se realizar por si própria. A atenção que os educadores proporcionam aos educandos, as propostas, finalidades e metodologias para alcançá-las, não poderiam passar despercebidas ao seu olhar perscrutante.

Concentramos nossa atenção no livro que acompanha a versão francesa, escrito por Maritain (1959) com um olhar detido sobre a pessoa. Chamou a nossa atenção, de modo cartesiano que impede qualquer confusão conceitual, o seguinte trecho:

Marcamos, de uma vez por todas, que a finalidade primeira da educação, no sentido mais amplo, é ajudar uma criança, que é um ser humano, a alcançar sua plena formação de homem. As outras finalidades (transmitir a herança de cultura determinada área de civilização, preparar para a vida em sociedade e a um comportamento de bom cidadão, despertar o equipamento mental exigido para o preenchimento de uma função particular no todo social, adquirir responsabilidades familiares, ganhar sua vida) são corolários e finalidades essenciais, mas secundárias. (Maritain, 1959, p. 154-155)

Essa longa citação se faz imprescindível porque, não só por representar um instante especial e raro, mas também por reunir em sua objetividade, os elementos filosóficos mais estimados pelo autor. Todos os fins elencados são essenciais, sendo no entanto, resultantes do primeiro absoluto, curto porém imenso, e expressa a formação da pessoa. Poderíamos continuar extraindo outros segmentos dessa importante obra que não aparece na versão em português, a qual se resume a uma tradução da edição norte-americana. Sem que nos estendamos em demasia, trazemos suas palavras, ao ressaltar

é preciso notar que a educação, na escola básica ou nos cursos para jovens é somente uma parte e um começo da educação do homem, notadamente porque é mais concernente à inteligência e ao saber do que à vontade e virtudes morais, e se aplica mais a dizer aos jovens como pensar, do que a lhes ensinar como viver. (Maritain, 1959, p. 205)

Mais uma vez, trazemos, para o leitor, um trecho extenso, o qual nos parece não poder ser negligenciado. Nessas linhas, o enfoque está na ausência de questões essenciais educacionais no processo de escolarização. Essa crítica se dirige aos estabelecimentos de ensino que tão bem conhecia em diferentes países no início da segunda metade do século XX e, corroboramos suas palavras, dizendo que são pertinentes na atualidade. Encontramos propaganda de estabelecimentos de ensino, educandários, escolas, todas as denominações que sejam, calcadas em atrativos que não são a construção sólida da sabedoria necessária para que se viva em plenitude. O chamariz que observamos é exatamente o oposto, pois se baseia em ofertas de tecnologias, ensino de línguas estrangeiras e outros cursos, em apelos que se distanciam do que é a formação da pessoa.

O cerne da filosofia é a pessoa que se interroga: quem eu sou? Para que eu vivo? Por que eu vivo? São perguntas perenes e que assombram o ser humano desde as épocas mais remotas. Continuam sem respostas, instigando todos que pretendem usar a inteligência para compreender a si próprio, os outros e o mundo de modo geral. Em crítica à conjuntura pela qual passava educação francesa, datada do início da segunda metade do século XX, e, que, a nosso ver, é altamente pertinente ao sistema educacional que vivemos, Maritain (1959, p. 188) foi categórico ao discernir a raiz de tudo isso, afirmando que “O problema mais crucial, que aflige o nosso sistema educacional, não é um problema de educação, mas um problema de civilização”. O que é uma civilização? Que paradigmas nos permitem visualizar uma civilização? Para este filósofo, existe uma aproximação muito grande entre os conceitos de cultura e de civilização, ao contrário do que se trabalha, de modo geral, como explica na citação abaixo.

Em lugar da palavra cultura, que se relaciona ao desenvolvimento racional do ser humano considerado em toda a sua generalidade, poderia empregar tão bem aquela de civilização, que se relaciona a este mesmo desenvolvimento considerado em um caso superior, quero dizer na produção da cidade e da vida civil, da qual a civilização é como o prolongamento e alargamento. (Maritain, 1946, p.12)

A civilização, segundo seus critérios, envolve a cidade, principalmente na reverência à tradição, respeito aos valores morais, prática de virtudes voltadas para o bem comum e o conjunto de produções artísticas. Afirmamos, como consequência de nossos estudos na área educacional, que se esses quatro blocos de manifestações de um povo não são colocados como organizadores da educação, toda esta atividade se perde. Constituem as diretrizes essenciais para que haja realmente educação em seu significado mais autêntico.

III – Conclusão

Educação não é o produto elaborado por uma associação ou um movimento organizado a serviço de interesses particulares ou de uma coletividade, palavra essa que nem pode ser aplicada às pessoas. Consideramos que a pesquisa realizada nos permite dizer que Educação é uma atividade voltada para um ser humano em particular, conforme suas características filosóficas. A pessoa do educando é o centro de todo esse processo ao qual fornece a razão de ser. A análise aqui apresentada é contundente quanto à atualidade de Jacques Maritain e a perenidade de suas afirmativas.

Interpretamos as obras escolhidas à luz do que foi delimitado como Educação na definição inicialmente trazida e caminhamos, passo a passo, de modo que chegamos ao nosso objetivo, afirmando uma Educação que brota da Filosofia maritainiana. Podemos dizer que há realmente um itinerário da Filosofia à Educação em suas argumentações e preocupações. Quando se pensa em uma Filosofia da Educação, encontramos indagações que nos servem de bússola, dentre as quais destacamos:

Que tipo de ser humano, como educadores e cidadãos éticos, nós queremos?

Para quem está dirigida a Educação?

Procuramos a resposta em diversas orientações filosóficas e encontramos no pensamento maritainiano subsídios importantes. Não estamos fazendo apologia, mas apenas atestando a relevância de suas discussões. Ao longo desse capítulo, descrevemos suas ideias e as revelamos com os olhos sempre fixos na pessoa humana que nasce com

potencialidades e precisa da atenção dos outros para se completar e cada vez mais se aperfeiçoar.

Em resumo, dizemos que existe uma relação intrínseca entre o pensamento e também o agir deste filósofo e o que pensamos ser Educação, tal como se encontra expresso em Sucupira-Lins (2023). A Educação, como um ato de liberdade, é, sem dúvida, algo inerente a tudo que o filósofo escreveu. Descobrimos evidências que nos remeteram à Educação, que estão ocultas a uma leitura superficial desta densa filosofia. Podemos afirmar que a Educação é muito mais inerente à Filosofia de Jacques Maritain do que parece à primeira vista.

Sintetizando, retomamos o que foi explorado nesse capítulo e que tem a veracidade de uma conclusão útil para todos os educadores. Em qualquer época que seja, sabemos que o ser humano foi criado para o infinito e caminha para o absoluto, mas não chegará a seu destino sozinho, sem que haja um acompanhamento, o qual denominamos Educação. Esse ensinamento que surge da pesquisa que realizamos é um legado relevante da filosofia de Jacques Maritain.

Por fim, como conclusão, resolvemos utilizar as próprias palavras do filósofo de cujo pensamento pensamos em extrair uma filosofia da educação. Depois dessa hermenêutica que nos prendeu a atenção e nos guiou por caminhos seguros, oferecemos ao leitor, para sua reflexão final, as belas e verdadeiras palavras, que transcrevo abaixo:

Uma educação orientada para a sabedoria, centrada nas humanidades, visando desenvolver nos espíritos a capacidade de pensar com retidão e a usufruir a liberdade e a beleza, é uma educação para a liberdade, uma educação liberal. Qualquer que possa ser uma vocação particular, e qualquer especialização que esta vocação possa exigir, todo ser humano tem direito a receber uma tal educação, apropriadamente humana e humanista. (Maritain, 1959, p. 174)

Referências

BARS, H. **Sujet et Subjectivité selon Jacques Maritain**. In: Les Études Philosophiques, p. 31-46, janvier-mars, PUF Paris, 1975.

BARS, H. **Maritain en notre temps**. Bernard Grasset Éditeur. Paris. 1959.

BRITO, D. H. S. **Educação Integral na perspectiva ética-filosófica de Jacques Maritain**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2023/dDANIELA%20HONORIO%20DE%20SOUSA%20BRITO.pdf> Acesso em: 29 set. 2023.

MARITAIN, J. **Le Paysan de la Garonne**. Un vieux laïc s'interroge à propos du temps présent. 9^{ème} ed. Desclée de Brouwer Éditeurs. Paris 1966

MARITAIN, J. **Carnet de Notes**. Ed. Desclée de Brouwer Éditeurs. Paris. 1965

MARITAIN, J. **Court Traité de l'Existence et de l'Existant**. Ed. Flammarion Paris (1a ed. 1947) 1964

MARITAIN, J. **On the Use of Philosophy**. Princeton University Press. Princeton 1961

MARITAIN, J. **Pour une Philosophie de l'Education**. Editions Arthème Fayard. Paris. 1959

MARITAIN, J. **Neuf Leçons sur les Notions Premières de la Philosophie Morale**. Pierre Tequi Librairie Editeur. Paris. 1951

MARITAIN, J. **Education in Crossroads**. 5th Édition Yale University Press. New Haven. (1^{ère} ed. 1943) 1948

MARITAIN, J. **Religion et Culture**. 3^{ème} Édition. Desclée de Brouwer Éditeurs, Paris (1^{ème} ed. 1930) 1946

MARITAIN, J. **La Philosophie de la Nature**. Pierre Tequi Librairie Editeur. Paris, 1943

MARITAIN, J. **Les Droits de l'Homme et la Loi Naturelle**. Maison de France. New York, 1942

MARITAIN, J. **Le Crepuscule de la Civilisation**. Editions Les Nouvelles Lettres. Paris, 1939.

MARITAIN, J. **Humanisme Integral**. Fernad Aubier Editions Montaigne, Paris, 1936

MARITAIN, J. **Du Régime Temporel et de La Liberté**. Desclée de Brouwer Éditeurs. Paris, 1933

MARITAIN, R. **Les Grands Amities** – Livre de vie – Desclée de Brouwer Éditeurs. Paris, 1949

MARITAIN, J; GILSON, E. **Correspondance 1923-1971**. Librairie Philosophique J. Vrin. Paris. 1991

SUCUPIRA, N. Ética e Educação. **Revista Presença Filosófica**. p.28-42 v VI n. 4 out/dez. Rio de Janeiro, 1980

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. **Educar a Pessoa**. Ed. MultiAtual: Formiga, 2023 (no prelo).

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Jacques Maritain: Filosofia e Religião na Modernidade. Coletânea, **Revista Do Instituto Teológico Do Mosteiro De São Bento Do Rio De Janeiro**, Ano II, Fascículo 4, p. 231- 246, 2003.

AUTORES:

1. Agostinho Morosini: Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Especialista em Sociologia e Ensino de Sociologia (Centro Universitário Claretiano). Graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia (IAF) de Franca/SP e em Teologia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPEE/UFRJ).

2. Andreia Nunes de Castro: Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (UNIR). Especialista em Gestão Escolar pela UNIR e em Metodologia de Ensino pelo Centro de Ensino Superior de Colorado D'Oeste (CESUC). Graduada em Pedagogia (CESUC). Técnica em Assuntos Educacionais do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPEE/UFRJ).

3. Bruna Rodrigues Cardoso Miranda: Doutora em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (UCAM). Graduada em Pedagogia (UNESA) e em Letras (FAVED). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPEE/UFRJ).

4. Cleber Abreu da Silva: Doutor em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Especialista em Psicologia e Desenvolvimento Humano (UNIFAL). Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

5. Daniela Honorio de Sousa Brito: Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação/UFRJ). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPEE/UFRJ).

6. Maria Judith Sucupira da Costa Lins: Pós-Doutora em Filosofia (Dietrich von Hildebrand Institut of Philosophy – DHIP/Áustria). Doutora em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (PUC-Rio). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia do Recife/PE- FAFIRE). Professora Titular da FE/UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPEE/UFRJ). Membro da Academia Brasileira de Educação.



Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009052-1



9 786560 090521