

A EDUCAÇÃO PARA O AMOR EM C. S. LÉWIS E JOSEF PIEPER*

ENIO STAROSKY**

RESUMO

Josef Pieper e C. S. Lewis são dois dos principais filósofos do nosso tempo. O presente artigo visa analisar as doutrinas sobre o amor desses pensadores e extrair dessa análise algumas consequências para a educação. Pieper e Lewis são importantes intelectuais, respeitados em todo o mundo acadêmico como pensadores cristãos por conta de suas obras originais e profundas. Seus estudos sobre o amor – cada autor com seu próprio ponto de vista – são incontornáveis para todos que se ocupam da educação. Lewis e Pieper compartilham uma metodologia centrada na linguagem, o que leva à compreensão da essência comum aos amores (Pieper) e, também dos “quatro amores”: afeto, amizade, eros e caridade (Lewis). E ambos voltam-se para a linguagem comum. Quanto mais a palavra “**amor**” é distorcida e deturpada, tanto mais são necessárias análises filosóficas como as de Pieper e Lewis. De acordo com os autores, a educação para o amor remete à antropologia filosófica; este artigo apresenta a conexão entre as concepções de amor e de homem, e trata da educação que a elas se segue.

Palavras-chave: antropologia; linguagem; educação

* STAROSKY, Enio. **Amor e educação em C. S. Lewis e Josef Pieper**, Dissertação de Mestrado, UMEESP, 25 de março de 2015. Orientador: Prof. Dr. Luiz Jean Lauand.

** É mestre em Educação pela UMEESP, bacharel em Teologia, licenciado em Filosofia e em Pedagogia e graduado em Administração Escolar. Atua como diretor do Colégio Luterano São Paulo. Escreveu o livro *Amor e educação em C. S. Lewis e Josef Pieper*. São Paulo: Factash, 2015.
E-mail: <diretor@luterano.com.br; eniostarosky@gmail.com>

ABSTRACT

Josef Pieper and C. S. Lewis are two of the main philosophers of the 20th century. This article aims to analyse their thoughts on love and their implications to education. Pieper and Lewis are important scholars who have gained enormous respect in the academic world for their original and profound works as christian thinkers. Their studies on love – each author from his own point of view – are a must for everyone who is concerned with education. Lewis and Pieper share a language-centered methodology that leads to clarify the common essence of loves (Pieper) and the “four loves”: affection, friendship, eros and charity (Lewis). And both thinkers are focused on ordinary language. The more “love” is a misunderstood word the more such a philosophical analysis is required. Education for love, according to Lewis and Pieper, is centered in philosophical anthropology, and this article presents the connection between their conception of love and man and the education that follows.

Keywords: anthropology; language; education **INTRODUÇÃO**

Que tema é interessante, senão pelo amor que temos nele, por ele ou que procuramos nele? É que tema interessa senão pela possibilidade de aprender ou ensinar? Se o amor, como a mais fundamental das forças da vontade, é o princípio de toda existência, então que vontade é essa, e o que queremos de fato quando dizemos a algo ou alguém: “eu te amo”?

O ser humano não nasce sabendo amar convenientemente, ele precisa ser educado para amar. É fato incontestável que há muitas distorções sobre o amor: na linha mundana, os prazeres desbragados, dissolutos e desenfreados; de outro lado, estão as distorções religiosas. C. S. Lewis e Josef Pieper (doravante abreviados por CSL e JP) são antídotos para os dois desvios, fazendo-nos recuperar o “léxico do amor”.

Este artigo se propõe a resgatar a importância do amor na atuação docente; valorizá-lo como instrumento fundamental para o ensino e fonte essencial da aprendizagem; provocar o pensamento sobre as características de um bom educador e apontar para possíveis novas formas de projetos pedagógicos

nas escolas, sobretudo o projeto de educação emocional para crianças, jovens e adultos. Trata-se de uma filosofia que convida a uma revisão da prática escolar cotidiana e estabelece uma nova dimensão para o ato educativo.

OBJETIVOS DESTA ARTIGO

Este artigo visa despertar o interesse pelo tema ao provocar a discussão, o pensamento e o debate sobre o amor e estimular a reflexão sobre as características ideais de um educador. Visto que o ser humano esquece constantemente suas realidades essenciais, um dos grandes males de hoje, **é preciso resgatar permanentemente a consciência** de quem de fato ele é; recordar o “lembra-te quem tu és” (*remember/merken*) do antigo e grande poeta Píndaro, pois quando se sabe de *cor* (de coração) jamais se esquece. Daquilo que vai no coração, porque é amado, lembra-se. Assim, o grande e grandioso desafio da educação é fazer lembrar através de uma pedagogia do amor. Daí a importância da amorosidade na atuação docente como instrumento para o ensino e fonte essencial da aprendizagem. Visto que a banalização dos sentimentos – sobretudo do amor, pois ele pode ser conceituado por uma extensa variedade de formas e explicações – ameaça seriamente a relação humana, entendemos que o tema contribui significativamente para a discussão científica, especialmente para possíveis novas formas de projetos pedagógicos em nossas escolas.

O tema será apresentado a partir do pensamento de CSL e de JP. Dois autores de profunda expressão acadêmica no século XX. Para CSL e JP, **é pela boa formação dos homens em todos os tempos que se ergue a verdadeira educação – a educação para as virtudes**. Educa melhor o educador que sustenta uma confiança básica no ser humano; que sente prazer em estar vivo e atua positivamente no cotidiano, cultivando a vitalidade; que lembra eloquentemente da sua essência divina e propõe uma ação pedagógica de abertura para o todo (*Offenheit für das Ganze*) – para a totalidade do ser; que adota uma pedagogia do amor cuja expressão mais profunda é; *Wie wunderbar das Du da bist* (“que bom que existas!” ou “que maravilha que estejas

no mundo!”); educa melhor o educador cuja alma em festa se abre para o saber e cuja dilatação intelectual é, ao mesmo tempo, “deleitação” (alegria) do coração; que concebe uma ideia universal de homem fundamentada numa ética de essência e na certeza de alcance da felicidade; que é coerente e vive o que pensa, estabelecendo um vínculo de educador afetivo e exemplar com quem nele se inspira; que ensina a coragem e o entusiasmo pelo novo, pelas coisas que estão além de si mesmo, pelo atrevimento de experimentar o diferente; educa melhor o educador em quem o medo de errar é suplantado pela coragem de acertar; educa melhor o educador emocionalmente sensível, que sente paixão pela vida, se preocupa com seus alunos e, interessado por seus problemas reais, acolhe-os, pois sabe que este é um dos objetivos da ação educativa: anular o radical distanciamento entre a vida privada e a pública; educador melhor o educador que desperta o desejo pela autonomia do pensamento, ciente de que o aluno é sujeito do seu agir e é livre para decidir seus atos e caminhos.

A EDUCAÇÃO PARA O AMOR EM JP

Poucos filósofos intuíram tão bem a importância das virtudes para a formação integral do homem quanto JP. Como poucos, ele chamou a atenção para a potencialidade transformadora da mais grandiosa de todas as virtudes – o amor. As respostas desse grande pensador incidem certamente sobre o núcleo essencial do nosso tema, que visa relacionar amor e educação, o que o nosso autor faz de maneira magistral.

Muitas coisas na vida humana se alimentam do amor para sobreviver. Também, para JP, “a flor do amor tem muitos nomes” (como dizia Guimarães Rosa),¹ pois os fundamentos filosóficos que sustentam uma completa visão de mundo – ainda que provisória e num permanente “estar a caminho”, que é como JP caracteriza a esperança – são como portas pelas quais o amor se expressa.

Com essa certeza de permanentemente “estar a caminho”, própria da *Hoffnungsstruktur* do ser humano, JP fala sobre os

1 ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 206.

conceitos que formam sua profunda unidade de visão de mundo e de homem (*Weltbild und Menschenbild*). Declara sem rodeios que não considera filosofante alguém que pensa ter conseguido, com sucesso, elaborar uma visão-de-mundo perfeitamente acabada, mas sim aquele que se empenha por manter viva a *questão sobre o significado da razão última da totalidade do real* – uma questão para a qual poderá certamente encontrar uma série de respostas provisorias, contudo, nunca a resposta. Qualquer esforço por apreender *the complete fact* (a característica da questão filosófica, na feliz formulação de A. N. Whitehead), permanece necessariamente um empreendimento inacabável. É esta, propriamente, a tarefa da filosofia: manter aberta a atenção para o inapreensível “fato total” e, assim, despertar suspeita contra qualquer pretensão à descoberta da “fórmula do mundo” como se fosse possível segurá-lo nas mãos e analisá-lo desde fora. Nisto se encontra uma das fundamentais diferenças entre a ciência e a filosofia, que representa também a razão pela qual não pode haver uma “filosofia científica”.

Entre os conceitos fundantes que formam a visão de conjunto (*Weltanschauung*), a mundividência do dr. JP, estão a admiração, a criação, a arte e o caráter festivo da vida, o ócio e o trabalho, o ensinar e o aprender; as virtudes teológicas: crer, esperar e o próprio amor; e também as virtudes cardeais: a prudência, a justiça, a fortaleza e a temperança.

Embora esses conceitos se alimentem do amor que, afinal, como já dito, para JP é aprovação e afirmação, o amor humano ainda é algo provisório. Lauand lembra que Tomás de Aquino afirma que o amor, na verdade, ainda é como continuação, participação e prolongamento de outro Amor: o Amor de Deus, que desde o princípio profere a frase criadora por excelência: “É bom que existas!” (LAUAND, 1999, sp.). Expressão que se plenifica na admiração do próprio Criador quando olha a sua criação: “Eis que tudo era muito bom!” (Gênesis 1).

Como se poderá perceber, embora tenhamos disposto os conceitos fundantes da visão de mundo de JP em tópicos, muitos deles (senão todos) estão de tal forma ligados que é impossível separá-los, o que, aliás, está bem de acordo com a sua filosofia.

JP defende a absoluta unidade do ser que aí está, mas sabe que ele tem também potencialidades ainda não desenvolvidas; o ser é entendido como composto de matéria e forma, unificado pelo pensamento criacional divino. Este pensamento unificador é fundamentalíssimo e JP o fundamenta em seu grande mestre, Tomás de Aquino.

A despeito dessa brilhante unidade sintética que, reconhecemos, mereceria uma descrição muito mais abrangente e profunda, julgamos importante destacar apenas alguns pares desses conceitos como temas essenciais diretamente ligados ao tema central que aqui apresentamos.

Como o objetivo deste artigo é estabelecer um paralelo entre amar e educar, é essencial que mencionemos brevemente a visão de JP sobre ensinar e aprender.

Sempre fiel à sua tese mais fundante que é a abertura para o todo (*Offenheit für das Ganze*), JP reafirma o que já havia sido dito pelo seu grande mestre, Tomás de Aquino: “o sentido íntimo do aprender consiste no conhecimento do mundo real e de sua estrutura”.²

Para falar sobre o aprender, JP também recorre ao velho e bom Platão, e mantém com ele o mesmo pensamento: o aprender pressupõe que haja um mestre, um mestre real, de carne e osso. Por isso, para aprender, a princípio o aluno não precisará apresentar um espírito crítico que examina, reexamina e depois aceita ou recusa o que lhe é apresentado. Tanto Aristóteles como Platão, e, com eles JP, dizem que quem quiser aprender deve crer; quem quiser experimentar, quem quiser se relacionar com o que é decisivo, com os fundamentos últimos, com “Deus e o mundo”, deve, com confiança, ou seja, em certo sentido acriticamente, e em atitude de disponibilidade para a silenciosa escuta, voltar-se para um homem: o mestre. Nesse sentido, parece-nos que perdemos muito com o advento do princípio de Descartes, que remete o indivíduo a sua própria subjetividade isolada, que impediu o acesso à sabedoria platônica. Curiosamente, esse princípio nunca se perdeu no Extremo Oriente, onde sem mestre pessoal não há sabedoria.

² THOMAS VON AQUIN. *Leben und Werk*. München: DTV, p. 93.

Porém, não era apenas o crer/confiar que ligava os discípulos a seu mestre. Também era o amor. Em uma importante passagem de Fausto, a famosa peça escrita por Goethe, lemos que “só se aprende, acima de tudo, de quem se ama”.³ Porém, não se trata do amor eros quando se diz que o pressuposto do aprender é – em determinado sentido – o amor, a identificação amorosa com o discípulo. O que os antigos, e também JP, entendem é que o discípulo mediante tal identificação é colocado na possibilidade de ver o objeto como que com os olhos do mestre. Então, ele passa a ter acesso a realidades que – do ponto de vista puramente intelectual – de modo algum poderia apreender, mas que lhe são dadas, no entanto, justamente em virtude daquela afirmação acrítica de discípulo, em virtude de sua identificação com o mestre. Portanto, o aprender, no pensamento pieperiano, acontece em sua forma mais intensa não por conta de um interesse pelo assunto, mas por causa da ligação do discípulo com o mestre.

Também o ensinar para JP, como todas as suas teses, está firmemente ligado ao amor. No verdadeiro professor há algo que escapa ao âmbito puramente técnico, procedimental, e não pode ser propriamente aprendido.

Para quem observa os principais estudos de JP, não é surpresa perceber a sua especial atenção à realidade do amor. Afinal, para ele não há dúvida de que o amor, a suprema de todas as virtudes, ilumina todas as outras (tanto as virtudes cardeais, como as teológicas).

Mas, afinal, o que é amor? Em seu estudo rigorosamente dirigido ao tema, JP refere-se a uma questão extremamente complexa da linguagem, que atinge, sobretudo, a língua alemã, na qual todos os tipos de amor estão condensados num único vocábulo: *Liebe*.

Para JP, o amor é o ato fundamental da vontade, pois quem ama tem como primeiro e mais profundo desejo que o amado exista e viva. O amor é um tipo de querer, uma forma de vontade, aprovação, um dizer “sim” que brota da verdade de que o ser humano é criação (*creatio*).

Esta, apesar da diversidade de enfoques com que biblio-

³ GOETHE, J. Wolfgang. **Fausto**. Disponível em: <http://livros.universia.com.br/2012/10/17/baixegratis-olivro-fausto-de-goethe>. Acesso em: jul. 2014.

tecas inteiras em todo mundo tenham trazido o assunto, é uma espantosa e surpreendente unanimidade. Mas este é o primeiro aspecto que há de comum, de coincidente, entre todas as formas de amor. Há outro aspecto tão relevante quanto este primeiro (quem ama quer que o amado existe e viva) que é o amor voraz, aquele que tudo exige e de tudo necessita. É o aspecto do amor que se apresenta como apetite, ora mais nobre, ora mais vulgar – um amor-próprio disfarçado, que espreita receber recompensa.

Uma das questões mais profundas sobre a educação para o amor apresentada por JP é: faz mesmo diferença o fato de alguém ser amado ou não? JP responde dizendo que, se considerarmos bem a questão, não deixa de ser surpreendente que ao homem não baste o puro e simples existir, o que, afinal, em todo caso, já lhe é dado, independentemente de qualquer outra coisa, independentemente inclusive de que alguém se volte para ele e lhe diga: “Que bom que você existe!” Entretanto, é justamente desta confirmação explícita que carecemos. Além do puro existir, necessitamos também de ser amados. Não basta amar, é preciso sentir-se amado. Ser amado é uma necessidade, diz JP. E, para demonstrar essa verdade, traz dois breves, mas valiosos relatos. O primeiro é uma interessantíssima experiência feita pelo psicólogo René Spitz, e o outro é uma referência de raríssima intuição do psicólogo Erich Fromm. Diz JP:

Ao que parece, para a criança, e na verdade até para o nascituro, ser amado é literalmente *a* condição para a formação do próprio ser. São bem conhecidas as pesquisas realizadas pelo psicólogo René Spitz, em que se estudam comparativamente, por um lado, crianças que nasceram na prisão, sendo criadas e amamentadas pelas próprias mães detentas, e, por outro lado, crianças de creches americanas, que, em condições higiênicas perfeitas, receberam assistência de *nurses* muito bem formadas. Qual foi o resultado desta pesquisa comparativa? Bem, as crianças criadas pelas suas mães estavam incomparavelmente melhor, tinham muito mais resistência a tudo que diz respeito a mortalidade, doenças, crises nervosas, etc.! Ou seja, parece que não basta

ao ser humano receber alimento suficiente, não passar frio, ter um abrigo e dispor de tudo aquilo de que precisa para a satisfação das suas necessidades materiais de sobrevivência. Afinal de contas, as crianças das creches recebiam tudo isto em abundância; recebiam o *leite*, mas não o *mel*. O recurso à imagem bíblica da terra prometida, da que mana leite e mel, encontra-se no sociólogo e psicólogo, radicado nos Estados Unidos, Erich Fromm. *Leite*, para ele, é a essência daquilo de que necessitamos para a satisfação das necessidades materiais; enquanto o *mel* simboliza, além disso, o lado doce da vida, a felicidade de existir. Isto, no entanto, só nos é conferido quando alguém nos diz, verbalmente ou não: “Que bom que você existe!”, o que, ao que parece, não era o caso das crianças das creches.⁴

E em outro estudo, a propósito do mesmo caso analisado por Spitz, JP conclui:

Esta, sem dúvida, é uma atitude interior que não pode ser exigida de ninguém como cláusula de um contrato de trabalho. O amor é, por natureza, não devido. Ele é essencialmente e sempre, uma dádiva. No sentido exato, pura e simplesmente *a dádiva, o dom* por excelência, como afirmou Tomás de Aquino: “O amor é o dom fundamental e qualquer outra coisa imerecida que possamos receber, torna-se uma dádiva apenas por meio do amor”.⁵

Com isto JP chega a mais uma estonteante constatação: que o descrédito geral que se percebe do desejo de ser amado é, possivelmente, mais uma das centenas de máscaras que encobrem aquela pretensão de ser como Deus. Os fatos existenciais fundamentais revelam que desejar ser amado não só é legítimo como também totalmente necessário e que, num sentido ainda mais profundo, só podemos amar por termos sido amados antes;

⁴ PIEPER, J. Crer, esperar e amar. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/notand4/crer.htm>>. Acesso em: jul. 2014.

⁵ Idem.

que o caráter multifacetado do amor, de uma graduação ordenada do amor humano e daquela atitude interior que sempre reaparece em todas as formas de amor: “É bom que você exista!” é uma forma de repetição, de reprodução do ato criador divino, a força pela qual todo o existente no mundo não só existe, mas também é algo bom, isto é, algo digno de ser amado.

A EDUCAÇÃO PARA O AMOR EM CSL

A visão educacional de CSL pode ser percebida em quase todas as suas obras e é o corolário de outros conceitos fundamentais que defende e que formam sua (cosmo) visão sobre Deus, sobre o mundo e a realidade humana. Não é por acaso que a maior parte das suas obras possui grande alcance pedagógico, pois tem como objetivo central a criação de modelos capazes de representar a realidade humana, demonstrando-a de forma menos dualista e menos distorcida. Sua preocupação foi estabelecer modelos que pudessem garantir um projeto pedagógico com perspectiva antropológico-filosófica clara. A época de CSL carecia de uma proposta assim. A nossa parece não ser diferente.

CSL estabelece como fundamental a concepção e o reconhecimento de que há diferenças entre professor e aluno, como também há diferenças entre os próprios alunos. Para ele, é falsa a educação que nivela todos os participantes do processo educacional, pois, sempre que o faz, nivela-os por baixo. CSL critica a pedagogia que se auto intitula democrática e alerta para o fato de o sistema educacional sofrer a influência do espírito do “eu sou tão bom quanto você”. O conceito é atualíssimo e, na opinião do nosso autor, é uma das estratégias dos infernos contra as pretensões do Inimigo (Deus).

Nessa terra promissora, o espírito do *eu sou tão bom quanto você* já passou a ser algo mais que uma influência puramente social. Ele começa a se infiltrar no sistema educacional. Não posso dizer com certeza até onde ele foi no presente momento. E isso tampouco importa. Uma vez que vocês captarem a tendência, poderão facilmente prever seus desdobramentos futuros; especialmente se nós mesmos

desempenharmos um papel nesses desdobramentos. O princípio básico da nova educação é que os alunos lentos e vagabundos não devem sentir-se inferiores aos alunos inteligentes e esforçados. Isso seria “antidemocrático”. Essas diferenças entre os alunos – porque elas são, muito obviamente, diferenças *individuais* – precisam ser disfarçadas. Isso pode ser feito em vários níveis. Nas universidades, as provas devem ser elaboradas de tal forma que quase todos os alunos consigam boas notas. Os vestibulares devem ser feitos para que todos ou quase todos os cidadãos possam entrar nas universidades, quer tenham a capacidade (ou o desejo) de se beneficiarem com uma educação superior, quer não. [...] Resumindo, não é absurdo esperar pela abolição praticamente total da educação quando finalmente o *eu sou tão bom quanto você* sair vitorioso. Todos os incentivos para aprender e todas as penalidades para a ausência do desejo de aprender desaparecerão. Os poucos que quiserem aprender não poderão fazê-lo; afinal, quem são eles para se destacarem entre seus colegas? E, de qualquer modo, os professores – ou devo dizer “babás”? – estarão excessivamente ocupados tranquilizando os ignorantes e dando-lhes tapinhas nas costas para perderem tempo ensinando de verdade. Não precisaremos mais ter de planejar e trabalhar arduamente para espalhar a arrogância serena ou ignorância incurável entre os homens. Os próprios vermezinhas farão isso por nós (LEWIS, 2011, p. 195 et seq.).

Em **Cristianismo puro e simples**, CSL deixa ainda mais evidente a sua posição da importância da diferenciação entre professor e aluno. Ele discorda que se estabeleça uma espécie de “igualitarismo” entre professor e aluno, ou que se imponha artificialmente que não há qualquer diferença entre aquele que ensina e aquele que aprende.

O professor é capaz de ajudar as crianças a formar as letras porque é adulto e sabe escrever. Evidentemente, para o professor é fácil escrever, e é essa mesma facilidade que

o habilita a ajudar a criança. Se ele fosse rejeitado com a desculpa de que essa tarefa “é fácil para adultos”, e a criança quisesse aprender a escrever com outra criança igualmente analfabeta (o que anularia qualquer vantagem “injusta”), o progresso dela não seria lá muito rápido. Se eu estivesse me afogando numa corredeira, um homem que tivesse um dos pés solidamente plantado na margem do rio poderia estender a mão e salvar-me a vida. Será que eu deveria (entre um engasgo e outro) gritar: “Não! Isso não é justo! Você tem uma vantagem! Ainda está com um dos pés em terra firme!” A vantagem – chame-a de “injusta”, se quiser – é o único motivo pelo qual esse homem me pode ser útil. Em quem buscaremos socorro, senão em alguém mais forte do que nós? (LEWIS, 2005a, p.26).

A posição lewisiana é a de que o compromisso da educação, antes de qualquer outro, é com a verdade, pois, antes de ser útil, a educação deve ser verdadeira. Por isso a maior preocupação de CSL é com a educação moral, com a defesa de princípios fundamentais, firmemente apegados à realidade. E realidade verdadeira é aquela que resgata o valor do ser humano perante o mundo.

A aguda percepção educacional de CSL está fundamentada numa visão de mundo que considera como origem última da ação humana um dado pré-estabelecido, que ele chama de Tao. O Tao, diz ele, pode ter outros nomes. Pode ser chamado de Rta (como no hinduísmo primitivo), de Lei (como no antigo judaísmo), de Via ou de Razão (como na filosofia grega) ou de Caminho (como no cristianismo). Nisso – como em outros aspectos da sua antropologia filosófica – CSL está firmemente apegado à tradição clássica, cuja convicção é retratada de maneira simples, como em Aristóteles para quem o objetivo da educação é fazer com que o aluno goste e desgoste do que é *certo* gostar e desgostar, e como em Platão para quem o animalzinho humano não tem logo de cara as reações certas; ele deve ser treinado para sentir prazer, agrado, repulsa e ódio em relação às coisas que realmente são prazerosas, agradáveis, repulsivas e odiáveis.

(LEWIS, 2005, p.10). Uma boa educação, por isso, deve moldar alguns sentimentos e extirpar outros, pois um mundo onde cada qual constrói sua própria verdade é um mundo esquizofrênico. A inteligência humana se alimenta da verdade dos objetos que conhece. Se é forçada a criar verdades de dentro para fora, entra em colapso e passa, ela própria, a dar vida às coisas, o que é o mesmo que colocar-se no lugar de Deus – ou “tornar-se como deuses”.

Portanto, para CSL – e é plenamente razoável acompanhá-lo também neste ponto – o problema educacional é bem mais profundo do que podemos imaginar. Dependendo da posição que adotamos (a educação antiga, que preza e se fundamenta no “Todo”, no Tao; ou a educação nova, que se apegua a uma teoria subjetivista de valores), será essa a maneira como enfrentaremos todos os desafios da ação educativa.

[...] o problema educacional é completamente diferente dependendo da posição que se adota: dentro ou fora do Tao. Para aqueles que estão dentro, a tarefa é treinar os alunos para que desenvolvam as reações em si mesmas apropriadas, quer eles as tenham quer não, e construir aquilo que constitui a verdadeira natureza humana. Aqueles que estão fora, se agirem com lógica, deverão considerar todos os sentimentos como igualmente não racionais, como meras névoas entre nós e os objetos reais. Em consequência, eles devem ou se empenhar em remover todos os sentimentos, tanto quanto possível, da mente dos alunos ou, então, encorajar sentimentos por razões que nada têm a ver com sua “justiça” ou “pertinência” intrínsecas. Esta última opção os compromete com o questionável processo de criar nos outros, por sugestão ou por feitiço, uma miragem que suas próprias capacidades racionais já conseguiram dissipar. A antiga lidava com os alunos da mesma maneira como os pássaros crescidos lidam com os filhotes quando lhes ensinam a voar; a nova lida com eles mais como o criador de aves lida com os jovens pássaros — fazendo deles alguma coisa com propósitos que os próprios pássaros desco-

nhecem. Em suma, a educação antiga era uma espécie de propagação — homens transmitindo a humanidade para outros homens; a nova é apenas propaganda. (LEWIS, 2005b, p.11).

Nessa mesma linha de pensamento, CSL diz ser impossível que valores subjetivos permaneçam subjetivos. Em todos os âmbitos da vida social, mas, sobretudo, num projeto educacional de qualquer proporção ou alcance, eles (os valores ditos subjetivos) desejarão e defenderão com todas as suas forças a objetividade dos seus argumentos.

Precisamente por isso, para CSL, o projeto que melhor pode dar conta dos desafios educacionais é aquele que considera essencial traduzir em literatura imaginativa aquilo que se aprendeu pela experiência concreta, sempre fundamentada no Tao, e fazer com que o estudante capte aquilo que está além da letra morta, daquilo que a imaginação o faz pensar.

C. S. LEWIS E J. PIEPER: APROXIMAÇÕES E CONVERGÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PARA O AMOR

É atribuída a Sócrates a sentença de que os filósofos têm garantia de trabalho mesmo depois da morte. De fato, nada como verdades atemporais para nos fazer pensar. Pensamentos profundos de pensadores cujas verdades não envelhecem jamais. É o que vemos em JP e CSL. O reaparecimento constante de certas ideias básicas em comum nos dá, enquanto os lemos, a sensação de afinidade, de unidade de pensamento. Como veremos, JP e CSL estão de acordo em muitos pontos filosóficos essenciais.

CSL e JP defendem que há uma certa maneira de ver as coisas que as deixa mais em foco, iluminando as sombras e permitindo que se veja uma unidade em tudo o que nos rodeia; acreditam que há uma ordem moral mais profunda dentro do universo. Não se trata de inventar bondade ou sentido, mas de discerni-los. Tanto CSL como JP, inspirados em G. K. Chesterton (e em inumeráveis outros grandes autores, pois os dois autores têm a mente cristã moldada pela herança clássica sólida de Platão, Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino), registram

a firme convicção de que saber que existe um significado mais profundo torna a vida mais interessante. Quando vejo o outro, o próximo, como alguém amado exatamente como também eu sou, abre-se, a partir dessa perspectiva, um novo horizonte para a vida; a vida entra em foco e o olhar passa a ser de límpida esperança, pois toda esperança – diz JP – se alicerça na convicção de que: “tudo vai terminar bem, tudo terá um final feliz” (*es wird gut ausgehen, es wird ein gutes Ende nehmen*). Para CSL e JP, no amor e no ato educativo nega-se a morte, porque quem ama deseja que o amado viva para sempre, exatamente como num conto de fadas. E viveram felizes para sempre! Embora não terminem textualmente assim alguns livros de CSL, esse é o sentido cabal da mensagem que encerram.

É impossível não ficar maravilhado com isso. É impossível não ter uma sensação de júbilo e, ao mesmo tempo, é impossível não perceber que não somos a *causa sui*, impossível não perceber que a existência é um milagre. E é impossível que não se tenha, então, um sentimento de gratidão e amor pela fonte de onde surgimos – a fonte que não se conhece (pelo menos ainda não perfeitamente) e também não se vê, mas que sabemos estar lá. “Porque agora vemos como em espelho, obscuramente, então veremos face a face; agora conheço em parte, então conhecerei como também sou conhecido”.⁶

É precisamente por isso que CSL e JP questionam e rebatem qualquer relativismo moral. Para eles, um mundo onde cada qual constrói sua própria verdade é um mundo esquizofrênico. Como a inteligência humana se alimenta da verdade dos objetos que conhece, entra em colapso quando é forçada a criar verdades de dentro para fora, sua própria consciência passa a dar vida às coisas, o que é propriamente tornar-se como deus. É de CSL esse interessantíssimo exemplo:

Todos já tivemos essa experiência com as contas de aritmética. Quando erramos uma soma desde o início, sabemos que, quanto antes admitirmos o engano e voltarmos ao começo, tanto antes chegaremos à resposta correta. Não há

⁶ Primeira carta de Paulo aos Coríntios, 13:12.

nada de progressista em ser um cabeça-dura que se recusa a admitir o erro. Penso que, se examinarmos o estado atual do mundo, é bastante óbvio que a humanidade cometeu algum grande erro. Tomamos o caminho errado. Se assim for, devemos dar meia-volta. Voltar é o caminho mais rápido (LEWIS, 2005b, p. 17).

O que CSL e JP sugerem como antídoto para um mundo que “pegou o bonde errado”, que distorceu o amor e sofre de profundo esvaziamento ontológico é exatamente *fazer lembrar* que Deus dirige toda criatura racional a cada instante: que se resista à tentação de ignorar perguntas perturbadoras, que se vença o temor de estar enganado e se aceite o convite da vida para crescer, que se refaça o caminho por causa da verdade, e talvez até mesmo a própria natureza, se a verdade for a de que é necessário “nascido de novo”.

Por incrível que possa parecer, há um caráter profético no pensamento educacional dos nossos autores, que são de grande relevância para os desafios educacionais ainda hoje enfrentados.

Sem cair numa espécie de casuística no campo educacional – postura que tanto prejuízo causa no campo religioso, onde a ética das virtudes é substituída pela ética dos deveres – CSL e JP procuram modelos capazes de orientar os rumos éticos da educação. Modelos que afirmam a objetividade dos valores humanos, que são tão variáveis quanto são absolutos, permitindo ao próprio estudante comparar, julgar e escolher a melhor conduta de uma forma menos subjetiva. Modelos capazes de representar a realidade humana de uma forma maravilhosa, que permitem ao estudante desenvolver, ele mesmo, uma visão de mundo e do universo antropológico plena de sentido. São modelos que nenhuma pedagogia pode deixar de usar.

Sabe-se que a filosofia – particularmente a antropologia filosófica – inclui como componente essencial a vocação pedagógica. Essa forte vocação de lançar luz sobre aspectos educacionais (que é de riqueza inestimável), acompanhou CSL e JP durante toda a vida. Isso é espantoso, porque poderiam nem sequer ter tocado no assunto, pois passaram pela dura e aterrorizante expe-

riência das duas guerras mundiais do século XX. Poderiam com facilidade ter mergulhado o pensamento em total desconfiança, ter “entregado os pontos”, e sua antropologia poderia ter sido constituída de completo pessimismo e desesperança. Porém, não é isso que acontece. CSL e JP demonstram-se permanentemente preocupados com a questão educacional e criticam duramente aquelas abordagens que pretendem suprimir nossos instintos mais profundos sobre certo e errado e abrem caminho para um insípido relativismo moral. Sabem perfeitamente o quanto aquilo em que acreditamos tem enorme impacto sobre nossos valores e ações. Ambos ridicularizam a educação que não busca abraçar o bem por um lado e que não identifica e rejeita o mal por outro. Questionam profundamente uma educação que não se pergunta com seriedade qual é o seu propósito. E desconfiam de quem negligencia a sabedoria do passado. Concluem que, embora as pessoas anseiem por líderes virtuosos e dignos de confiança, a educação moderna joga no lixo essas qualidades por afirmar o relativismo moral. Nas palavras do próprio CSL: “Esse é o caráter tragicômico da nossa situação – tornamos a clamar por essas mesmas qualidades que tornamos impossíveis [...] numa mórbida ingenuidade extirparmos o órgão e exigimos sua função” (2005a, P. 26).

CSL e JP estão convictos de que a educação atual (embora eles falem do século XX, podemos perfeitamente dizer o mesmo em relação aos dias atuais) está mais preocupada em instrumentalizar do que em educar. A educação tomou o caminho da utilidade em vez de tomar o caminho da virtude. Há mais preocupação em dar “funções” à educação do que em descobrir o sentido da vida, de tornar as pessoas boas e de buscar fazer diferença para o outro. A educação passou a ser utilitária para uma fase da vida, servindo simplesmente para garantir emprego; deixou de ser uma meta para a vida toda. Nossos autores estão profundamente preocupados em resgatar a educação que tenha como propósito tornar as pessoas boas e sábias e não apenas acumuladoras de conhecimentos e habilidades. Eles defendem uma educação mais clássica, mais “antiga”, cujos valores mais profundos não se desfazem como bolhas de sabão empurradas

pelos ventos do historicismo para a crença de que as coisas novas são melhores apenas por serem novas.

Outro aspecto importante para o qual nossos autores chamam a atenção é que as religiões em geral podem facilmente – por serem entes presumivelmente insuspeitos – ser também as que mais estão sujeitas a grandes distorções e perversões do amor e, por consequência, as que mais fomentam inadequações profundamente prejudiciais no campo educacional. Sempre aquilo que mais se aproxima da verdade é também aquilo que mais nos pode enganar, pois os amores humanos tendem tanto mais a se tornarem diabólicos, quanto mais se pretendem divinos. Eles contêm o germe da mentira, pois tudo aquilo que tem aparência de verdade, incluindo o amor humano, quando elevado a soberano absoluto da vida humana, transforma-se num demônio. E um amor absolutamente desprendido, radicalmente altruísta, pode escorregar perigosamente para uma coisificação do amor. CSL e JP chamam a atenção também para o fato de que quanto menos eu tentar achar um absoluto na vida, mais eu deixo Deus no seu devido lugar – deixo Deus ser Deus. Para eles, não é bom que estejamos o tempo todo desejando ser anjos, é melhor que sejamos gatos de rua. Deus nos dá certos “remédios” para que não sejamos tentados a fazer das coisas – também do amor e, sobretudo, dele – o próprio Deus. É sábio, por isso, que mantenhamos uma saudável tensão entre o apego e o desapego. Quando nos apegamos às coisas como se fossem realmente nossas, como se pudéssemos preservar algo para sempre, não as vemos como simplesmente emprestadas e não mantemos a concepção de finitude – de transitoriedade – essencial também para a educação. A forte tendência ao racionalismo, presente no pensamento teológico e filosófico hoje, pode ser precisamente o que nos impede de sermos felizes. A liberdade, o poder e o valor verdadeiramente humanos estão no fato de sabermos o tempo todo que nada é nosso, que sempre haverá aspectos incognoscíveis e indeterminados e que a essência das coisas sempre nos serão inacessíveis em sua plenitude. CSL diz que “somos apenas espelhos cujo brilho – se é que o temos – deriva inteiramente do Sol que resplandece sobre nós” (2013, p. 181).

Talvez o segredo da vida seja mesmo o de agir como Penélope (símbolo da mitologia grega do amor que não se cansa de esperar), que, enquanto espera o amado Ulisses, faz e desfaz diariamente o “tecido da vida”. Talvez seja mesmo esse o *middle point* da caminhada humana. Para não cair no grave equívoco de querer ser tudo (cúmulo do orgulho) ou, no outro extremo, de não querer ser nada (cúmulo do desespero e da apatia), sejamos somente aquilo que fomos convidados a ser: pessoas à espera do *grand finale*, do último acorde da “ópera da vida”. Então, veremos aquela grandeza que sempre permaneceu para além da cortina dos sentidos e diremos adeus à “terra das sombras” (*Shadowlands*), para contemplarmos face a face Aquele de quem agora somos apenas “imagem e semelhança”.

É importante que mantenhamos a percepção de que o equilíbrio da vida é o da bicicleta, ou seja, o do movimento, do estar a caminho, do devir. Não esqueçamos que a vida e todas as coisas a ela ligadas estão sempre em estado de incompletude, de provisório. Nada está finalizado, mas em constante estado de rascunho. Por isso, é necessário manter a atitude à qual somos convidados por JP: A de *Offenheit für das Ganze*. Muitos pensadores – como também muitos educadores – sofrem do grande mal da falta de “abertura para o todo”, da leitura estreitada de mundo, como se pudessem abarcar e definir cabalmente o ser das coisas, mal que facilmente atinge a todos. Até mesmo o filósofo do fluxo vital, Henri Bergson, demonstrou inconsistência nesse ponto, pois, mesmo sendo inimigo declarado de toda clausura racional, poucos anos antes de sua morte declarou oficialmente encerrado o seu labor filosófico, dizendo que seu pensamento estava expresso de maneira acabada e definitiva nas suas obras publicadas. Outro aspecto importantíssimo e permanentemente presente no pensamento dos nossos autores é a questão da afirmação da vida, da aprovação diante do existir. Esse tema é recorrente nas obras de JP e de CSL e da mais alta importância para esta pesquisa, sobretudo quando falamos da difícil questão da falta de amor no ato educativo. René Spitz o ilustra muito bem nesta passagem:

Crianças que não recebem amor são emocionalmente mutiladas. As relações que elas são capazes de formar mal alcançam o nível de identificação e dificilmente vão além disso, porque elas nunca foram capazes de realizar a relação primeira, a mais elementar, a relação anaclítica com a mãe. A indigência dessas crianças traduzir-se-á na aridez das relações sociais do adolescente. Privados do alimento afetivo que lhes era devido, seu único recurso é a violência. O único caminho que permanece aberto para eles é a destruição de uma ordem social da qual são vítimas. Crianças sem amor terminarão como adultos cheios de ódio (SPITZ, 2004, p. 306).

Outro aspecto de aproximação e convergência de pensamento entre nossos autores, de extraordinária relevância para a educação, é o que define o genuíno professor como aquele que tem a atitude do filosofar: tem abertura à verdade das coisas, admira-se sempre e de novo com a realidade e mantém-se continuamente jovem pela identificação amorosa com os que começam e com os que persistem em recomeçar sempre. Ele aceita a sublime graça que lhe foi dada na missão educativa e não tem medo de ser tão grande como realmente está chamado a ser. Recorda, *lembra*, que a educação tem, sobretudo, uma atitude filosófica. Tal como a atitude filosófica, a educação “não pode omitir nada” (*nichts auslassen*); não cai na tentação de adotar a posição do cientista (cuja atenção está apenas num recorte da realidade) que é a de “não deixar passar nada” (*nichts durchlassen*). Por isso, a boa educação é essencialmente crédula – *we believe because we love* – e tem a firme resolução de não encobrir nada, mesmo que não seja exatamente observável ou comprovável.

Precisamente por isso acenamos para o mais grandioso desafio do ato educativo: educar para as virtudes, sobretudo, reaprender o ABC, o léxico do amor; alimentar a certeza de que a vida é afirmação/aprovação, criaturidade, e manter, ao mesmo tempo, um coração inteligente e uma inteligência cordial, ciente de que amar e fazer o bem é o fim de todo agir humano, e que os amores humanos sempre serão meras

analogias, extensões e prolongamentos do Amor Absoluto, o inventor de todos os amores.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Vida e obra**. Consultoria José América Motta Pessanha. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os pensadores.
- CASTRO, R. G. C. (Org.). **O intérprete do logos: textos em homenagem a Jean Lauand**. São Paulo: Fatash, 2009.
- _____. Josef Pieper e sua recepção no Brasil. **International Studies on Law and Education**, v. 13-14, jan.-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle13/61-66Rb1.pdf>> Acesso em: abril 2013.
- _____. Negatividade e prudência no pensamento de Josef Pieper. **International Studies on Law and Education**, n. 5, jan.-jun. 2010. CEMOrOc-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle5/92Roberto.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2014.
- _____. Comunicação, linguagem e poder em Josef Pieper. **Notandum**, n. 31, jan./abr., 2013. CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand31/69-74Roberto.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.
- _____. Unaustrinkbares Licht, de Josef Pieper: 60 anos de um texto primordial. **Notandum**, n. 33, set.-dez. 2013. CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand31/69-74Roberto.pdf>>. Acesso em: 21set. 2014.
- _____. Josef Pieper: a realidade como fundamento da educação moral. **Revista Internacional d'Humanitats**, n. 24, jan.-abr. 2012. CEMOrOc-Feusp/ Univ. Autònoma de Barcelona. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih24/41-46roberto.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- FALKOVITZ, H. B. G. Zwei Grosse Lieben: Eros und Agape bei Joseph Ratzinger und Josef Pieper. **Vatican Magazin**, v. 7, n. 12, 2013. P. 66-67.
- GREGGERSEN, Gabriele. **A antropologia filosófica de C. S. Lewis**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.
- HIROSE, Chic. O exercício do confundente e os *tonchi banashi* na educação japonesa: dois estudos. **Notandum**, São Paulo, n. 33, 2013. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand33/71-78Chie>>. Acesso em: abril 2014.
- _____. Pensamento confundente e corpo na antropologia oriental e na educação inclusiva. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasms/index.php/EL/article/viewArticle/4474>> Acesso em: out. 2014.
- _____. Corpo e autonomia: o lugar do corpo na tradição japonesa. **Revista @mbienteeducação**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2011, p. 19-28. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_4_1/educacao_01_19_28.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

LAUAND, Jean. Os caminhos que levam às ideias. **Língua Portuguesa**, São Paulo, Especial Etimologias, maio, 2011, p. 30-35. Disponível em: <<http://www.jeanlauand.com/fflPort.doc>>. Acesso em: abril 2013.

_____. **Abalo filosófico e afins:** por uma pedagogia da admiração. Disponível em:

<<http://www.hottopos.com/isle10/23-34Jean.pdf>>

e em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfi/isto.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

_____. **O que é uma Universidade?** Introdução à filosofia da educação de Josef Pieper. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1987.

_____. **O filósofo e o poeta.** Disponível em: <<http://www.hottopos.com/geral/naftalina/poet.htm>>. Acesso em: mar. 2014.

_____. **Filosofia, Educação e Arte.** São Paulo: Edições IAMC, 1988.

_____. **Antropologia e Linguagem.** São Paulo: Factash, 2010.

_____. **Filosofia, Linguagem, Arte e Educação:** 20 conferências sobre Tomás de Aquino. São Paulo: Factash, 2007. Coleção Humanidades, v. 1.

_____. Método e linguagem no pensamento de Josef Pieper. **Videtur**, São Paulo, Cemoroc-Feusp, v. 29, 2004. Disponível em: <www.hottopos.com/videtur29/ljargport.htm>. Acesso em: abr. 2013.

_____. **Teologia e ética:** estudos tomasianos. São Paulo: Factash, 2013.

_____. Fingir para germinar: educação e antropologia. **I. Revista Internacional d'Humanitats**, n. 20 set.-dez., 2010. CEMOROC-Feusp / Univ. Antónoma de Barcelona. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih20/jean.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

_____. **Deus Ludens – O lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval.** Notandum, ano IV, n. 7, 2001. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm>>. Acesso em: 5 set. 2013.

_____. **Ciência e *Weltanschauung*: a álgebra como ciência árabe.** Notandum, ano III, n. 5, 2000. Conferência proferida em 14-04-98 na Universidad Autónoma de Madrid, Depto. de Estudios Árabes e Islâmicos. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/notand5/algeb.htm>>. Acesso em: mar. 2013.

_____. **Filosofia na “Língua Portuguesa”.** São Paulo: Factash, 2014. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cemoroc/BisFilosofiaNaLinguaPortuguesaEbook.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

_____. Lo lúdico en los fundamentos de la cosmovisión de Tomás de Aquino. **Internacional d'Humanitats**, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/rih1/ludico.htm>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. **Pensamento confundente e neutro em Tomás de Aquino.** Notandum, n. 14, 2007. Disponível em: <<http://hottopos.com/notand14/lauand.pdf>>. Acesso em: nov. 2013.

_____. A filosofia da educação e a reforma curricular. Entrevista com Afonso López Quintás, realizada em Madrid, 24 mar. 1999, por Jean Lauand. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard1/quintas.htm>>. Acesso em: nov. 2014.

- _____. A doutrina da participação na estética clássica: a obra de um pintor “brasileiro”. **Revista Internacional Humanitats**, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/rih2/pennac.htm>>. Acesso em: fev. 2014.
- LAUAND, João Sérgio (Org.). **Antropologia e ética 1**. Conferências. São Paulo: Factash, 2009.
- _____. (Org.). **Temas e figuras do pensamento medieval**. São Paulo: Fatash, 2009.
- LEWIS, C. S. **Alegoria do amor: um estudo da tradição medieval**. Tradução Gabriele Greggersen. São Paulo: Loyola/É, 2012.
- _____. **Cristianismo puro e simples**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005a.
- _____. **A Abolição do homem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005b.
- _____. **Os quatro amores**. São Paulo: Vida, 2012. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/iZYAMB8J/Os_quatro_amores_-_C_S_Lewis.htm>. Acesso em: nov. 2015.
- _____. **Os quatro amores**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- _____. **Cartas de um diabo a seu aprendiz**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. **As crônicas de Nárnia**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- MÖLLENBECK, Thomas; WALD, Berthold (Org.). **Wahrheit und Selbstüberschreitung: C. S. Lewis und Josef Pieper über den Menschen**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2011.
- _____. **Liebe und Glück: Annäherungen mit C. S. Lewis und Josef Pieper**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2012.
- PIEPER, J. “Amor” **Notandum**, São Paulo, n. 4. 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/notand4/crer.htm>>. Acesso em: abr. 2013.
- _____. “Amor”. In: **Las virtudes fundamentales**. 3. Ed. Madrid: Rialp, 2010.
- _____. **Lazer e culto**. São Paulo: Herder, 1969.
- _____. **Virtudes fundamentais** Tradução de Narino e Silva e Beckert da Assumpção. Lisboa: Áster, 1960.
- _____. **O que é filosofar?** São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- _____. As virtudes cardeais revisitadas. **International Studies on Law and Education**, n. 11, maio-ago., 2012. CEMOrOc-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Tradução de J. Lauand. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle11/95-101Pieper.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.
- _____. **Grundformen sozialer Spielregeln**. Frankfurt am Main: Verlag Josef Knecht, 1962.
- SANTO AGOSTINHO. **As confissões**. São Paulo: Paulus, 2002.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO. **A prudência: a virtude da decisão certa**. Tradução, introdução e notas Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Verdade e conhecimento**. Tradução, estudos introdutórios e notas Luiz Jean Lauand e Mario Bruno Sproviero. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

SPITZ, René. **O primeiro ano de vida**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

THOMAS VON AQUIN. **Leben und Werk**. München, DTV. 1981.

WALD, Berthold. Razão e paixão: Tomás de Aquino e Josef Pieper. **Hoje International Studies on Law and Education**, n. 5, jan.-jun., 2010, CEMOrOc-Feusp /IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle5/4Wald.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.