A Educação no Renascimento Cultural sob a perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional: uma análise do *Studia Humanitatis* como rede de inter-relações mutuamente determinantes

Plínio Marcos Tsai[1]

Resumo

Este artigo analisa o programa educacional do Renascimento italiano, conhecido como *Studia Humanitatis*, a partir da perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional. O objetivo é demonstrar que a educação humanista renascentista não se constitui como afirmação de um indivíduo substancial e autônomo, mas como uma rede de relações mutuamente determinantes entre conhecimento, virtude, responsabilidade cívica, textos clássicos e práticas pedagógicas. A metodologia adotada é a hermenêutica da rede inter-relacional, que opera por subsunção interpretativa principiológica, identificando os princípios relacionais — mútua determinação, superimposição, duas verdades, fluxo relacional, não-ação e oposição complementar — na configuração do fenômeno educacional renascentista. A análise revela que o *studia humanitatis* funciona como uma rede de interdependência total, na qual o indivíduo relacional emerge da coexistência entre *virtù* e *fortuna*, vida ativa e vida contemplativa, *studia humanitatis* e *artes liberales*. Conclui-se que a educação renascentista, lida pela lente da rede inter-relacional, oferece um modelo de resistência à reificação do sujeito pedagógico e à fragmentação disciplinar do conhecimento.

Palavras-chave: Filosofia da Rede Inter-relacional. Renascimento Cultural. *Studia Humanitatis*. Educação Humanista. Indivíduo Relacional.

ABSTRACT

This article analyzes the educational program of the Italian Renaissance, known as *studia humanitatis*, from the perspective of the Philosophy of Inter-relational Network,. The objective is to demonstrate that Renaissance humanist education is not constituted as an affirmation of a substantial and autonomous individual, but as a network of mutually determining relations between knowledge, virtue, civic responsibility, classical texts, and pedagogical practices. The methodology adopted is the hermeneutics of the inter-relational network, which operates through principled interpretive subsumption, identifying the relational principles — mutual determination, superimposition, two truths, relational flow, non-action, and complementary opposition — in the configuration of the Renaissance educational phenomenon. The analysis reveals that the *studia humanitatis* functions as a network of total interdependence, in which the relational individual emerges from the coexistence between *virtù* and *fortuna*, active life and contemplative life, *studia humanitatis* and *artes liberales*. It concludes that Renaissance education, read through the lens of the inter-relational network, offers a model of resistance to the reification of the pedagogical subject and to the disciplinary fragmentation of knowledge.

[1] Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

Keywords: Philosophy of Inter-relational Network. Cultural Renaissance. *Studia Humanitatis*. Humanist Education. Relational Individual.

INTRODUÇÃO

A história da educação, assim como da filosofia da educação, no período do Renascimento Cultural tem sido tradicionalmente narrada a partir de categorias que pressupõem a emergência de um sujeito pedagógico substancial, autônomo e centrado em si mesmo: o *uomo universale*; a sua formação intelectual e moral seria o objetivo primordial do programa educacional humanista (Garin, 1965; Kristeller, 1964). Essa leitura, de matriz metafísica, tende a reificar tanto o indivíduo quanto o conhecimento, tomando-os como substâncias preexistentes que a educação viria apenas a desenvolver ou aperfeiçoar.

O presente artigo propõe uma leitura inter-relacional desse fluxo histórico centrado na interpretação das verdades convencionais, ou seja, das verdades que são construídas a partir da sua historicidade. A partir da Filosofia da Rede Inter-relacional (Tsai, 2020; 2024), argumenta-se que a educação renascentista — particularmente o *studia humanitatis* — não se constitui como afirmação de um indivíduo substancial, mas como uma rede de relações mutuamente determinantes, na qual o sujeito pedagógico emerge da interdependência entre (1) conhecimento, (2) virtude, (3) responsabilidade cívica, (4) textos clássicos e (5) práticas institucionais.

A Filosofia da Rede Inter-relacional oferece um instrumental hermenêutico que permite superar a antinomia entre leituras metafísicas (que afirmam a substancialidade do indivíduo e do conhecimento) e leituras niilistas ou materialistas radicais (que dissolvem toda relação em fluxos sem determinação). Ao postular a inter-relacionalidade absoluta, a saber, a vacuidade de todas as coisas, inclusive dos conceitos usados para definir indivíduo, sociedade e conhecimento; essa perspectiva permite analisar o fenômeno educacional renascentista como uma configuração específica de relações interdependentes, sem reduzir sua complexidade a essências imutáveis (cf. Florentino Neto, 2017; Tsai, 2020).

O artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta os fundamentos metodológicos da Filosofia da Rede Inter-relacional. A segunda seção analisa o contexto histórico do Renascimento italiano e a emergência do *studia humanitatis*. A terceira seção aplica os princípios da rede inter-relacional à análise do programa educacional humanista. A quarta seção discute as implicações dessa análise para a compreensão do indivíduo relacional na educação renascentista.

Fundamentos Metodológicos: a Filosofia da Rede Inter-Relacional

A Filosofia da Rede Inter-relacional parte de uma crítica à lógica predicativa que, constitui o fundamento ontológico do pensamento metafísico que caracteriza, como noção geral, o modo de pensar ocidental segundo Florentino Neto (2017), mas ao nosso ver somente até a contemporaneidade, onde ele passa a sofrer abalos constantes em função de modos inter-relacionais emergentes do Sul Global. Essa lógica, que caracteriza o pensamento ocidental até a contemporaneidade, opera por meio de três pressupostos fundamentais: (1) a redução de todos os enunciados à cópula "ser"; (2) a estrutura metafísica da linguagem, que atribui ao enunciado o caráter de verdadeiro a partir de sua composição lógico-linguística na forma S é P; e (3) o

fundamento ontológico da substância metafísica, que garante a segurança e a certeza sobre algo (Florentino Neto, 2017).

Essa lógica predicativa, cujas raízes remontam à *Metafísica* de Aristóteles (Livro IV), tendência herdada de interpretação do mundo a partir dos fluxos epistêmicos ligados a questões próprias do pensamento medieval, e que vincula indissociavelmente o conhecimento ao pressuposto de uma substância última, imutável e independente. No domínio da educação, essa lógica se manifesta na tendência a conceber o educando como um sujeito substancial, portador de uma essência preexistente que a educação viria a atualizar, e o conhecimento como um conjunto de verdades universalmente válidas, independentes das relações que o constituem. Mas, na contemporaneidade, surgem alternativas a esses pressupostos que se mantém mesmo na modernidade. Um deles é a noção lógica da inter-relacionalidade. Vejamos.

A lógica inter-relacional – uma nova noção lógica

Em contraposição à lógica predicativa, a Filosofia da Rede Inter-relacional propõe uma lógica inter-relacional, extraída das tradições indo-chinesas. Essa lógica se fundamenta em sete princípios, conforme sistematizado por Tsai (2020):

Princípios de Nāgārjuna (séc. II d.C.):

1. **Mútua determinação (*pratītyasamutpāda*):** também chamado de princípio das contrapartes coexistentes ou da solidariedade dos contrários, consiste na negação de qualquer autonomia epistemológica. Algo só existe a partir de não-algo, de outro algo; e esse outro algo só existe porque existe o algo inicial. Os conceitos existem por mútua determinação, as coisas existem por mútua determinação, e os indivíduos igualmente (Ferraro, 2016).

2. **Superimposição/atribuição (*samāropa*):** a atribuição de um estatuto de substância última ao indivíduo, às coisas e aos acontecimentos, que não pode ser encontrado de maneira analítica (Loundo, 2017). A superimposição ocorre por meio de quatro formas: atributos indicadores, conceitos filosóficos, causas e objetos.

3. **Duas verdades (*satyadvaya*):** a verdade convencional, que é um produto direto da superimposição de um estatuto ontológico último, e a verdade última, que é um produto direto de um conhecimento correto sobre o estatuto existencial interdependente de todas as coisas (Ferraro, 2016).

Princípios de Laozi e Zhuangzi (IV-II a.C.):

4. **Fluxo relacional (*tao*):** o caráter complementar de tudo e de todas as coisas, composto por uma rede constituída de elementos básicos que se relacionam de maneira complementar mutuamente determinante (Wang, 2024).

5. **Não-ação do fluir livre (*wuwei*):** o critério de verificação da mudança bem-sucedida é a não-ação caracterizada pelo fluir livre do que é útil; um modelo relacional de sucesso, não metafísico (Tsai, 2016).

6. **Oposição complementar (*Yin-Yang*):** os polos dialéticos que se determinam mutuamente, cuja relação transformativa é o uso (*yong*), o que permite a passagem do imanifesto ao manifesto (Florentino Neto, 2017; Tsai, 2018; Wang, 2024).

Princípio de interfusão de Fǎzàng (VII d.C.):

7. **Interfusão (*yuán róng*):** a verdade última e a verdade convencional, mantidas as suas características mādhyamikas de não-falsidade e falsidade, não são mais separáveis; existem como categorias ontológicas inseparáveis (Cook, 1977). Princípio e coisas são interdependentes; vacuidade e interdependência são aspectos da mesma realidade única.

Do indivíduo relacional para a pessoa inter-relacional

A aplicação desses princípios à análise dos fenômenos humanos conduz ao conceito de indivíduo relacional característico da Modernidade e sua transformação para a noção geral de pessoa inter-relacional, que se define como aquele que emerge da interdependência total de todas as coisas, sem substância última, sem nem eternalismo e nem niilismo. A pessoa inter-relacional não é um sujeito autônomo que preexiste às relações, mas um nó em uma rede de inter-relações, ou seja, de relações mutuamente determinantes, no qual a totalidade e a singularidade se determinam contínua e inseparavelmente (cf. Tsai, 2024)[2].

Da pessoa inter-relacional para a perspectiva hermenêutica da rede inter-relacional

A perspectiva hermenêutica, que pode ser usada para a pesquisa acadêmica, centrada na noção lógica da rede inter-relacional opera por subsunção interpretativa principiológica: determina-se a presença dos princípios da teoria da rede[3] inter-relacional para, em seguida, demonstrar, por meio da explicação, a sua importância no desenvolvimento do conceito funcional da pessoa inter-relacional (cf. Tsai, 2020). A ordem de aplicação dos princípios segue a estrutura progressiva que se inicia pelos registros de Nāgārjuna, passa por Laozi e chega até Fazang, de modo que os princípios de interfusão pressupõem em sua formação os demais princípios anteriores.

O Renascimento Cultural e a emergência do *Studia Humanitatis*

No que diz respeito ao contexto histórico e as transformações inter-relacionais desse registro do conhecimento, podemos dizer que o Renascimento italiano, período que se estende aproximadamente de 1350 a 1600, constitui um momento de profunda reconfiguração das relações entre o homem e as realidades últimas, entre o homem e as coisas, e entre o homem e as instituições humanas (Garin, 1969). Essa transformação não deve ser lida como a emergência de um indivíduo substancial e autônomo, mas como uma reconfiguração das redes de relações que

[2] Em 2024 ainda estava preso a ancestralidade dos elementos formativos da Filosofia da Rede Inter-relacional, e ainda definia, ao invés de pessoa, como individuo relacional, que foi modificada em função de pesquisas posteriores para "pessoa inter-relacional".

[3] Há diversas teorias de rede, estamos referenciando aqui especificamente a nossa teoria de rede inter-relacional, que é caracterizada pelo modo de pensar do Sul Global.

constituíam o tecido social, político, econômico e cultural da época. A nossa atenção se volta ao tecido cultural, centro do pensamento da educação e sua filosofia.

A partir de meados do século XIV, com o crescimento da burguesia e o desenvolvimento do mercantilismo, novas formas de riqueza materializaram-se, não mais controladas e acumuladas exclusivamente pela aristocracia (Batkin, 1990). Esse deslocamento econômico produziu uma leve relaxação dos papéis sociais no nível mais alto, permitindo o aparecimento de novas famílias (como os Médici de Florença) nos círculos de elite e poder. Concomitantemente, surgiu uma demanda por uma classe de políticos educados, o que levou escolas e universidades a preparar alguns estudantes para outros fins considerados mais úteis para as demandas do seu tempo (Desisto, 2020).

Essas transformações econômicas e sociais não constituem, na perspectiva da rede inter-relacional, a afirmação de um indivíduo substancial, mas a reconfiguração de uma rede de elementos e seus fluxos relacionais na qual a pessoa humana emerge como nó de interdependências múltiplas. A nova classe de políticos educados não é composta de sujeitos autônomos que preexistem às relações sociais, mas de pessoas cuja existência é mutuamente determinada pelas transformações econômicas, políticas e culturais da época.

As transformações culturais na definição do *Studia Humanitatis*

O termo *Studia Humanitatis* foi empregado pela primeira vez no Ocidente, desde a antiguidade, por Coluccio Salutati, em 30 de setembro de 1369 (Kohl, 1992). Por volta de 1424, esse programa de estudos aparecia nas escolas e universidades das principais cidades da Itália (Kohl, 1992). A constituição do *Studia Humanitatis* compreendia um conjunto de disciplinas: (1) gramática latina e grega, (2) poesia, (3) retórica, (4) história e (5) filosofia moral. Todas elas tinha como teleologia a formação integral da pessoa (cf. Grendler, 1989).

Os humanistas mantinham uma grande variedade de opiniões e ideias, e seu denominador comum deve ser buscado em um ideal educacional, erudito e estilístico, e na variedade de seus problemas sociais e culturais e interesses de fortalecimento da classe emergente da burguesia, mais do que em sua fidelidade a um dado conjunto de visões filosóficas ou teológicas (Kristeller, 1964), o que podemos reunir em um registro geral da religião. Essa interpretação sugere que o *Studia Humanitatis* não se constitui como um corpo doutrinário substancial, mas como uma rede de relações entre disciplinas, práticas e ideais. Isso tudo leva para a valorização das capacidades humanas, o que tem um centro, a pessoa humana que passa a ser analisada diante de sua dignidade no contraste em relação a natureza geral do mundo.

A dignidade do homem e a questão do livre-arbítrio

A reflexão humanista sobre a dignidade do homem emerge de uma era na qual a noção geral de “humano”carregava uma conotação negativa, implicando conceitos como pecaminosidade inevitável e imperfeição generalizada (DeSisto, 2020). Autores como Giannozzo Manetti, Lorenzo Valla, Marsilio Ficino e Pico della Mirandola desenvolveram uma nova compreensão da condição humana, na qual o homem é visto como um ser dotado de dignidade inerente, capaz de controlar seu próprio destino por meio de atos livremente determinados da vontade.

Manetti, em sua obra *Sobre a Dignidade e Excelência do Homem* (1452), responde ao tratado do Papa Inocêncio *Sobre a Miséria da Existência Humana*, afirmando que a excelência

da natureza humana se manifesta não apenas na beleza externa, mas principalmente nas obras do intelecto e da vontade (Manetti *apud* Fallico; Shapiro, 1967). Para Manetti, a honra inerente da humanidade é evidenciada pelo cultivo de nossas habilidades racionais, que não resulta de um simples processo de desenvolvimento natural, mas é engajada por meio de esforços conscientes dos indivíduos (DeSisto, 2020).

Valla, em seu *De libero arbitrio* (c. 1436), argumenta que a presciência divina não necessita a vontade humana: "Porque Deus pré-conhece uma ação do homem não significa que sua ação seja necessitada, porque ele pode realizá-la de boa vontade — e o que é voluntário não pode ser necessitado" (Valla *apud* Fallico; Shapiro, 1967)[4]. Essa interpretação torna a relação entre Deus e os homens mais íntima: o dom do livre-arbítrio implica uma confiança divina no potencial humano para realizar a responsabilidade inerente à liberdade de escolher o caminho ao longo do qual a vida de alguém progredirá (DeSisto, 2020).

Pico della Mirandola, em sua *Oratio de hominis dignitate* (1496), afirma que o homem seria o mais afortunado de todos os seres vivos, e por isso mesmo, ele mereceria admiração universal por sua posição na hierarquia dos seres (Pico *apud* Fallico; Shapiro, 1967). Para Pico, a natureza individual de cada pessoa é deixada para ser moldada por suas próprias ações, e cada pessoa tem dentro de si o potencial para ser grande e divina, ou ainda, baixa e repreensível (DeSisto, 2020).

3.4 O *uomo universale* e a educação integral

O conceito de *uomo universale* (homem universal), ou *uomo completo* (homem completo), emergiu como um compósito de habilidade pessoal e consciência social (Kristeller, 1990). Esse modelo de pessoa humana era realizado por meio de esforços educacionais humanistas que desenvolviam pessoas que reconheciam sua responsabilidade moral de contribuir para o bem da sociedade e que eram capazes de alcançar tal objetivo (DeSisto, 2020) – sem esquecer que o termo mais usado era individuo, e que isso vai desembocar no individuo autonomo do Estado moderno.

Pier Paolo Vergerio, em seu *De ingenuis moribus* (1402/3), define os estudos liberais como "aqueles que são dignos de um homem livre; aqueles estudos pelos quais alcançamos e praticamos a virtude e a sabedoria; aquela educação que evoca, treina e desenvolve os mais altos dons do corpo e da mente que enobrecem os homens" (Vergerio *apud* Woodward, 1897). Além de estimular as habilidades inatas de seus alunos, Vergerio dedicava-se a ajudá-los a formular uma identidade como cidadãos do Estado (Saitta, 1928).

Leonardo Bruni, em carta a Niccolò Strozzi (c. 1431-1434), distingue entre a utilidade do estudo de um ofício particular e a utilidade do cultivo da virtude moral do indivíduo:

> "Que seus estudos tenham dois aspectos: primeiro, uma expertise em literatura que mostre grande diligência e aprendizado... Segundo, um conhecimento profundo daqueles assuntos relacionados à vida e ao comportamento que são chamados de humanidades (*studia humanitatis*) porque formam um homem e o aperfeiçoam... Todas as humanidades tentam produzir bons homens, do que nada mais útil pode ser imaginado; mas o direito civil nada tem a ver com isso." (Bruni *apud* Griffiths; Hankins; Thompson, 1987, p. 252)

[4] Tradução nossa, vinda da citação em latim, traduzida para o inglês. A partir desse ponto, todas as traduções feitas são nossas.

Bruni estrutura sua argumentação em torno de uma distinção fundamental entre dois aspectos que devem compor a formação do estudante. O primeiro aspecto refere-se à expertise em literatura (*literaturae peritia*), que exigiria grande diligência e aprendizado e não se contentaria com algo que era chamado, no seu tempo de "competência medíocre": trata-se do domínio técnico (1) das letras, (2) da gramática, (3) da retórica e (4) da poesia, ou seja, do aparato formal que permite ao estudante acessar e interpretar os textos clássicos. O segundo aspecto, complementar e inseparável do primeiro, consiste no - conhecimento profundo daqueles assuntos relacionados à vida e ao comportamento (*rerum ad vitam et mores pertinentium*) - que Bruni identifica com as *Studia Humanitatis* precisamente porque tais estudos "formam um homem e o aperfeiçoam" (*quae unum hominem efficiunt et perficiunt*). A partícula latina *quae* (que) introduz uma oração explicativa de valor causal de importância interessante: as a partir dela, as humanidades deixam de ser apenas um conjunto de disciplinas, e passam a ser a própria condição de possibilidade da formação humana - o homem não é dado previamente, ele se constitui *através* das humanidades. Essa formulação mostra a transformação da leitura do que seria o ser humano, uma vez que desloca a questão da essência para a questão da relação: o que forma e aperfeiçoa o homem não é uma potência inerente na substância humana preexistente, mas um conjunto de práticas, textos e relações que o constituem como tal por meio de sua capacidade cognitiva em constante transformação, no campo da imanência.

A segunda parte da passagem estabelece uma hierarquia axiológica entre as humanidades e o direito civil, que Bruni reconhece ser mais vendável (*vendibilior*), mas que é superado pelas humanidades em utilidade e dignidade (*utilitate tamen et dignitate superatur*). A distinção é uma crítica a centralização do Direito no mundo do Renascimento cultural: o direito civil possui um valor instrumental, ligado à subsistência e ao lucro material, mas as humanidades, por sua vez, possuem um valor intrínseco e relacional, pois visam gerar "bons homens" (*bonos viros efficere*), do que, para ele, nada mais útil pode ser imaginado (*quo nihil utilius excogitari potest*). A aparente contradição — as humanidades são mais úteis porque não visam primariamente à utilidade — resolve-se quando se compreende que a utilidade das humanidades não é a utilidade do lucro, mas a utilidade da constituição do próprio sujeito moral. Sendo assim, para Bruni o direito civil nada teria a ver com isso (*civilis autem nihil ad hoc*), porque opera em outro registro, que na linguagem filosófica própria do tempo, onde a presença do individuo como termo começa a despontar, temos: enquanto o direito regula relações externas entre indivíduos já constituídos, as humanidades constituem o próprio indivíduo que se relaciona. A utilidade das humanidades é, portanto, a utilidade da constituição do *homem* enquanto ser relacional, capaz de viver em sociedade e de contribuir para o bem comum.

À luz da Filosofia da Rede Inter-relacional, a passagem de Bruni pode ser lida como uma expressão do princípio da mútua determinação (*pratītyasamutpāda*). Os dois aspectos dos estudos — a *literaturae peritia* e o *rerum ad vitam et mores pertinentium cognitio* — não são etapas separadas de um processo linear, mas polos mutuamente determinantes de uma mesma rede. A expertise literária sem o conhecimento das coisas da vida e dos costumes seria um formalismo que não provoca uma inter-relação entre si; do mesmo modo, o conhecimento das coisas sem a expertise literária seria um saber sem acesso aos textos que o transmitem. A formação do homem (*hominem efficere*) e seu aperfeiçoamento (*perficere*) não resultam da soma de duas partes independentes (aqui teríamos uma relação de soma de dois elementos, mas não há uma inter-relação), mas da inter-relação recíproca entre elas (o que caracteriza a inter-relação é o sentido de interfusão que não permite o retorno não transformado para o *status quo* anterior). O homem formado pelas humanidades não é um sujeito autônomo que preexiste ao processo

educacional, mas um nó de inter-relações que se constitui *na educação* (locativo) *e pela* educação (instrumental). O que isso significa? A utilidade das humanidades, nesse sentido, não é uma propriedade substancial que elas possuiriam independentemente de seu uso, mas uma qualidade inter-relacional que emerge da interação entre o estudante, os textos, os mestres e a comunidade.

A passagem também ilustra o princípio da oposição complementar (yin-yang), na medida em que Bruni não opõe as humanidades ao direito civil de modo excludente, mas os situa em uma relação de complementaridade hierarquizada. O direito civil é útil e necessário, mas sua utilidade é de outra ordem. As humanidades e o direito civil não são substâncias opostas, mas polos complementares de uma mesma rede de saberes, na qual cada um tem seu lugar e sua função. A superioridade das humanidades não é uma superioridade de substância, mas de posição relacional (aqui é relacional, e não inter-relacional): elas ocupam o lugar da constituição do sujeito, enquanto o direito civil ocupa o lugar da regulação das relações entre sujeitos já constituídos. Assim, a dignidade das humanidades não é uma qualidade intrínseca, mas uma posição na rede de relações que constitui a vida humana em sociedade.

Por fim, a passagem de Bruni permite compreender a distinção entre o que a Filosofia da Rede Inter-relacional chama de verdade convencional (*saṃvṛti-satya*) e verdade última (*paramārtha-satya*). A utilidade do direito civil (chamada por Bruni de vendável) pertence ao domínio da verdade convencional, das relações fenomênicas reguladas por convenções sociais e econômicas. A utilidade das humanidades pertence ao domínio da verdade última, uma vez que se desenvolve a partir do caráter inter-relacional de interfusão, das relações que constituem o próprio sujeito em sua humanidade. O direito civil opera no plano das coisas que podem ser possuídas, trocadas e vendidas; as humanidades operam no plano das relações que constituem o próprio ser da pessoa humana, e uma vez que a constituem, não podem mais ser separadas delas em função das transformações operadas nela.

Bruni não nega a validade do direito civil (ele o reconhece como mais vendável), mas afirma que sua validade é relativa a um domínio específico de relações. As humanidades, por sua vez, têm uma validade que não se esgota em nenhum domínio particular, porque constituem a própria condição de possibilidade de todos os domínios cognitivos ou epistêmicos da pessoa que se inter-relaciona com as coisas, com os outros e consigo mesmo.

Em suma, a passagem de Bruni, lida à luz da Filosofia da Rede Inter-relacional, revela que a educação humanista não se fundamenta em uma concepção substancialista da pessoa, mas em uma concepção inter-relacional. A pessoa humana não é uma essência preexistente que a educação viria a atualizar, mas um nó de inter-relações que se constitui através das humanidades em uma aspiral ascendente de desenvolvimento de fusão de horizontes entre educador, educação (*traditio*) e educando. A *literaturae peritia* e o *rerum cognitio* são polos complementares e mutuamente determinantes de uma mesma rede; a utilidade das humanidades não é uma propriedade substancial, mas uma qualidade relacional que emerge da interação entre o estudante, os textos e a comunidade; a dignidade das humanidades não é uma superioridade de substância, mas uma posição na rede de relações que constitui a vida humana. A passagem, portanto, não apenas ilustra o programa educacional humanista, mas oferece um modelo para se pensar a educação como constituição inter-relacional da pessoa — um modelo que, ao nosso ver, permanece relevante para se pensar os desafios educacionais contemporâneos.

A educação renascentista como rede inter-relacional

No que diz respeito a educação como rede inter-relacional, o princípio da mútua determinação é central para a nossa análise da educação renascentista. Por meio desse princípio, a pessoa formada pelo *studia humanitatis* não é um sujeito substancial que preexiste ao processo educacional, mas um nó de relações mutuamente determinantes (como já dito anteriormente). E retomando, o *uomo universale*, o fim teleológico da dinâmica humanista renascentista, não seria uma essência preexistente que a educação viria a atualizar, mas o resultado da interdependência entre os elementos do (1) conhecimento, (2) virtude, (3) responsabilidade cívica e (4) práticas pedagógicas.

Salutati, em sua *Carta a fra' Giovanni de San Miniato*, explica o conceito humanista de conhecimento: "Os estudos humanísticos são inter-conectados... de modo que não é possível ter uma ciência verdadeira e completa de uma coisa sem o conhecimento de outra" (Salutati *apud* Garin, 1975). Essa afirmação é uma expressão clara do princípio da mútua determinação: as disciplinas do *Studia Humanitatis* não existem independentemente umas das outras, mas se determinam mutuamente. A gramática determina a retórica, que determina a poesia, que determina a história, que determina a filosofia moral — e vice-versa, mas isso no que diz respeito a formação cognitiva do educando nesse período. Em si mesmas, as disciplinas existem de maneira relacional – é na esfera da cognição-corpo da pessoa que esses elementos passam a ser interfusos, inter-relacionais.

A relação entre o indivíduo e a comunidade, entre a pessoa humana e a pessoa em sociedade, é igualmente marcada pela mútua determinação. Podemos ver isso em Bruni, que em seu prefácio à tradução da *Ética* de Aristóteles, encontramos a afirmação de que se algo é uma coisa boa para um único indivíduo alcançar a felicidade, seria ainda mais glorioso se, pela somatória desses individuos, uma cidade inteira pudesse alcançar a boa vida (Bruni *apud* Griffiths; Hankins; Thompson, 1987). E ainda, “aquele que contempla na medida em que é homem, mas na medida em que é algo divino e separado... como homem ele exerce a justiça, a temperança, a fortaleza e outras virtudes morais. Consequentemente, aquela é a vida própria do homem que age através das virtudes morais” (Bruni *apud* Rice Jr., 1958, p. 47).

A passagem de Bruni, ao afirmar que a contemplação pertence ao que há de divino e separado no homem, enquanto a vida propriamente humana se realiza pelo exercício da justiça, da temperança, da fortaleza e das demais virtudes morais, não deve ser lida como uma simples condenação da vida contemplativa, mas como uma reposição relacional de seus termos.

Na perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional, contemplação e ação não são substâncias opostas e excludentes, mas polos complementares que se determinam mutuamente: a contemplação, entendida como abertura ao que excede o humano, só se torna propriamente humana quando se converte em critério e força para a ação virtuosa; a ação, por sua vez, só é virtuosa quando informada por aquela abertura que a impede de reduzir-se a ativismo cego ou a busca de utilidade em si. O “divino e separado” não designa, aqui, uma substância metafísica separada do mundo, mas um polo relacional que constitui o horizonte de sentido da práxis humana.

Assim, a “vida própria do homem” não é a do contemplativo isolado nem a do homem de ação desprovido de interioridade, mas a da pessoa inter-relacional que, ao agir através das virtudes morais, constitui-se na e pela relação com os outros e com a comunidade. A justiça, a temperança e a fortaleza não são propriedades substanciais do indivíduo, mas relações que só existem no exercício efetivo da vida em comum; por isso, a passagem de Bruni ilustra o

princípio da oposição complementar (*yin-yang*) e o princípio da mútua determinação (*pratītyasamutpāda*), mostrando que a realização do humano se dá no entrelaçamento dinâmico entre contemplação e ação, e não na afirmação de um individuo (ou "eu") autossuficiente. Em suma, o indivíduo não existe independentemente da comunidade, nem a comunidade independentemente do indivíduo (compreendemos o mesmo para a pessoa humana e a pessoa em sociedade): eles se determinam mutuamente.

O princípio da superimposição e a crítica ao indivíduo substancial

O princípio da superimposição (*samāropa*) permite compreender como a tradição educacional renascentista, particularmente em suas interpretações posteriores, tendeu a atribuir um estatuto de substância última ao indivíduo e ao conhecimento. A superimposição ocorre quando se atribui ao indivíduo uma essência permanente e imutável — a dignidade do homem como propriedade substancial — ou quando se atribui ao conhecimento um fundamento ontológico último, independente das relações que o constituem. Vejamos o pensamento de dois grandes educadores do período Renascentista.

Manetti, ao afirmar que a excelência de nossa natureza se manifesta nas obras do intelecto e da vontade, na nossa perspectiva, não estaria postulando uma substância metafísica, mas descrevendo uma inter-relação, para além da mera relação entre elementos: a dignidade humana emerge da relação entre o intelecto e a vontade, entre a capacidade racional e a ação livre. A superimposição ocorreria se tomássemos essa dignidade como uma propriedade substancial, independente das relações que a constituem.

Valla, ao argumentar que a presciência divina não necessita a vontade humana, estaria, na nossa perspectiva, desconstruindo uma superimposição: a ideia de que a presciência de Deus determina necessariamente as ações humanas. Isso não se move para a modificação do que seria a tradição da constituição divina no registro de conhecimento ocidental cristão, apenas estaria dentro do fluxo que não atribui a Deus a responsabilidade pelo mal no mundo. E, ao afirmar que o que é voluntário não pode ser necessitado, Valla estaria restaurando, novamente, na nossa perspectiva, a relacionalidade entre a presciência divina e a liberdade humana, sem reduzi-las a uma relação de determinação causal linear (cf. Fallico; Shapiro, 1967).

O princípio das duas verdades e a relação entre *Studia Humanitatis* e *Artes Liberales*

O princípio das duas verdades (*satyadvaya*) — verdade convencional e verdade última — permite analisar a relação entre o *Studia Humanitatis* e as *Artes Liberales*. Os termos eram usados intercambiavelmente entre filósofos e educadores humanistas porque esses estudiosos estudavam matérias (artes) que abriam (libertavam) as mentes dos homens para reconhecer sua verdadeira essência como seres humanos (DeSisto, 2020).

Na perspectiva da filosofia da rede inter-relacional, a verdade convencional corresponde ao domínio das relações enquanto coisas que existem e podem ser percebidas pelos sentidos e organizadas conceitualmente, a saber, o currículo do *Studia Humanitatis*, com suas disciplinas específicas. A verdade última corresponde ao domínio das relações das coisas que não possuem um caráter substancial nem mesmo imputado — a liberdade (esse elemento de rede, que começa a surgir neste ponto, vai caracterizar toda a problemática do Estado Moderno e dos direitos individuais e direitos coletivos, não só nos planos nacionais, mas nas relações internacionais) que

o estudo das artes liberais proporciona, entendida não como uma propriedade substancial do indivíduo, mas como a ausência de superimposições que o aprisionam a uma essência fixa.

A liberdade das artes liberais não é, portanto, uma qualidade substancial do indivíduo, mas uma relação, e ainda mais, uma inter-relação: ela se dirige para aquela direção da libertação das superimposições que reificam o sujeito. Como afirma Platina, em algo que esclarece a diferença entre relação e inter-relação no fluxo da educação: “apenas o estudioso nunca é um estrangeiro em uma terra estrangeira... Onde quer que estejamos indo, a cultura nos acompanha e nos conduz a um porto” (Platina *apud* Garin, 1965, p. 49-50). A cultura não é uma posse substancial, mas uma relação e uma inter-relação que constitui o indivíduo na modernidade, e respectivamente, a pessoa humana, em sua relacionalidade e inter-relacionalidade na contemporaneidade.

O princípio do fluxo relacional e a educação como processo

O princípio do fluxo relacional (*tao*) permite compreender a educação renascentista não como transmissão de conteúdos substanciais, mas como um processo de transformação contínua. Vittorino da Feltre, em sua escola conhecida como *Casa Giocosa*, em Mântua, dedicou-se a educar os filhos da família Gonzaga, juntamente com seus amigos próximos e pares sociais, bem como crianças das classes mais baixas, em um ambiente de internato estritamente administrado (Grendler, 1989). Vittorino mantinha seus alunos tão próximos porque queria garantir que seus pupilos cultivassem tanto seus corpos quanto suas mentes de acordo com suas fraquezas e habilidades particulares; de modo que a função do homem como cidadão seria aquela que Vittorino sempre mantinha em vista, no sentido de que nem todos teriam as aptidões naturais (“seriam chamados a”) para serem advogados, médicos, filósofos, que teriam de viver sob “os olhos do público”, nem todos teriam dons extraordinários de capacidade natural, mas afirmava que todos teriam sido criados para a vida do dever social, e responsáveis pela influência pessoal que emana de cada pessoa para a sociedade (Woodward, 1897).

Podemos dizer que a educação, nessa perspectiva, não é a atualização de uma essência preexistente, mas a condução do fluxo relacional: o educador não transmite conteúdos, mas conduz o fluxo das relações nas quais o educando está inserido, e forma os fluxos inter-relacionais em mútua-determinação com o educando, de modo que este, por sua vez, possa desenvolver suas potencialidades em interdependência com seu contexto social e natural.

O princípio da não-ação e a pedagogia humanista

O princípio da não-ação do fluir livre (*wuwei*) permite compreender a pedagogia humanista não como imposição de conteúdos, mas como um fluxo de desenvolvimento processual a partir de um cultivo de disposições. Os humanistas buscavam educar o indivíduo integral, abordando questões que desafiavam o intelecto e enfatizando ideais que aprofundavam o compromisso com o bem da sociedade como um todo (DeSisto, 2020).

A educação humanista não visava a produzir um indivíduo conforme um modelo predeterminado, mas a criar as condições para que o educando desenvolvesse suas próprias potencialidades em relação, mas mais ainda, pela sua formação ele adentrava a inter-relação com seu contexto (político, social, econômico, cultural e assim por diante). Como afirma Vergerio, os estudos liberais são aqueles "que evocam, treinam e desenvolvem os mais altos dons do corpo e da mente que enobrecem os homens" (VERGERIO *apud* WOODWARD, 1897, p. 102). Assim,

a educação não estaria presa em um registro bem definido de uma ação que molda passivamente o educando, mas uma não-ação, um acompanhar o processo da educação, da transmissão da tradição, onde o educador se permite o fluir livre a partir das determinações das suas potencialidades e dos educandos no movimento das necessidades “em tempo real”.

O princípio da oposição complementar e a relação entre vida ativa e vida contemplativa

O princípio da oposição complementar (yin-yang) permite analisar a relação entre a vida ativa e a vida contemplativa, que constituiu um dos debates centrais do humanismo cívico renascentista. Os humanistas geralmente adotavam a posição de que a vida ativa, entendida como aquela que contribui para o bem do todo, era o fim para o qual todas as pessoas deveriam se esforçar. No entanto, como estudiosos, muitos humanistas não podiam ignorar os argumentos de Aristóteles em favor da vida contemplativa (DeSisto, 2020).

A solução mais comum era reconhecer o nível superior no qual uma vida dedicada à contemplação chegaria, enquanto ainda se enfatizava a importância vital - da vida ativa. Como afirmava Vergerio, “aquele que se entregou absolutamente às atrações das Letras ou do pensamento especulativo segue, talvez, um fim egoísta e é inútil como cidadão ou príncipe" (Vergerio *apud* Woodward, 1897, p. 110).

Essa passagem analisada sob a perspectiva da rede inter-relacional, nos traz a noção do contraste entre a vida ativa e a vida contemplativa, que não são opostos excludentes, mas polos complementares que se determinam mutuamente – no sentido contrário do que afirma Vergerio. A contemplação não é um fim em si mesma, mas um momento na rede de inter-relações que constitui a vida humana; a ação não é a negação da contemplação, mas sua expressão no domínio das relações sociais.

O princípio da interfusão e a unidade do conhecimento

O princípio da interfusão (*yuán róng*) de Fazang permite compreender a unidade do conhecimento no *Studia Humanitatis*. As disciplinas do programa, novamente enumeradas, (1) gramática, (2) poesia, (3) retórica, (4) história e (5) filosofia moral — não eram percebidas como aspectos distintos da educação dos alunos, a serem abordados em momentos e contextos separados. Pelo contrário, o conhecimento dos alunos não emergia de maneira fragmentada e departamentalizada (como aconteceu posteriormente nos novos modos de se pensar a partir da ciência natural); seus intelectos se desenvolviam com uma consciência da interconexão de cada dimensão de seus estudos (cf. DeSisto, 2020, p. 134-135).

Podemos dizer que essa interconexão pode ser vista como uma expressão do princípio da interfusão: as disciplinas não são substâncias independentes, mas aspectos de uma mesma realidade única em fluxo transformacional. O que significa isso? Na realidade do dia a dia, temos que a gramática não existe independentemente da retórica, que não existe independentemente da poesia, que não existe independentemente da história, que não existe independentemente da filosofia moral. Cada disciplina contém em si todas as outras, como as joias da Rede de Interfusão se refletem mutuamente.

O indivíduo relacional na educação renascentista

A análise da educação renascentista à luz perspectiva da Filosofia da Rede Inter-relacional permite superar a antinomia entre indivíduo e sociedade que caracteriza grande parte das interpretações modernas do humanismo. O indivíduo formado pelo *Studia Humanitatis* não é um sujeito autônomo que preexiste às relações sociais, nem um produto passivo das estruturas sociais. Ele é uma pessoa inter-relacional, cuja existência é mutuamente determinada pelas relações que o constituem. Mas como isso poderia acontecer em um contexto histórico que não vê a realidade como os contemporâneos? Como o contexto de pós-verdade, vivido por nós, pode contribuir com o entendimento renovado da nossa herança da educação renascentista?

Como afirma Bruni, "aquela é a vida própria do homem que age através das virtudes morais" (Bruni *apud* Rice Jr., 1958, p. 47). A vida própria do homem não é a vida do indivíduo (isolado, atômico), mas a vida da pessoa em relação com a comunidade. A virtude moral não é uma propriedade substancial do indivíduo (ou seja, também ela atômica, isolada), mas uma inter-relação: a inter-relação entre a pessoa e o bem comum, entre a ação pessoal e o bem da cidade (conforme a noção geral dos antigos gregos, da *polis*).

Também temos Palmieri, em *Della vita civile* (1528), e sua afirmação de que de todas as obras humanas nenhuma pode ser melhor, maior ou mais digna do que aquela que é dirigida ao crescimento e saúde da pátria, um estado ótimo de toda república bem-organizada, e de que nenhuma obra entre os homens pode ser melhor do que aquela que atende à saúde da pátria, conserva seus cidadãos e mantém a harmonia e coesão das multidões bem ordenadas (cf. Palmieri *apud* Garin, 1993). Assim, o que vemos a partir desse pensamento de Palmieri, é que ação cívica não seria apenas a negação do indivíduo (atômico e isolado), uma vez que negaria o seu isolamento (que está isolado não age no coletivo), mas seria a própria realização da finalidade constitutiva da sociedade: é na relação com a comunidade que o indivíduo se torna plenamente humano, se torna pessoa humana.

A superação da antinomia entre fé e razão

A educação renascentista também permite superar a antinomia entre fé e razão que caracteriza grande parte do pensamento medieval e moderno. Os humanistas não viam a fé e a razão como opostos excludentes, mas como polos complementares de uma mesma realidade. Manetti, por exemplo, promove a magnificência inata da humanidade através de uma incorporação de estudos filosóficos sobre a dignidade humana (tanto aristotélicos quanto socráticos) com suas convicções cristãs sobre a relação paternal de Deus com a humanidade (Garin, 1965). Valla, em seu *De libero arbitrio*, argumenta que a presciência divina não necessita da vontade humana (como já vimos acima), mostrando que a fé e a razão não são incompatíveis, mas mutuamente determinantes. Como foi dito por Valla, no que caracterizaria o pensamento do Renascimento até os nossos tempos, se o pré-conhecimento do homem não é a causa de algo ocorrer, não seria também o conhecimento de Deus (Fallico; Shapiro, 1967), o que nos remete ao resgate de Zenão, o filósofo pré-socrático, que dizia que o homem é a medida de todas as coisas, e que se ligaria ao clássico platonismo, e ao neo-platonismo que, desde Agostinho, pairava na educação como noção geral da realidade de todas as coisas.

A superação da antinomia entre *Studia Humanitatis* e *Artes Liberales*

A análise da educação renascentista à luz da filosofia da rede inter-relacional permite, finalmente, superar a antinomia entre o *Studia Humanitatis* e as *Artes Liberales*. Como?

Podemos considerar que os dois termos não são opostos, mas aspectos de uma mesma realidade? Nesse viés de opostos complementares, podemos considerar que o *Studia Humanitatis* é o currículo, as *Artes Liberales* são o princípio de libertação que o currículo atualiza. Relembrando, as características de cada uma delas: (a) Elementos do Studia Humanitatis: compreendia cinco disciplinas principais, todas voltadas para a formação integral do homem e para o cultivo da vida ativa e civil: (1) Gramática latina e grega — base filológica para o acesso aos textos clássicos; (2) Poesia — estudo da expressão literária e da imaginação criadora; (3) Retórica — arte do discurso persuasivo e da comunicação eficaz; (4) História — estudo dos exemplos clássicos e da experiência humana no tempo; (5) Filosofia moral — reflexão sobre a virtude, o bem viver e a responsabilidade cívica; (b) Elementos das Artes Liberales: correspondem à tradicional divisão medieval em *trivium* e *quadrivium*, totalizando sete artes: (b.1) *Trivium* (artes da linguagem): (1) Gramática; (2) Lógica/Dialética; e (3) Retórica. (b.2) *Quadrivium* (artes matemáticas e naturais): (1) Aritmética; (2) Geometria; (3) Música; e (4) Astronomia. Essas sete artes eram consideradas liberais porque eram dignas de um homem livre (*liber*), ou seja, não servis ou mecânicas (estamos situados na transformação do modo medieval de produção para o início do modo moderno), e porque abriam (*liberare*) a mente para o conhecimento e a virtude.

A educação renascentista, lida no caminho perspectivo da filosofia da rede inter-relacional, não é a transmissão de um conteúdo substancial, mas a criação de condições para que o educando se constitua como indivíduo relacional, que tem como ponto de partida, no fluxo de educação ocidental, os Estudos de Humanidades e as Artes Liberais, e a partir disso temos que o educador, o educando, e a própria educação como tradição não fixa, se formam como que um nó de elementos em interconexão, em uma rede de inter-relações mutuamente determinantes, no qual a totalidade e a singularidade se determinam contínua e inseparavelmente.

Considerações Finais

A análise da educação renascentista à luz da Filosofia da Rede Inter-relacional permite uma compreensão mais adequada da complexidade do fenômeno educacional do período. Em vez de reduzir o *Studia Humanitatis* à afirmação de um indivíduo substancial e autônomo, a perspectiva da rede inter-relacional desvela que a educação humanista se constitui como uma rede de relações mutuamente determinantes entre conhecimento, virtude, responsabilidade cívica, textos clássicos e práticas pedagógicas (mas podemos ter outros elementos ainda).

O indivíduo formado pelo *Studia Humanitatis* — o *uomo universale* ou *uomo completo* — não é um sujeito que preexiste às relações que o constituem, mas um nó em uma rede de interdependências múltiplas. Sua dignidade não é uma propriedade substancial, mas uma inter-relação: a inter-relação entre o intelecto e a vontade, entre a ação individual e o bem comum, entre a fé e a razão, entre o *studia humanitatis* e as *artes liberales*.

A relevância contemporânea dessa análise reside em sua capacidade de oferecer um modelo de resistência à reificação do sujeito pedagógico e à fragmentação disciplinar do conhecimento. Em um contexto no qual a educação tende a ser reduzida à transmissão de conteúdos substanciais e à formação de sujeitos autônomos e competitivos, a perspectiva da rede inter-relacional nos leva para a reflexão sobre o pensar a educação como a criação de condições para que o educando se constitua como pessoa inter-relacional, como um nó em uma rede de inter-relações mutuamente determinantes, no qual a totalidade e a singularidade se determinam contínua e inseparavelmente.

A escolarização renascentista italiana atendeu parece ter atendido bem às necessidades de seu próprio tempo; sua mistura de habilidades práticas e valores morais, criatividade intelectual de um lado, e tédio do outro, espelhava na rede de interfusão a sociedade e seus interesses, sendo assim, não é de todo surpreendente que a educação renascentista italiana, ainda hoje, continue a atrair atenção e excitar controvérsia, uma vez que suas realizações e valores são parte da civilização ocidental (Grendler, 1989). A perspectiva da rede inter-relacional nos permite compreender por que essa educação continua a nos interpelar: porque ela nos oferece um modelo de educação que não reifica o educando (característica da educação contemporânea), mas o constitui como pessoa inter-relacional, aberta à transformação e à interdependência.

Referências

BATKIN, Leonid M. **Gli umanisti italiani: Stile di vita e di pensiero**. Rome: Editori Laterza, 1990.

COOK, Francis H. **Hua-yen Buddhism: The Jewel Net of Indra**. Pennsylvania: Penn State Press, 1977.

DESISTO, Laura. Humanism and Education. In: **The Middle Ages and Renaissance**. [S.l.: s.n.], 2020. cap. 5, p. 121-144.

FALLICO, Arturo; SHAPIRO, Herman (Ed.). **Renaissance Philosophy, Vol. 1: The Italian Philosophers, Selected Readings from Petrarch to Bruno**. Trans. Arturo Fallico and Herman Shapiro. New York: The Modern Library, 1967.

FERRARO, Giuseppe. **Versos Fundamentais do Caminho do Meio: Mulamadhyamakakarika/ Nagarjuna**. Tradução e comentários de Giuseppe Ferraro. Campinas: Editora Phi, 2016.

FLORENTINO NETO, Antônio. Predicação e relação como fundamentos da Filosofia da Escola de Kyoto. In: FLORENTINO NETO, Antônio; GIACOIA JR., Oswaldo (Org.). **A Escola de Kyoto e suas fontes orientais**. Campinas: Editora Phi, 2017. p. 203-216.

GARIN, Eugenio. **Italian Humanism: Philosophy and Civic Life in the Renaissance**. Trans. Peter Munz. Westport: Greenwood Press, 1965.

GARIN, Eugenio. **Science and the Civic Life in the Italian Renaissance**. Trans. Peter Munz. Garden City: Anchor Books, 1969.

GARIN, Eugenio. **Educazione umanistica in Italia**. Rome: Editori Laterza, 1975.

GARIN, Eugenio. **L'umanesimo italiano**. Rome: Economica Laterza, 1993.

GRENDLER, Paul F. **Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning 1300-1600**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.

GRIFFITHS, Gordon; HANKINS, James; THOMPSON, David (Trans.). **The Humanism of Leonardo Bruni: Selected Texts**. Binghamton: The Renaissance Society of America, 1987.

KOHL, Benjamin G. The Changing Concept of the 'Studia Humanitatis' in the Early Renaissance. **Renaissance Studies: Journal of the Society for Renaissance Studies**, v. 6, n. 2, p. 185-209, 1992.

KRISTELLER, Paul Oskar. **Eight Philosophers of the Italian Renaissance**. Stanford: Stanford University Press, 1964.

KRISTELLER, Paul Oskar. **Renaissance Thoughts and the Arts**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

LOUNDO, Dilip. A Noção de Superimposição (samāropa) em Nāgārjuna e Candrakīrti. In: FLORENTINO NETO, Antônio; GIACOIA JR., Oswaldo (Org.). **A Escola de Kyoto e suas fontes orientais**. Campinas: Editora Phi, 2017. p. 161-176.

RICE JR., Eugene F. **The Renaissance Idea of Wisdom**. Cambridge: Harvard University Press, 1958.

SAITTA, Giuseppe. **L'educazione dell'umanesimo in Italia**. Venice: La Nuova Italia, 1928.

TSAI, Plínio Marcos. **Zhuangzi e a desconstrução da substancialidade nos paradoxos lógicos de Huizi**. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TSAI, Plínio Marcos. **O Tao da China na Modernidade: uma hermenêutica do indivíduo da modernização com características chinesas pela teoria de rede inter-relacional**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

TSAI, Plínio Marcos. Os elementos da rede budista-taoísta na Filosofia da Teoria de Rede Inter-relacional. **Modernos & Contemporâneos**, Campinas, v. 8, n. 18, p. 147-165, jan./jun. 2024.

WOODWARD, William Harrison. **Vittorino da Feltre and other Humanist Educators: Essays and Versions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1897.

WOODWARD, William Harrison. **Studies in Education during the Age of the Renaissance 1400-1600**. Cambridge: Cambridge University Press, 1906.