

summae  
SAPIENTIAE

*v. 9 n. 1, ano 2026*



FACULDADE  
INTERNACIONAL  
CIDADE VIVA



FACULDADE  
INTERNACIONAL  
CIDADE VIVA

summae  
SAPIENTIAE

*v. 9 n. 1, ano 2026*



FACULDADE  
INTERNACIONAL  
CIDADE VIVA

# EXPEDIENTE

*A Revista Summae Sapientiae é a publicação oficial da Faculdade Internacional Cidade Viva e reflete o compromisso desta instituição na disseminação de um debate acadêmico atualizado e de alta qualidade na área das Ciências Humanas. A Revista enfatiza temas de Teologia, Direito, Filosofia e de áreas afins.*

## EDITOR-CHEFE

Dr. André Ricardo Fonsêca da Silva Faculdade Internacional Cidade Viva, Brasil

## EDITORES ADJUNTOS

Ms. Thiago de Medeiros Dutra, Faculdade Internacional Cidade Viva, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL

Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Dr. Sérgio Augusto de Queiroz, Faculdade Internacional Cidade Viva, Brasil

Dr. Cleverton Rodrigues Fernandes, Faculdade Internacional Cidade Viva, Brasil

Dra. Maria Marconiete Fernandes, Centro Universitário de João Pessoa, Brasil

Dra. Josevânia da Silva, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Edward Jown Stetzer, Billy Graham Center, EUA

Dr. Craig Ott, Trinity Evangelical Divinity School, EUA

Ms. Guilherme de Carvalho, L'Abri Fellowship Brasil, Brasil

Ms. Franklin Ferreira, Seminário Martin Bucer, Brasil

Dr. Jonas Madureira, Faculdade Teológica Batista de São Paulo, Brasil

Dr. Josemar Jeremias Bandeira de Souza, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Ms. Fabiana Josefa do Nascimento Sousa, Faculdade Internacional Cidade Viva, Brasil

## PROJETO GRÁFICO

Ewerton Henrique Patrício

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca da FICV

Revista Summae Sapientiae [recurso eletrônico]. – v. 1, n. 1 (2018). – João Pessoa: Faculdade Internacional Cidade Viva - FICV, Curso de Teologia; Curso de Direito, 2018. recurso online

Semestral.

Publicação contínua a partir de 2018.

ISSN 2595-9204 (digital)

Disponível apenas online.

Descrição edição atual baseada: v. 9, n. 1 (2026)

Disponível em: <https://periodicos.ficv.edu.br/index.php/summaesapientiae>

Preservada digitalmente no portal de periódicos da FICV.

1. Teologia - periódico. 2. Direito - periódico. 3. Ciências jurídica. 4. Cosmovisão cristã - periódico. I. Faculdade Internacional Cidade Viva - FICV. II. Título.

FICV / BC

CDU 27-1:34

Ficha catalográfica elaborada por Tirza Egito Rocha de Souza – CRB – 15/0607

## Índice para catálogo sistemático:

1. Teologia cristã. Religião
2. Direito

CDU 27-1  
CDU 34

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	6
<b>CYBERBULLYING, REGULAÇÃO EMOCIONAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A ESCOLA</b> <i>Cyntia Diógenes Ferreira; Wandersonia Moreira B. Medeiros</i> .....	7
<b>INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA</b> <i>Cyntia Diógenes Ferreira de Moraes; Wânia Cláudia Gomes Di Lorenzo</i> .....	20
<b>O ENSINO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA INTEGRAÇÃO</b> <i>Cyntia Diógenes Ferreira de Moraes; Wânia Cláudia Gomes Di Lorenzo</i> .....	35
<b>REDIMINDO A BIBLIOTECA: UMA ANÁLISE LITERÁRIA FUNDAMENTADA NA BELEZA, BONDADE E VERDADE</b> <i>Anna C. M. M. P. Veloso</i> .....	52
<b>FIDES ET ERUDITIO: A SÍNTESE DE MELANCHTHON COMO FUNDAMENTO DA LIBERDADE INTELLECTUAL E SOCIAL</b> <i>Isaiás Luis de Araújo Júnior; Gabriel Luis de Oliveira Araújo</i> .....	69
<b>A IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO CLÁSSICA: O BATISMO DA IMAGINAÇÃO.</b> <i>Yasmin Ferreira Freitas</i> .....	90
<b>BORDANDO CORAÇÕES VIRTUOSOS: O BORDADO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FEMININA PROTESTANTE</b> <i>Caelen Corrêa Vargas</i> .....	104
<b>A EDUCAÇÃO CRISTÃ DOMÉSTICA E O HOMESCHOOLING CONTEMPORÂNEO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ</b> <i>Ester Schiavon Matoso Kegles; Nataniel Kegles</i> .....	116
<b>A PEDAGOGIA MODERNA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO DA VONTADE</b> <i>Luiza Oliveira Nicolau da Costa</i> .....	136

## EDITORIAL

*Apresentamos aos leitores mais outra edição da Revista Summae Sapientiae, uma publicação semestral da Faculdade Internacional Cidade Viva.*

*A revista reflete o compromisso desta instituição na disseminação de um debate acadêmico atualizado e de alta qualidade, fruto de pesquisa e pensamento crítico, à luz da cosmovisão cristã. Busca ser um registro público e histórico do conhecimento teológico e jurídico contemporâneo, propagando o conhecimento produzido pelas academias de teologia, direito, filosofia e áreas interdisciplinares.*

*Agradecemos, primeiramente, a Deus por ter permitido a continuidade deste sonho acadêmico. Somos gratos também àqueles que contribuíram para produção desta edição.*

*A Revista publica textos inéditos na área de teologia, direito, filosofia e textos interdisciplinares. Desta forma, desejamos a todos os leitores um tempo de enriquecimento intelectual e aprimoramento do pensamento crítico.*

*Boa leitura!*

**Prof. Dr. André Ricardo Fonsêca da Silva**  
*Editor Científico da Revista Summa Sapientiae*

# CYBERBULLYING, REGULAÇÃO EMOCIONAL E SOFRIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A ESCOLA

*Cyntia Diógenes Ferreira*<sup>1</sup>  
*Wandersonia Moreira B. Medeiros*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Psicóloga graduada pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrado (2015) e doutorado (2022) em Neurociência Cognitiva e Comportamento pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Saúde Mental pelo CINTEP e Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela UNIFIA (Capacitar). Formação concluída em Terapia dos Esquemas pela Wainer Psicologia. Experiência em docência no curso de Psicologia desde 2015. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Internacional Cidade Viva – FICV.*

<sup>2</sup> *Doutora em Neurociência Cognitiva e Comportamento – UFPB*

## RESUMO

O cyberbullying tem se consolidado como uma das principais formas de violência entre adolescentes na contemporaneidade, especialmente em um contexto marcado pela hiperconectividade e pela intensa mediação das relações sociais pelas tecnologias digitais. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre cyberbullying, regulação emocional e sofrimento psíquico na adolescência contemporânea, discutindo os desafios impostos à escola diante das novas formas de violência digital. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão narrativa da literatura nacional e internacional publicada principalmente entre os anos de 2018 e 2026. Os resultados evidenciam que o cyberbullying ultrapassa a compreensão de uma simples violência virtual, configurando-se como um fenômeno psicossocial relacionado à cultura da hiperexposição, à busca de validação social e às fragilidades nos processos de regulação emocional dos adolescentes. Observou-se associação significativa entre experiências de cyberbullying e sintomas de ansiedade, depressão, isolamento social, baixa autoestima, automutilação e ideação suicida. Além disso, verificou-se que dificuldades no manejo emocional podem favorecer tanto comportamentos agressivos quanto maior vulnerabilidade ao sofrimento psíquico diante das experiências de vitimização online. Conclui-se que o enfrentamento do cyberbullying exige estratégias preventivas que ultrapassem abordagens exclusivamente punitivas, demandando a atuação ativa da escola na implementação de práticas de educação socioemocional, formação de professores para identificação precoce de sinais de sofrimento psíquico e desenvolvimento de ações institucionais de acolhimento, mediação de conflitos e promoção da saúde mental.

## PALAVRAS-CHAVE:

*Cyberbullying. Adolescência. Regulação emocional. Sofrimento psíquico. Saúde mental escolar.*

## ABSTRACT

Cyberbullying has emerged as one of the main forms of violence among adolescents in contemporary society, particularly within a context characterized by hyperconnectivity and the intense mediation of social relationships through digital technologies. This article aims to analyze the relationship between cyberbullying, emotional regulation, and psychological distress in contemporary adolescence, discussing the challenges imposed on schools by new forms of digital violence. This is a theoretical-reflective study with a qualitative approach, based on a narrative review of national and international literature published mainly between 2018 and 2026. The findings indicate that cyberbullying goes beyond the notion of simple virtual aggression, constituting a psychosocial phenomenon associated with the culture of hyperexposure, the search for social validation, and vulnerabilities in adolescents' emotional regulation processes. A significant association was observed between experiences of cyberbullying and symptoms such as anxiety, depression, social isolation, low self-esteem, self-harm, and suicidal ideation.

Furthermore, difficulties in emotional management may contribute both to aggressive behaviors and to increased vulnerability to psychological distress in the context of online victimization. It is concluded that addressing cyberbullying requires preventive strategies that go beyond exclusively punitive approaches, demanding the active role of schools in implementing socio-emotional education practices, training teachers to identify early signs of psychological distress, and developing institutional actions focused on support, conflict mediation, and the promotion of mental health.

**KEYWORDS:**

*Cyberbullying. Adolescence. Emotional regulation. Psychological distress. School mental health.*

## **1. INTRODUÇÃO**

As transformações tecnológicas das últimas décadas modificaram profundamente as formas de interação social, especialmente entre adolescentes, cuja vivência cotidiana passou a ocorrer de maneira intensamente mediada pelos ambientes digitais (TURKLE, 2017). O uso contínuo de redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e plataformas virtuais ampliou possibilidades de comunicação e pertencimento, mas também favoreceu o surgimento de novas formas de violência interpessoal, marcadas pela rápida disseminação das agressões, pela exposição pública e pela permanência dos conteúdos no ambiente virtual (UNESCO, 2023; UNICEF, 2024). Nesse cenário, o cyberbullying tem se consolidado como um importante problema relacionado à saúde mental e à convivência escolar.

Embora o conceito tenha surgido no início dos anos 2000, o cyberbullying ganhou maior visibilidade acadêmica após os estudos de Smith et al. (2008), que descreveram o fenômeno como uma extensão virtual do bullying tradicional, caracterizada pelo anonimato do agressor e pela ausência de limites físicos e temporais (GIUMETTI; KOWALSKI, 2022). Apesar de compartilhar elementos do bullying presencial, como intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder, a violência virtual apresenta características que ampliam significativamente seus impactos emocionais. Diferentemente das agressões ocorridas no espaço escolar, o cyberbullying acompanha o adolescente de maneira contínua, alcançando ambientes anteriormente associados à proteção e ao acolhimento, como o espaço doméstico e familiar (ANTÓNIO; GUERRA; MOLEIRO, 2024). Além disso, fatores como ampla audiência, compartilhamento instantâneo e possibilidade de anonimato intensificam sentimentos de vergonha, vulnerabilidade e impotência nas vítimas (HINDUJA; PATCHIN, 2023; OMS, 2024).

Pesquisas recentes apontam associação entre experiências de cyberbullying e maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de sintomas ansiosos e depressivos, isolamento social, baixa autoestima, automutilação e ideação suicida (KOWALSKI et al., 2022; ZHU et al., 2025). A exposição frequente à violência digital também pode

comprometer o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes, sobretudo quando existem dificuldades relacionadas à regulação emocional e ao manejo de emoções negativas (MORALES; GUERRA, 2023). Dessa forma, compreender o cyberbullying exige ultrapassar interpretações centradas apenas nos comportamentos agressivos, considerando também os aspectos emocionais, subjetivos e relacionais envolvidos nas dinâmicas virtuais contemporâneas.

A adolescência corresponde a uma fase marcada por intensas mudanças emocionais, cognitivas e identitárias, em que pertencimento, reconhecimento social e aceitação pelos pares assumem papel central na construção da autoestima e da identidade (STEINBERG, 2017; PAPALIA; FELDMAN, 2021). No contexto atual, essas experiências passam a ocorrer também nos espaços digitais, ampliando a exposição emocional dos jovens e aumentando sua sensibilidade a experiências de rejeição, exclusão e humilhação online (HAN, 2018; TWENGE, 2023; UNESCO, 2023). Para Byung-Chul Han (2018), a sociedade contemporânea opera sob uma lógica de visibilidade permanente, na qual os indivíduos permanecem constantemente submetidos ao olhar e à avaliação do outro. Nesse contexto, experiências de violência virtual tendem a produzir sofrimento emocional mais intenso e duradouro.

Além disso, estudos na área indicam que dificuldades nos processos de regulação emocional podem favorecer tanto comportamentos agressivos e impulsivos quanto respostas emocionais desadaptativas diante das experiências de vitimização virtual (SCHONERT-REICHL, 2022; GROSS, 2023). A dificuldade em identificar, compreender e manejar emoções como raiva, vergonha, medo e frustração pode contribuir para relações interpessoais mais hostis e emocionalmente desorganizadas nos ambientes digitais, favorecendo a comportamentos e exposições que vão além dos limites entre os adolescentes. Dessa maneira, é importante perceber a prática do cyberbullying também como uma expressão relacional e emocional característica da sociedade contemporânea.

Diante desse contexto, a escola passa a enfrentar desafios que ultrapassam estratégias disciplinares tradicionais. Intervenções exclusivamente punitivas mostram-se insuficientes diante da complexidade emocional e psicossocial da violência digital. Organismos internacionais, como a UNESCO (2023) e a Organização Mundial da Saúde (2024), têm destacado a necessidade de programas preventivos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, empatia, habilidades relacionais e promoção da saúde mental no ambiente escolar. Dessa forma, a compreensão de que práticas interventivas no ambiente escolar deve ser amadurecidas e envolver psicoeducações sobre a regulação emocional e sobre as consequências do sofrimento psíquico como fundamental para a construção de estratégias mais eficazes e humanizadas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre cyberbullying, regulação emocional e sofrimento psíquico na adolescência contemporânea, discutindo os desafios impostos à escola diante das novas formas de violência digital. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, fundamentado em revisão narrativa da literatura nacional e internacional publicada principalmente entre os anos de

2018 e 2026, buscando compreender de que maneira a cultura digital contemporânea tem influenciado o sofrimento emocional dos adolescentes e ampliado os desafios relacionados à saúde mental no contexto escolar.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### ***2.1 Cyberbullying e cultura da hiperexposição***

O avanço das tecnologias digitais transformou significativamente as formas de interação social, especialmente entre adolescentes, que passaram a construir parte importante de suas relações interpessoais nos ambientes virtuais. Redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e diferentes plataformas digitais deixaram de exercer apenas uma função comunicacional e passaram a ocupar lugar central na construção da identidade, do pertencimento social e das formas de reconhecimento entre os jovens (TWENGE, 2023; UNESCO, 2023). Nesse contexto, o cyberbullying emerge como uma manifestação contemporânea da violência entre pares, potencializada pelas próprias características da cultura digital.

Ao contrário das formas presenciais de intimidação, o cyberbullying caracteriza-se pela possibilidade de continuidade e amplificação das agressões no ambiente digital. Comentários ofensivos, exposição vexatória, disseminação de imagens e ataques virtuais podem alcançar grande número de pessoas em curto período de tempo, permanecendo acessíveis continuamente nas plataformas digitais (SMITH et al., 2008; GIUMETTI; KOWALSKI, 2022). Essa dinâmica amplia a vulnerabilidade e sentimento de insegurança emocional entre os adolescentes. Além disso, a relativa sensação de anonimato e a ausência do contato presencial direto tendem a reduzir mecanismos de inibição social, favorecendo comportamentos impulsivos e práticas agressivas nas interações online.

Estudos recentes indicam aumento significativo das experiências de cyberbullying entre adolescentes, especialmente após o período da pandemia de COVID-19, marcado pela ampliação do tempo de permanência online e pela intensificação das relações mediadas pelas tecnologias digitais (ANTÓNIO; GUERRA; MOLEIRO, 2024). O isolamento social, associado ao aumento da exposição às redes sociais e às fragilidades emocionais intensificadas no período pós-pandêmico, contribuiu para o crescimento da vulnerabilidade psicológica dos jovens e para a ampliação das experiências de violência virtual.

Nesse cenário, compreender o cyberbullying apenas como um conflito interpessoal transferido para o ambiente digital mostra-se insuficiente. O fenômeno encontra-se diretamente relacionado às dinâmicas culturais da sociedade contemporânea, marcada pela necessidade contínua de reconhecimento, visibilidade e exposição pública. Para Byung-Chul Han (2018), a sociedade atual opera sob uma lógica de transparência e desempenho permanente, na qual os indivíduos permanecem constantemente expostos ao olhar e à avaliação dos outros. Assim, a imagem social passa a ocupar papel central na construção da subjetividade,

tornando experiências de humilhação pública e exclusão virtual emocionalmente mais intensas.

Além disso, as relações digitais contemporâneas frequentemente se estruturam a partir de mecanismos de comparação constante, aprovação social e necessidade de reconhecimento online (TURKLE, 2017; TWENGE, 2023). Para muitos adolescentes, curtidas, comentários e compartilhamentos passam a funcionar como formas de legitimação social, influenciando diretamente a percepção de pertencimento e valor pessoal. Assim, é fundamental compreender que experiências de rejeição virtual, exclusão de grupos online ou exposição vexatória podem gerar intenso sofrimento emocional, afetando autoestima, segurança emocional e vínculos interpessoais.

Outro aspecto relevante refere-se à dificuldade de interrupção das agressões virtuais. Diferentemente do bullying presencial, em que a vítima consegue afastar-se fisicamente do agressor em determinados momentos, no ambiente digital a violência pode permanecer acessível continuamente por meio de notificações, compartilhamentos e interações online (CASAÑA MOHEDO et al., 2026). Essa permanência tende a prolongar estados de vigilância emocional, ansiedade, medo e insegurança social, fazendo com que o sofrimento ultrapasse o momento imediato da agressão.

Dessa forma, o cyberbullying não pode ser reduzido a uma consequência isolada do uso das tecnologias digitais. Trata-se de um fenômeno atravessado por aspectos emocionais, culturais e relacionais profundamente ligados às formas contemporâneas de construção da subjetividade adolescente. Mais do que conflitos ocasionais entre jovens, a violência virtual evidencia fragilidades emocionais e sociais presentes em uma cultura marcada pela exposição contínua, pela hiperconectividade e pela busca permanente de reconhecimento social.

## **2.2. Regulação emocional e sofrimento psíquico na adolescência**

A adolescência constitui uma fase marcada por intensas mudanças emocionais, cognitivas, sociais e identitárias, sendo considerada um período de maior vulnerabilidade psíquica e sensibilidade às experiências interpessoais (GÜROĞLU, 2022; VELÁZQUEZ et al., 2023). Nesse processo, o reconhecimento social, o pertencimento grupal e a aceitação pelos pares exercem importante influência na construção da autoestima e da identidade dos adolescentes (ORBEN; PRZYBYLSKI, 2019). No contexto contemporâneo, entretanto, essas experiências passam a ocorrer de maneira amplamente mediada pelas tecnologias digitais, ampliando a exposição emocional dos jovens e intensificando sua sensibilidade a situações de rejeição, exclusão e humilhação online (TWENGE, 2023; UNESCO, 2023).

O ambiente virtual favorece relações marcadas pela comparação constante, pela necessidade de aprovação social e pela exposição contínua da vida privada. Nesse cenário, experiências negativas vivenciadas nas redes sociais podem adquirir forte impacto emocional, especialmente durante a adolescência, período

em que os mecanismos de autorregulação emocional ainda se encontram em desenvolvimento (GROSS, 2015; ORBEN; PRZYBYLSKI, 2019). Estudos recentes apontam que adolescentes expostos repetidamente ao cyberbullying apresentam maiores índices de ansiedade, depressão, desesperança, isolamento social e ideação suicida (CASAÑA MOHEDO et al., 2026; GIUMETTI; KOWALSKI, 2022).

De acordo com relatório da Organização Mundial da Saúde (2024), aproximadamente um em cada seis adolescentes no mundo já foi vítima de cyberbullying. Além disso, pesquisas apontam que a frequência das agressões virtuais tende a aumentar durante a adolescência, período em que as interações digitais passam a ocupar espaço central na vida social dos jovens (CHU et al., 2018). A intensificação do uso das redes sociais e a necessidade crescente de reconhecimento online tornam os adolescentes particularmente vulneráveis aos impactos emocionais da violência virtual.

A regulação emocional refere-se à capacidade de identificar, compreender, expressar e manejar adequadamente as próprias emoções diante das experiências vividas (GROSS, 2015). Essa habilidade desempenha papel fundamental na qualidade das relações interpessoais e na forma como os indivíduos respondem a situações de conflito, frustração e sofrimento emocional. Durante a adolescência, dificuldades relacionadas à regulação emocional podem favorecer respostas impulsivas, agressivas ou emocionalmente desorganizadas, sobretudo em ambientes digitais caracterizados pela rapidez das interações e pela ausência de contato presencial direto (SCHONERT-REICHL, 2022).

Nesse sentido, tanto vítimas quanto autores de cyberbullying podem apresentar dificuldades importantes no manejo emocional. Adolescentes envolvidos em comportamentos agressivos online frequentemente demonstram maior impulsividade, dificuldade empática, baixa tolerância à frustração e menor capacidade de refletir sobre as consequências emocionais de suas ações (MORALES; GUERRA, 2023). Além disso, a sensação de anonimato e o distanciamento emocional proporcionados pelas interações virtuais podem reduzir mecanismos de inibição social, favorecendo manifestações hostis e práticas de humilhação pública (BAI et al., 2020; WU; ZHANG; LUO, 2024).

Por outro lado, adolescentes vítimas de cyberbullying tendem a apresentar maior vulnerabilidade emocional diante de experiências de rejeição social e exposição virtual (ZHANG et al., 2022). A permanência das agressões no ambiente online, associada à ampla circulação das ofensas e à dificuldade de remoção dos conteúdos, favorece estados persistentes de vigilância emocional, vergonha e insegurança social (SMITH et al., 2008; CASAÑA MOHEDO et al., 2026). Em muitos casos, o sofrimento ultrapassa o momento imediato da agressão e passa a ser mantido pela expectativa constante de novos ataques, comentários ofensivos ou exposição pública.

Além disso, estudos recentes apontam associação significativa entre cyberbullying e agravamento de sintomas internalizantes, como tristeza persistente, retraimento social, ansiedade e baixa autoestima (ANTÓNIO; GUERRA; MOLEIRO, 2024). A repetição das experiências de humilhação virtual pode comprometer a

percepção de valor pessoal e intensificar sentimentos de inadequação e exclusão, especialmente em adolescentes que já apresentam fragilidades emocionais prévias ou dificuldades de pertencimento social.

A literatura também demonstra relação entre cyberbullying, comportamentos autolesivos, ideação suicida e aumento do risco de transtornos mentais na adolescência (OMS, 2024; CASAÑA MOHEDO et al., 2026). Entretanto, nem todos os adolescentes expostos à violência digital desenvolvem sofrimento psíquico intenso. Fatores como apoio familiar, vínculos interpessoais saudáveis, habilidades de regulação emocional e presença de rede de apoio social podem atuar como elementos protetivos diante das experiências de vitimização online.

Dessa forma, compreender o cyberbullying exige reconhecer que a violência virtual não produz apenas danos relacionais, mas também repercussões emocionais profundas, diretamente associadas às formas contemporâneas de construção da subjetividade adolescente. O sofrimento emocional relacionado às interações digitais evidencia a necessidade de ampliar o olhar sobre o fenômeno, considerando não apenas os comportamentos agressivos, mas também os aspectos emocionais, culturais e relacionais que sustentam as dinâmicas de violência na sociedade contemporânea.

### **2.3. A escola diante do sofrimento digital contemporâneo**

As mudanças nas formas de interação social provocadas pela cultura digital têm imposto novos desafios ao contexto escolar, especialmente no que se refere à saúde mental e às relações interpessoais entre adolescentes. Embora o cyberbullying frequentemente ocorra fora dos limites físicos da escola, seus impactos emocionais repercutem diretamente no ambiente educacional, afetando desempenho acadêmico, vínculos sociais, sentimento de pertencimento e bem-estar psicológico dos estudantes (OECD, 2024; UNICEF, 2024). Nesse cenário, a escola passa a ocupar papel fundamental não apenas na mediação de conflitos, mas também na promoção de saúde emocional e prevenção da violência digital.

Entretanto, muitas instituições escolares ainda encontram dificuldades para reconhecer e lidar adequadamente com situações de sofrimento emocional relacionadas às interações virtuais. Parte desse desafio decorre do fato de que modelos tradicionais de enfrentamento da violência escolar costumam priorizar abordagens disciplinares e punitivas, ou por vezes apenas educativas, mas sem fins práticos de mudanças, frequentemente insuficientes diante da complexidade emocional envolvida no cyberbullying (WACHS et al., 2025). A violência digital envolve aspectos relacionados à exclusão social, exposição pública, necessidade de reconhecimento online e sofrimento emocional contínuo, exigindo estratégias de intervenção mais amplas e integradas.

Além disso, a rápida transformação dos ambientes digitais frequentemente supera a capacidade institucional das escolas de acompanhar as novas dinâmicas relacionais vivenciadas pelos adolescentes. Muitos educadores relatam insegurança na identificação de situações de cyberbullying, especialmente quando

as agressões ocorrem em espaços virtuais privados ou fora do horário escolar (MARCOVITCH et al., 2026). Em diversos casos, manifestações de sofrimento emocional decorrentes da violência online acabam sendo interpretadas apenas como alterações comportamentais, dificuldades disciplinares ou desmotivação acadêmica, sem que haja reconhecimento das experiências subjetivas envolvidas.

A literatura recente também aponta que adolescentes envolvidos em situações de cyberbullying apresentam maior probabilidade de desenvolver dificuldades acadêmicas, absenteísmo escolar e redução do vínculo com a escola (ZHANG et al., 2025). Quando o ambiente escolar é percebido como indiferente ou emocionalmente inseguro, sentimentos de isolamento e desamparo tendem a ser intensificados, especialmente em estudantes que já apresentam vulnerabilidades emocionais prévias. O enfrentamento do cyberbullying necessita de posicionamentos da escola que promovam espaços de escuta, acolhimento e fortalecimento das relações interpessoais.

Nesse contexto, programas voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais têm apresentado resultados relevantes na prevenção da violência entre pares e na promoção de ambientes escolares mais saudáveis (DURLAK et al., 2022). Habilidades relacionadas à empatia, resolução de conflitos, autorregulação emocional, comunicação assertiva e manejo de frustrações podem funcionar como fatores protetivos tanto para comportamentos agressivos quanto para o sofrimento emocional decorrente das experiências de vitimização virtual. Assim, estratégias preventivas centradas exclusivamente na punição tendem a apresentar alcance limitado, enquanto abordagens integradas à educação emocional mostram-se mais efetivas na construção de relações interpessoais mais saudáveis.

Os impactos na saúde mental dos adolescentes têm evidenciado a necessidade de que as escolas ampliem sua capacidade de identificação precoce de sinais de vulnerabilidade psicológica, especialmente em contextos marcados por interações digitais e experiências de exposição social. Nesse cenário, o cyberbullying emerge como um fator relevante associado ao agravamento do sofrimento psíquico, exigindo que professores e equipes pedagógicas estejam preparados não apenas para reconhecer e intervir em situações de violência virtual, mas também para compreender os processos emocionais, relacionais e subjetivos implicados nessas vivências, de modo a favorecer estratégias de cuidado, acolhimento e prevenção em saúde mental (MARCIANO; SCHULZ; CAMERINI, 2020; MARTÍNEZ-MONTEAGUDO et al., 2020).

Além disso, torna-se fundamental que a escola promova discussões críticas sobre o uso das redes sociais, cultura da exposição e relações digitais contemporâneas. A educação digital não deve restringir-se ao uso técnico das tecnologias, mas incluir reflexões sobre ética, convivência virtual, responsabilidade emocional e impactos psicológicos das interações online (LIVINGSTONE; STYLIANOU, 2024). Em uma sociedade marcada pela hiperconectividade e pela necessidade constante de reconhecimento social, promover espaços de diálogo e consciência crítica sobre

as experiências digitais torna-se parte essencial da formação humana e emocional dos adolescentes.

Dessa forma, o enfrentamento do cyberbullying exige que a escola assuma papel ativo na promoção de saúde mental, educação emocional e fortalecimento dos vínculos interpessoais. Mais do que controlar comportamentos agressivos, torna-se necessário compreender as formas contemporâneas de sofrimento emocional que atravessam as relações digitais e impactam diretamente o desenvolvimento psicológico dos adolescentes.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O cyberbullying constitui uma das expressões mais complexas da violência contemporânea entre adolescentes, ultrapassando a compreensão restrita de um simples conflito virtual entre pares. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a violência digital está profundamente relacionada às transformações culturais, emocionais e relacionais da sociedade contemporânea, marcada pela hiperconectividade, pela exposição contínua e pela crescente necessidade de reconhecimento social nos ambientes digitais.

Observou-se que a adolescência representa um período de maior vulnerabilidade emocional, no qual pertencimento, aceitação social e construção identitária exercem papel central no desenvolvimento psicológico. Nesse contexto, experiências de rejeição, humilhação e exclusão online tendem a produzir impactos emocionais significativos, especialmente quando associadas a dificuldades nos processos de regulação emocional. Além disso, os estudos analisados demonstram associação consistente entre cyberbullying e sintomas de ansiedade, depressão, isolamento social, automutilação e ideação suicida, evidenciando a relevância do fenômeno para a saúde mental dos adolescentes.

Os resultados discutidos também indicam que o cyberbullying não deve ser compreendido apenas a partir de seus aspectos tecnológicos ou comportamentais. A violência virtual encontra-se atravessada por dinâmicas culturais contemporâneas relacionadas à exposição permanente, à comparação social constante e à busca contínua de validação nos ambientes digitais. Nesse sentido, o sofrimento emocional associado ao cyberbullying não decorre exclusivamente das agressões em si, mas também da maneira como essas experiências atingem processos centrais da subjetividade adolescente, como autoestima, pertencimento social e reconhecimento interpessoal.

Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar o papel da escola no enfrentamento da violência digital. Estratégias exclusivamente disciplinares ou punitivas mostram-se insuficientes frente à complexidade emocional e psicossocial envolvida no fenômeno. Assim, ações voltadas à promoção da saúde mental, ao desenvolvimento de competências socioemocionais, à educação emocional e à construção de relações interpessoais mais saudáveis mostram-se essenciais para a prevenção do cyberbullying e para o cuidado emocional dos adolescentes.

Por fim, discutir cyberbullying implica também refletir sobre os modos contemporâneos de construção das relações humanas e da subjetividade em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais. Dessa forma, ampliar o debate científico e educacional sobre saúde mental, cultura digital e adolescência torna-se necessário para a construção de práticas preventivas mais críticas, humanizadas e emocionalmente sensíveis às demandas do contexto contemporâneo.

## **REFERÊNCIAS**

- ANTÓNIO, R.; GUERRA, R.; MOLEIRO, C. Cyberbullying during COVID-19 lockdowns: prevalence, predictors, and outcomes for youth. *Current Psychology*, v. 43, n. 2, p. 1067-1083, 2024.
- BAI, Y. et al. The relationship between cyberbullying and aggressive behavior among adolescents: impulsivity and emotional factors. *Personality and Individual Differences*, v. 168, p. 110301, 2020.
- CASAÑA MOHEDO, J. et al. Study of the relationship between cyberbullying and mental health in adolescents: a systematic review. *Children, Basel*, v. 13, n. 3, p. 367, 2026. DOI: 10.3390/children13030367.
- CHU, X. W.; FAN, C. Y.; LIU, Q. Q.; ZHOU, Z. K. Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior*, v. 86, p. 377-386, 2018.
- DURLAK, J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 93, n. 1, p. 214-227, 2022.
- GIUMETTI, G. W.; KOWALSKI, R. M. Cyberbullying via social media and well-being. *Current Opinion in Psychology*, v. 45, p. 101314, 2022. DOI: 10.1016/j.copsyc.2022.101314.
- GROSS, J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015.
- GROSS, J. J. *Handbook of emotion regulation*. 3. ed. New York: Guilford Press, 2023.
- HAN, B.-C. *No enxame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2023.
- KOWALSKI, R. M. et al. Cyberbullying and psychological distress among adolescents: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 15, p. 9452, 2022.

LIVINGSTONE, S.; STYLIANOU, A. Digital literacy, online safety and adolescent mental health in contemporary education. *New Media & Society*, v. 26, n. 2, p. 455-472, 2024.

MARCIANO, L.; SCHULZ, P. J.; CAMERINI, A.-L. Cyberbullying perpetration and victimization in youth: a meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Adolescence*, v. 84, p. 21-29, 2020.

MARCOVITCH, H. et al. Teachers' perceptions and challenges in identifying cyberbullying among adolescents. *Teaching and Teacher Education*, v. 128, p. 104145, 2026.

MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M. C. et al. Cyberbullying and emotional problems in adolescents: longitudinal associations and educational implications. *School Psychology International*, v. 41, n. 5, p. 456-473, 2020.

MORALES, M.; GUERRA, N. Emotional dysregulation and cyberbullying involvement among adolescents. *Aggressive Behavior*, v. 49, n. 4, p. 398-411, 2023.

OECD. *Students, digital life and well-being: trends in adolescent online behavior*. Paris: OECD Publishing, 2024.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Adolescent mental health and digital environments*. Geneva: World Health Organization, 2024.

PABIAN, S.; VANDEBOSCH, H. An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 43, n. 2, p. 328-339, 2014.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2021.

SCHONERT-REICHL, K. A. Social and emotional learning and emotion regulation in adolescence. *Annual Review of Developmental Psychology*, v. 4, p. 287-312, 2022.

SMITH, P. K. et al. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 49, n. 4, p. 376-385, 2008. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

STEINBERG, L. *Adolescence*. 11. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2017.

TURKLE, S. *Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press, 2017.

TWENGE, J. M. *Generations: the real differences between Gen Z, millennials, Gen X, boomers, and silents — and what they mean for America's future*. New York: Atria Books, 2023.

UNESCO. *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO Publishing, 2023.

UNICEF. The state of the world's children 2024: children in a digital world. New York: UNICEF, 2024.

WACHS, S. et al. School responses to cyberbullying and adolescent mental health: challenges for contemporary education. *Computers & Education*, v. 215, p. 105032, 2025.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. Cyberbullying and adolescent mental health. Geneva: WHO, 2024.

WU, X.; ZHANG, Y.; LUO, J. Emotional impulsivity and online aggressive behavior in adolescents: evidence from cyberbullying studies. *Computers in Human Behavior*, v. 157, p. 108287, 2024.

ZHANG, Y. et al. Cybervictimization and emotional maladjustment in adolescents: the mediating role of social exclusion. *Children and Youth Services Review*, v. 137, p. 106498, 2022.

ZHANG, Y. et al. Cyberbullying, school engagement and academic difficulties among adolescents. *School Mental Health*, v. 17, n. 1, p. 88-102, 2025.

ZHU, X. et al. Cyberbullying victimization and suicidal ideation among adolescents: emotional distress as a mediating factor. *Journal of Affective Disorders*, v. 367, p. 214-223, 2025.



# INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

*Cyntia Diógenes Ferreira de Moraes*<sup>3</sup>  
*Wânia Cláudia Gomes Di Lorenzo*<sup>4</sup>

<sup>3</sup> *Psicóloga graduada pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrado (2015) e doutorado (2022) em Neurociência Cognitiva e Comportamento pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Saúde Mental pelo CINTEP e Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela UNIFIA (Capacitar). Formação concluída em Terapia dos Esquemas pela Wainer Psicologia. Experiência em docência no curso de Psicologia desde 2015. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Internacional Cidade Viva – FICV*

<sup>4</sup> *Pós-doutorado em Ciências Jurídicas - UFPB (Pesquisa no Grupo de Estudo em Educação e Direitos Humanos - Crianças e Adolescentes em Situação de Rua sob a Ótica das Políticas Públicas de Desenvolvimento de João Pessoa - PB); Doutorado em Programa de Pós-graduação em Ciência Jurídica pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil(2017). Docente do curso de Psicologia da Faculdade Internacional Cidade Viva – FICV*

## RESUMO

Este artigo analisa os impactos da inteligência artificial no ensino superior e suas implicações para a formação em Psicologia, considerando os desafios pedagógicos, cognitivos e epistemológicos decorrentes da incorporação dessas tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. Parte-se do problema de pesquisa referente à forma como a expansão de sistemas de inteligência artificial, especialmente ferramentas generativas, tem reconfigurado práticas educacionais, modos de aprendizagem e critérios de avaliação acadêmica, exigindo novas competências de docentes e estudantes. O estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura com base em evidências sistemáticas, fundamentada em artigos indexados nas bases PubMed, Scopus e Web of Science, publicados predominantemente entre 2023 e 2026. Os resultados indicam que a inteligência artificial amplia possibilidades de personalização da aprendizagem, acesso à informação e apoio acadêmico, mas também produz desafios relacionados à dependência cognitiva, superficialização da aprendizagem, fragilização do pensamento crítico e redefinição dos processos avaliativos. No campo da Psicologia, observam-se impactos específicos sobre o desenvolvimento do raciocínio clínico, da autonomia intelectual e das competências interpretativas. Conclui-se que a inteligência artificial não deve ser compreendida apenas como ferramenta complementar, mas como elemento estrutural das transformações contemporâneas do ensino superior, exigindo revisão dos paradigmas educacionais, das metodologias de ensino e dos modelos de avaliação da aprendizagem.

## PALAVRAS-CHAVE:

*Inteligência Artificial. Ensino Superior. Educação em Psicologia. Tecnologia Educacional. Aprendizagem.*

## ABSTRACT

This article analyzes the impacts of artificial intelligence on higher education and its implications for Psychology education, considering the pedagogical, cognitive, and epistemological challenges resulting from the incorporation of these technologies into teaching and learning processes. The study is based on the research problem concerning how the expansion of artificial intelligence systems, especially generative tools, has reshaped educational practices, learning processes, and academic assessment criteria, requiring new competencies from both teachers and students. This study is characterized as a narrative literature review grounded on systematic evidence, based on articles indexed in PubMed, Scopus, and Web of Science, predominantly published between 2023 and 2026. The findings indicate that artificial intelligence expands possibilities for personalized learning, access to information, and academic support, while also creating challenges related to cognitive dependency, superficial learning, weakening of critical thinking, and the redefinition of assessment processes. In the field of Psychology, specific impacts are observed on the development of clinical reasoning, intellectual autonomy,

and interpretative skills. It is concluded that artificial intelligence should not be understood merely as a complementary tool, but as a structural element of contemporary transformations in higher education, requiring a revision of educational paradigms, teaching methodologies, and learning assessment models.

**KEYWORDS:**

*Artificial Intelligence. Higher Education. Psychology Education. Educational Technology. Learning.*

## **1. INTRODUÇÃO**

A presença de tecnologias digitais no ensino superior deixou, há algum tempo, de ser um diferencial para tornar-se uma condição básica de funcionamento. No entanto, a emergência recente da inteligência artificial (IA), especialmente em suas formas generativas, desloca essa discussão para um outro nível. Não se trata mais de incorporar recursos tecnológicos como apoio ao ensino, mas de reconhecer que novas formas de mediação do conhecimento estão sendo instauradas, alterando de maneira significativa a relação entre aprender, pensar e produzir conhecimento (ZAWACKI-RICHTER et al., 2019; KASNECI et al., 2023).

Nesse contexto, a ideia de que a tecnologia ocupa um lugar complementar no processo educativo torna-se progressivamente insustentável. Sistemas baseados em IA já são capazes de organizar informações, produzir textos complexos, resolver problemas e simular interações com alto grau de coerência, assumindo funções que, até então, eram consideradas centrais ao exercício da inteligência humana. Essa mudança não é apenas operacional, mas introduz uma questão de natureza mais profunda: o que passa a ser esperado do pensamento humano quando parte significativa das operações cognitivas pode ser externalizada para sistemas artificiais?

A literatura recente tem destacado os benefícios do uso da IA na educação, especialmente no que se refere à personalização do ensino, ao feedback em tempo real e à ampliação do acesso aos conteúdos (CHEN et al., 2020). No entanto, junto com esses avanços, também surgem desafios importantes que ainda precisam ser melhor discutidos. Um deles é o risco de os estudantes passarem a depender excessivamente dessas tecnologias para tarefas que envolvem pensar e tomar decisões. Com o tempo, isso pode afetar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação profissional e para a construção de um pensamento mais crítico e autônomo.

Essa tensão torna-se particularmente relevante no ensino superior, no qual não se busca apenas a aquisição de informação, mas a formação de competências complexas, incluindo pensamento crítico, autonomia intelectual e capacidade de julgamento. Ao mesmo tempo em que a IA potencializa novas formas de aprender, ela também exige uma redefinição do que significa aprender bem. Não se trata

mais de dominar conteúdos, mas de saber operar, avaliar e integrar conhecimentos em contextos mediados por tecnologias inteligentes (COSTA; MURPHY, 2025; LIN; CHEN, 2024).

Dessa forma, emerge uma questão central para o campo educacional: como integrar a inteligência artificial ao ensino de modo que ela não substitua, mas potencialize o desenvolvimento das capacidades humanas que se pretende formar? Em outras palavras, como evitar que a externalização da inteligência comprometa exatamente aquilo que o ensino superior deveria fortalecer?

Essa problemática desloca o foco do debate da adoção tecnológica para a mediação pedagógica. A presença da IA nos ambientes de aprendizagem exige do professor um reposicionamento que vai além do domínio instrumental dessas ferramentas (NOGUEIRA, 2025; SOUZA, 2025). Torna-se necessário assumir um papel ativo na organização das experiências de aprendizagem, criando condições para que o estudante utilize a tecnologia de forma crítica, reflexiva e orientada ao desenvolvimento de competências cognitivas superiores (SUSNJAK et al., 2025).

No campo da Psicologia, esse desafio assume contornos ainda mais complexos. A formação do psicólogo envolve não apenas o domínio de conceitos, mas o desenvolvimento de habilidades interpretativas, sensibilidade clínica e capacidade de análise do comportamento humano em sua complexidade. A inserção da IA nesse contexto amplia as possibilidades de ensino, por meio de simulações, análise de linguagem e ambientes interativos, mas também exige cuidado para que tais recursos não simplifiquem ou empobrecam processos que dependem de elaboração subjetiva e raciocínio crítico (MINER et al., 2016; FITZPATRICK; DARCY; VIERHILE, 2017).

Diante desse cenário, já não faz sentido pensar a inteligência artificial apenas como uma ferramenta complementar no ensino da Psicologia. Sua presença vem mudando a forma como o conhecimento é produzido, acessado e utilizado no ambiente acadêmico. Ignorar essa transformação não impede que ela aconteça; apenas faz com que seu impacto ocorra sem reflexão crítica e sem direcionamento pedagógico. Dessa maneira, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a incorporação da inteligência artificial no ensino superior tem impactado os processos de aprendizagem e quais desafios essa mudança traz para a formação em Psicologia? A partir disso, o presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da inteligência artificial no ensino superior e suas implicações para a formação em Psicologia.

## **2. METODOLOGIA**

O presente artigo tem como objetivo analisar a inserção da inteligência artificial no ensino superior, com ênfase na formação em Psicologia, discutindo seus impactos sobre os processos de aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o papel do professor como mediador. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, fundamentada em estudos recentes provenientes de

bases indexadas internacionais, incluindo revisões sistemáticas e investigações empíricas relevantes.

Ao longo do trabalho, é defendida a ideia de que a integração da inteligência artificial ao ensino não deve ser compreendida como um complemento, mas como uma dimensão constitutiva dos processos educativos contemporâneos. No entanto, sua incorporação demanda uma mediação pedagógica qualificada, capaz de garantir que o uso dessas tecnologias contribua para o fortalecimento, e não para a substituição, das capacidades humanas que o ensino superior se propõe a desenvolver.

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, orientada por evidências provenientes de revisões sistemáticas, meta-análises e investigações empíricas relevantes para o campo da educação e da Psicologia. A escolha por esse delineamento justifica-se pela natureza do problema investigado, que demanda uma análise integrada de aspectos pedagógicos, cognitivos e epistemológicos relacionados à inserção da inteligência artificial no ensino superior.

Embora não se configure como uma revisão sistemática, foram adotados critérios de busca, seleção e análise inspirados nas recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), com o objetivo de garantir maior transparência e consistência na organização do material analisado.

A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados internacionais amplamente reconhecidas, incluindo PubMed, Scopus e Web of Science, complementadas por buscas em referências cruzadas de artigos selecionados. Foram utilizados descritores controlados e termos livres, combinados por operadores booleanos, com base em vocabulários padronizados como o Medical Subject Headings (MeSH). A estratégia de busca incluiu combinações de descritores em língua inglesa, com destaque para: “Artificial Intelligence” AND “Education” AND “Higher Education” e “AI in Education” AND “Teaching” AND “Learning Outcomes”, por apresentarem maior sensibilidade na recuperação de estudos relacionados à inteligência artificial no ensino superior e seus impactos nos processos de aprendizagem e formação profissional. A busca foi delimitada ao período de 2015 a 2026, considerando o crescimento exponencial da produção científica relacionada à inteligência artificial aplicada à educação na última década. Como critérios de inclusão foram adotados: (a) Artigos empíricos, revisões sistemáticas e meta-análises; (b) Estudos publicados em periódicos revisados por pares; (c) Produções que abordassem a interface entre inteligência artificial, ensino superior e processos de aprendizagem; (d) Estudos disponíveis em língua inglesa, portuguesa ou espanhola.

O processo de seleção seguiu, de forma adaptada, as etapas recomendadas pelo PRISMA: Identificação dos registros nas bases de dados; Triagem por leitura de títulos e resumos; Elegibilidade mediante leitura completa dos textos; Inclusão dos estudos considerados relevantes para a análise. Embora não tenha sido realizada uma metassíntese quantitativa, buscou-se manter a transparência

no processo de filtragem, priorizando estudos com maior rigor metodológico, especialmente revisões sistemáticas e meta-análises.

Os estudos selecionados foram organizados por eixos temáticos, de acordo com sua contribuição para os objetivos do artigo: Transformações cognitivas associadas ao uso de IA; impactos da IA nos processos de ensino e aprendizagem; aplicações da IA no ensino superior; implicações para a formação em Psicologia. A análise seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativa, orientada pela identificação de convergências, tensões e lacunas na literatura. Em vez de uma simples descrição dos achados, buscou-se construir uma síntese crítica, articulando evidências empíricas com reflexões teóricas.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### ***3.1 Inteligência artificial e a transformação estrutural da aprendizagem***

A incorporação da inteligência artificial no ensino superior não pode ser vista apenas como uma nova metodologia de ensino ou uma ferramenta tecnológica adicional. O que está em curso é uma mudança mais profunda na própria forma como os estudantes aprendem, produzem conhecimento e se relacionam com a informação. Diferentemente de tecnologias anteriores, que ampliavam principalmente o acesso a conteúdo, os sistemas baseados em IA passaram a participar diretamente de processos como organização de ideias, síntese de textos, elaboração de respostas e produção de conteúdo acadêmico (BOND et al., 2024; KATSA-MAKAS; PAVLOV; SAKLAD, 2024).

Entre essas tecnologias, destaca-se a chamada “IA generativa”, desenvolvida para criar novos conteúdos, como textos, imagens, áudios e outros materiais, a partir de grandes volumes de dados utilizados em seu treinamento (CHIAPPE; SANMIGUEL; SÁEZ DELGADO, 2025). Nos últimos anos, essas ferramentas passaram a ocupar espaço crescente no contexto educacional, oferecendo suporte para tarefas acadêmicas, personalização da aprendizagem e auxílio na organização dos estudos (IKRAM et al., 2026).

Nesse cenário, pesquisas recentes indicam que os estudantes vêm modificando suas estratégias de aprendizagem. O foco deixa de estar exclusivamente na memorização de conteúdos e passa a envolver a capacidade de buscar, selecionar, avaliar e integrar informações produzidas em ambientes mediados por inteligência artificial (IKRAM et al., 2026). Aprender, portanto, já não significa apenas acumular conhecimento, mas também desenvolver critérios para lidar criticamente com o grande volume de informações geradas por sistemas tecnológicos.

Ao mesmo tempo, esse movimento levanta preocupações importantes. Iqbal et al. (2025) demonstram que o uso frequente de ferramentas baseadas em IA pode reduzir o esforço cognitivo em tarefas analíticas quando essas tecnologias passam a substituir o raciocínio, e não apenas apoiá-lo. Em outras palavras, existe uma diferença significativa entre utilizar a IA como recurso de apoio à aprendi-

zagem e depender dela para executar processos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos pelo próprio estudante.

Por isso, a discussão sobre a “cognição distribuída” é importante, segundo a qual o conhecimento passa a ser construído na interação entre sujeito e tecnologia. Embora essa dinâmica amplie possibilidades de aprendizagem e acesso à informação, ela também pode favorecer formas de dependência cognitiva quando não há desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas (TOPALI et al., 2025).

A inteligência artificial não apenas modifica apenas os instrumentos do ensino superior, mas altera as próprias condições sob as quais o conhecimento é construído, exigindo que universidades e docentes repensem não apenas o uso da tecnologia, mas também quais competências humanas precisam ser preservadas e fortalecidas na formação acadêmica.

### ***3.2 Potencialidades pedagógicas e riscos da mediação algorítmica***

A literatura recente tem mostrado que a inteligência artificial pode trazer contribuições importantes para o ensino. Revisões sistemáticas apontam que essas tecnologias ajudam a personalizar a aprendizagem, adaptar conteúdos às necessidades dos estudantes e oferecer feedback mais rápido, o que tende a aumentar o engajamento e melhorar o desempenho acadêmico (IKRAM et al., 2026; LONG et al., 2026).

Pesquisas mais recentes também indicam que ferramentas de IA generativa podem auxiliar na escrita acadêmica, na organização de ideias e na revisão de textos, funcionando como apoio ao processo de aprendizagem. Em alguns estudos, estudantes que utilizam essas ferramentas de maneira orientada relatam maior sensação de autonomia e confiança durante as atividades acadêmicas (LIN; CHEN, 2024).

Ao mesmo tempo, os benefícios não eliminam os riscos. Os autores têm alertado que o uso excessivo ou pouco supervisionado da inteligência artificial pode favorecer uma aprendizagem mais superficial, baseada apenas em respostas prontas e automatizadas, reduzindo o esforço necessário para reflexão, análise e construção do raciocínio próprio (BITTLE; EL-GAYAR, 2025).

Além disso, quando tarefas mais complexas passam a ser totalmente delegadas à IA, existe o risco de enfraquecimento da capacidade argumentativa e do pensamento crítico, habilidades essenciais para a formação universitária. Surge, então, uma tensão importante: a mesma tecnologia que amplia o acesso à informação também pode dificultar o desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias para compreender essa informação de forma mais profunda.

### ***3.3 Impactos na formação em Psicologia e no raciocínio clínico***

Na formação em Psicologia, os desafios tornam-se ainda mais delicados. Isso porque formar um psicólogo não significa apenas transmitir conteúdos teóricos,

mas desenvolver capacidades de escuta, interpretação, análise crítica e tomada de decisão diante de situações humanas complexas.

O raciocínio clínico, por exemplo, depende da integração de diferentes elementos: história de vida, contexto, emoções, linguagem, comportamento e aspectos subjetivos que nem sempre aparecem de forma objetiva. Trata-se de um processo que envolve interpretação, sensibilidade e reflexão constante (SILVA et al., 2026).

Ferramentas de inteligência artificial já vêm sendo utilizadas em contextos de ensino para simulação de casos clínicos, organização de informações e análise de dados comportamentais, apresentando resultados promissores no desenvolvimento inicial dessas habilidades (MUSTAFA et al., 2024; PRÉGENT et al., 2025). Contudo, pesquisas recentes mostram que muitos estudantes tendem a confiar excessivamente em respostas produzidas por IA, mesmo quando essas respostas não passam por análise crítica ou validação científica adequada (SOL; SOK; HENG, 2025).

Esse ponto merece atenção especial. A prática psicológica exige justamente a capacidade de questionar informações, lidar com ambiguidades e compreender a singularidade de cada sujeito. Quando o estudante passa a aceitar respostas automatizadas de maneira acrítica, existe o risco de enfraquecimento da autonomia clínica e do julgamento profissional.

Além disso, aspectos fundamentais da atuação psicológica, como empatia, vínculo terapêutico, escuta sensível e compreensão subjetiva do sofrimento humano, não podem ser integralmente reproduzidos por sistemas algorítmicos. Ainda que a tecnologia ofereça suporte importante ao ensino e à prática profissional, ela não substitui a dimensão humana presente na relação clínica. Dessa maneira, a inserção da inteligência artificial na formação em Psicologia exige equilíbrio. O desafio não está em rejeitar a tecnologia, mas em utilizá-la de forma que fortaleça, e não substitua, as habilidades humanas necessárias à atuação profissional.

### ***3.4 Mediação docente e reorganização do processo educativo***

A presença da inteligência artificial no ensino superior também modifica profundamente o papel do professor. Em um contexto em que estudantes têm acesso rápido e constante a informações produzidas por sistemas automatizados, o docente deixa de ocupar apenas o lugar de transmissor de conteúdo e passa a atuar principalmente como mediador da aprendizagem (COSTA; MURPHY, 2025; ZAWACKI-RICHTER et al., 2019).

Pesquisas recentes mostram que os resultados mais positivos do uso da IA acontecem quando essas tecnologias são integradas de forma planejada e acompanhadas de uma mediação ativa do professor (LONG, et al. 2026). Isso significa que não basta apenas inserir ferramentas tecnológicas na sala de aula. É

necessário criar estratégias que ajudem o estudante a pensar criticamente sobre aquilo que está sendo produzido e utilizado.

Nesse sentido, a mediação docente envolve muito mais do que ensinar a usar plataformas ou aplicativos. O professor passa a ter a função de estimular reflexão, promover discussões, problematizar respostas geradas pela IA e ajudar os estudantes a desenvolver critérios para avaliar a qualidade e a confiabilidade das informações (SOUZA, 2025). Estudos recentes indicam que estudantes que participam de práticas pedagógicas com esse tipo de acompanhamento desenvolvem maior capacidade crítica e mais consciência sobre seus próprios processos de aprendizagem (PEIXOTO, 2025).

Na formação em Psicologia, esse papel torna-se ainda mais importante. Isso porque o ensino não envolve apenas aquisição de conteúdo, mas também desenvolvimento de escuta, interpretação, raciocínio clínico e sensibilidade diante das experiências humanas. Nesse cenário, cabe ao professor encontrar equilíbrio entre o uso das novas tecnologias e a preservação de processos formativos que dependem da experiência humana e da reflexão crítica.

### **3.5 Avaliação da aprendizagem e desafios epistemológicos**

A expansão da inteligência artificial também vem desafiando os modelos tradicionais de avaliação no ensino superior. Avaliações centradas apenas no produto final, como trabalhos escritos, relatórios ou respostas prontas, tornam-se cada vez mais frágeis em um contexto em que sistemas automatizados conseguem produzir textos complexos em poucos segundos (COTTON; COTTON; SHIPWAY, 2024).

Diante disso, cresce a necessidade de repensar não apenas os instrumentos avaliativos, mas o próprio sentido da avaliação. O foco tende a se deslocar do resultado final para o processo de construção do conhecimento. Mais do que verificar se o estudante chegou a uma resposta correta, torna-se importante compreender como ele organizou o raciocínio, articulou conceitos, interpretou informações e sustentou seus argumentos.

Por essa razão, estratégias como estudos de caso, debates, resolução comentada de problemas e avaliações baseadas em argumentação vêm sendo consideradas mais adequadas em contextos mediados por IA. Essas abordagens permitem acessar o pensamento do estudante de maneira mais profunda e dificultam a simples reprodução automatizada de respostas (MOLLICK; MOLLICK, 2023).

Ao mesmo tempo, a presença crescente da inteligência artificial traz desafios que vão além da metodologia de ensino. Surge também uma questão epistemológica: até que ponto ter acesso rápido à informação significa, de fato, compreender o conhecimento? A literatura recente tem chamado atenção para problemas relacionados à confiabilidade das respostas produzidas por IA, à reprodução de vieses algorítmicos e às questões de integridade acadêmica (LONG et al., 2026).

Nesse cenário, formar estudantes passa a envolver não apenas desenvolvimento cognitivo, mas também competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias. Saber utilizar inteligência artificial de forma ética, reflexiva e responsável torna-se parte fundamental da formação profissional contemporânea.

#### **4. DISCUSSÃO**

A questão central em relação às IA no ensino já não parece ser apenas como utilizar IA na educação, mas compreender o que acontece com a aprendizagem quando parte significativa da atividade intelectual passa a ser mediada por sistemas artificiais. Em outras palavras, o debate contemporâneo desloca-se do uso da tecnologia para a transformação da relação entre sujeito, conhecimento e pensamento.

Nesse cenário, emerge uma tensão importante. Ao mesmo tempo em que a inteligência artificial amplia acesso à informação, produtividade acadêmica e possibilidades de aprendizagem personalizada, ela também favorece processos de terceirização cognitiva. Funções historicamente associadas ao esforço intelectual humano, como síntese, organização lógica, produção textual e busca de informações, passam progressivamente a ser delegadas a sistemas automatizados.

Esse movimento produz uma mudança significativa no próprio significado de aprender. Durante décadas, o ensino superior esteve fortemente associado à aquisição, retenção e reprodução de conteúdo. Contudo, quando respostas complexas podem ser produzidas instantaneamente por inteligências artificiais, o diferencial formativo deixa de estar no acesso à informação e passa a depender da capacidade de interpretar, questionar, integrar e avaliar criticamente aquilo que é produzido tecnologicamente.

Nesse sentido, talvez o problema contemporâneo não seja o excesso de informação, mas a redução do esforço cognitivo necessário para transformar informação em conhecimento. A aprendizagem profunda exige elaboração, conflito cognitivo, interpretação e construção progressiva de raciocínio. Quando sistemas automatizados passam a oferecer respostas prontas de maneira contínua, existe o risco de substituição da elaboração intelectual pela simples validação passiva de conteúdos produzidos artificialmente.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que estudantes podem desenvolver a sensação de estarem aprendendo apenas porque conseguem acessar respostas rápidas e organizadas. Do mesmo modo, instituições e docentes podem manter a percepção de que continuam ensinando porque conteúdos seguem sendo transmitidos e atividades seguem sendo realizadas. Entretanto, acesso à informação não equivale necessariamente à construção de conhecimento, assim como produtividade acadêmica não garante desenvolvimento intelectual.

A expansão das inteligências artificiais também desloca o foco das competências valorizadas pela universidade. Em uma realidade na qual a informação se tornou amplamente acessível, habilidades como memorização e reprodução tendem a perder centralidade. Ganham espaço competências relacionadas à interpretação, argumentação, criatividade, pensamento crítico e capacidade de formular perguntas relevantes. Paradoxalmente, quanto mais sofisticadas se tornam as inteligências artificiais, maior parece ser a necessidade de fortalecimento de capacidades especificamente humanas.

A construção de prompts ilustra bem essa mudança. Produzir comandos eficientes para sistemas generativos exige clareza de raciocínio, organização lógica, definição de objetivos e capacidade argumentativa. Nesse contexto, a interação com a IA deixa de depender apenas do domínio técnico da ferramenta e passa a exigir elaboração intelectual mais refinada. O problema não está simplesmente em utilizar inteligência artificial, mas em fazê-lo sem desenvolvimento crítico e sem compreensão dos limites envolvidos nesse processo.

Ao mesmo tempo, a crescente mediação algorítmica do conhecimento introduz questionamentos epistemológicos importantes. O que significa autoria em uma realidade em que textos podem ser produzidos colaborativamente entre humanos e sistemas artificiais? O que significa inteligência quando parte do processamento cognitivo se torna externalizado? Esse cenário tensiona o próprio papel formativo da universidade contemporânea, em transformar estudantes capazes de pensar criticamente que possam inserir a tecnologia nos seus fazeres profissionais.

Essas questões produzem desafios significativos para as instituições de ensino superior. Modelos avaliativos baseados exclusivamente em reprodução de conteúdo, trabalhos escritos padronizados e respostas objetivas tornam-se progressivamente frágeis em contextos mediados por IA. Mais do que proibir ferramentas tecnológicas, torna-se necessário reconstruir práticas pedagógicas capazes de acessar raciocínio, interpretação, argumentação e autoria intelectual.

Nesse cenário, a avaliação tende a deslocar-se do produto final para o processo de construção do pensamento. Estratégias centradas em discussão de casos, argumentação oral, resolução comentada de problemas e análise crítica tornam-se mais relevantes justamente porque permitem observar como o estudante organiza ideias, interpreta informações e sustenta posicionamentos próprios diante de contextos complexos.

Os desafios também atingem diretamente o trabalho docente. O professor deixa de ocupar exclusivamente o lugar de principal transmissor de conhecimento e passa a assumir uma função de mediação intelectual. Isso implica não apenas domínio técnico das ferramentas digitais, mas capacidade de promover reflexão crítica, problematizar respostas produzidas por IA e estimular processos genuínos de elaboração do pensamento.

Na formação em Psicologia, essas transformações assumem proporções ainda mais delicadas. O exercício profissional depende de competências que

não podem ser integralmente automatizadas, como escuta clínica, interpretação subjetiva, manejo ético, construção de vínculo e compreensão da singularidade humana. Embora inteligências artificiais possam auxiliar em organização de informações, simulações clínicas e apoio acadêmico, elas não substituem a complexidade presente nas relações humanas e nos processos subjetivos envolvidos na prática psicológica.

Paradoxalmente, quanto mais automatizada se torna a produção de informação, mais centrais parecem se tornar as competências humanas relacionadas à sensibilidade, interpretação, criatividade e pensamento crítico. Nesse sentido, a Psicologia ocupa posição privilegiada dentro desse debate, justamente por trabalhar dimensões da experiência humana que resistem à completa operacionalização algorítmica.

Dessa forma, discutir inteligência artificial no ensino superior não significa apenas debater tecnologia educacional. Trata-se de refletir sobre quais capacidades humanas precisam ser preservadas e fortalecidas em uma sociedade cada vez mais mediada por sistemas artificiais. O desafio contemporâneo talvez não seja proteger a universidade da inteligência artificial, mas impedir que, em meio à expansão tecnológica, a formação humana seja reduzida à simples operacionalização de respostas automatizadas.

## **5. CONCLUSÕES**

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que as tecnologias baseadas em inteligência artificial, especialmente os sistemas generativos, produzem impactos que ultrapassam o âmbito operacional do ensino. Seus efeitos alcançam dimensões cognitivas, pedagógicas, éticas e epistemológicas, alterando a relação dos estudantes com a aprendizagem e desafiando modelos educacionais ainda sustentados em práticas centradas na memorização, repetição de conteúdo e avaliação exclusivamente baseada em produtos finais.

As evidências analisadas indicam que a inteligência artificial pode favorecer a personalização da aprendizagem, ampliar o acesso à informação e auxiliar no desenvolvimento acadêmico quando utilizada de forma crítica e pedagogicamente mediada. Entretanto, também foram identificados riscos relevantes associados ao uso indiscriminado dessas tecnologias, incluindo dependência cognitiva, superficialização da aprendizagem, fragilização do pensamento crítico e redução do esforço intelectual em tarefas complexas.

No campo da formação em Psicologia, esses desafios tornam-se ainda mais sensíveis. A construção do raciocínio clínico, da capacidade interpretativa, da escuta qualificada e da compreensão da singularidade humana não pode ser reduzida à simples obtenção de respostas automatizadas. Embora a inteligência artificial apresente potencial como recurso de apoio à aprendizagem, sua utilização exige mediação cuidadosa para que não comprometa processos fundamentais ao desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

Os resultados discutidos também apontam para a necessidade de revisão dos paradigmas educacionais vigentes. A universidade passa a ser convocada a desenvolver competências relacionadas à análise crítica, interpretação, argumentação, criatividade, construção de problemas e manejo ético das tecnologias digitais. A mediação pedagógica torna-se, portanto, elemento central para que a inteligência artificial seja incorporada de maneira formativa e não apenas instrumental.

Conclui-se, assim, que a presença da inteligência artificial no ensino superior constitui um caminho sem retorno. O desafio contemporâneo não consiste em decidir se essas tecnologias devem ou não estar presentes na educação, mas em compreender de que maneira podem ser integradas sem comprometer o desenvolvimento das capacidades humanas que permanecem essenciais à formação profissional e à produção crítica do conhecimento.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre os impactos cognitivos do uso contínuo de inteligência artificial na aprendizagem, bem como sobre estratégias pedagógicas capazes de integrar essas tecnologias ao ensino superior de forma ética, crítica e epistemologicamente consistente, especialmente na formação em Psicologia.

## **REFERÊNCIAS**

BITTLE, Kyle; EL-GAYAR, Omar. Generative AI and academic integrity in higher education: a systematic review and research agenda. *Information*, Basel, v. 16, n. 4, art. 296, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/info16040296>.

BOND, Melissa et al. A meta-systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, London, v. 21, art. 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>.

CHEN, Lijia; CHEN, Pingping; LIN, Zhijian. Artificial intelligence in education: a review. *IEEE Access*, Piscataway, v. 8, p. 75264–75278, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>.

CHIAPPE, Andrés; SANMIGUEL, Camilo; SÁEZ DELGADO, Felipe Mauricio. IA generativa versus profesores: reflexões desde uma revisão da literatura. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, Sevilla, n. 72, p. 119–137, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107046>.

COSTA, Cristina; MURPHY, Mark. Generative artificial intelligence in education: (what) are we thinking? *Learning, Media and Technology*, London, p. 1–12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2518258>.

COTTON, Debby R. E.; COTTON, Peter A.; SHIPWAY, J. Reuben. Chatting and cheating: ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and*

Teaching International, London, v. 61, n. 2, p. 228–239, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>.

FITZPATRICK, Kathleen Kara; DARCY, Alison; VIERHILE, Molly. Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): a randomized controlled trial. *JMIR Mental Health*, Toronto, v. 4, n. 2, e19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2196/mental.7785>.

IKRAM, Maryam; HANEFA, Shamsiah Banu Mohamed; SALEEM, Syed Muhammad Umer; ZULFIQAR, Fariha. Artificial intelligence in education: a systematic review of personalized learning trends and future directions. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 11, art. 1782626, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1782626>.

IQBAL, Javed; HASHMI, Zarqa Farooq; ASGHAR, Muhammad Zaheer; ABID, Muhammad Naseem. Generative AI tool use enhances academic achievement in sustainable education through shared metacognition and cognitive offloading among preservice teachers. *Scientific Reports*, London, v. 15, art. 16610, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-025-01676-x>.

KASNECI, Enkelejda et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, Amsterdam, v. 103, art. 102274, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.

KATSAMAKAS, Evangelos; PAVLOV, Oleg V.; SAKLAD, Ryan. Artificial intelligence and the transformation of higher education institutions: a systems approach. *Sustainability*, Basel, v. 16, n. 14, art. 6118, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16146118>.

LIN, Haozhuo; CHEN, Qiu. Artificial intelligence (AI)-integrated educational applications and college students' creativity and academic emotions: students' and teachers' perceptions and attitudes. *BMC Psychology*, London, v. 12, art. 487, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01979-0>.

LONG, Dong Yu; WANG, Shuai; RASHID, Sabariah Md; LU, Xiao Tao. Artificial intelligence in higher education: a systematic review of its impact on student engagement and the mediating role of teaching methods. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 10, art. 1648661, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1648661>.

MINER, Adam S. et al. Smartphone-based conversational agents and responses to questions about mental health, interpersonal violence, and physical health. *JAMA Internal Medicine*, Chicago, v. 176, n. 5, p. 619–625, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2016.0400>.

MOLLICK, Ethan R.; MOLLICK, Lilach. Assigning AI: seven approaches for students, with prompts. *SSRN Electronic Journal*, Rochester, 2023. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>.

MUSTAFA, Muhammad Yasir et al. A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): a roadmap to a future research agenda.

Smart Learning Environments, London, v. 11, art. 59, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5>.

NOGUEIRA, C. de P. V. Reflexões acerca de uma experiência de utilização da IA generativa no ensino superior. In: Desafios do professor: inovações e o uso das inteligências artificiais. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2025. p. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.37885/250719776>.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Inteligência artificial generativa e seu impacto na formação e no exercício profissional da Psicologia. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 45, n. spe1, e298224, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003298224>.

PRÉGENT, Julien; CHUNG, Van-Han-Alex; EL ADIB, Inès; DÉSILETS, Marie; HUDON, Alexandre. Applications of artificial intelligence in psychiatry and psychology education: scoping review. JMIR Medical Education, Toronto, v. 11, e75238, 2025. DOI: <https://doi.org/10.2196/75238>.

SILVA, Laryssa Carvalho et al. Formação ética e clínica em Psicologia da urgência: relato de experiência de estágio em saúde pública. Scientia Generalis, Patos de Minas, v. 7, n. 1, p. 12–20, 2026. DOI: <https://doi.org/10.22289/sg.V7N1A2>.

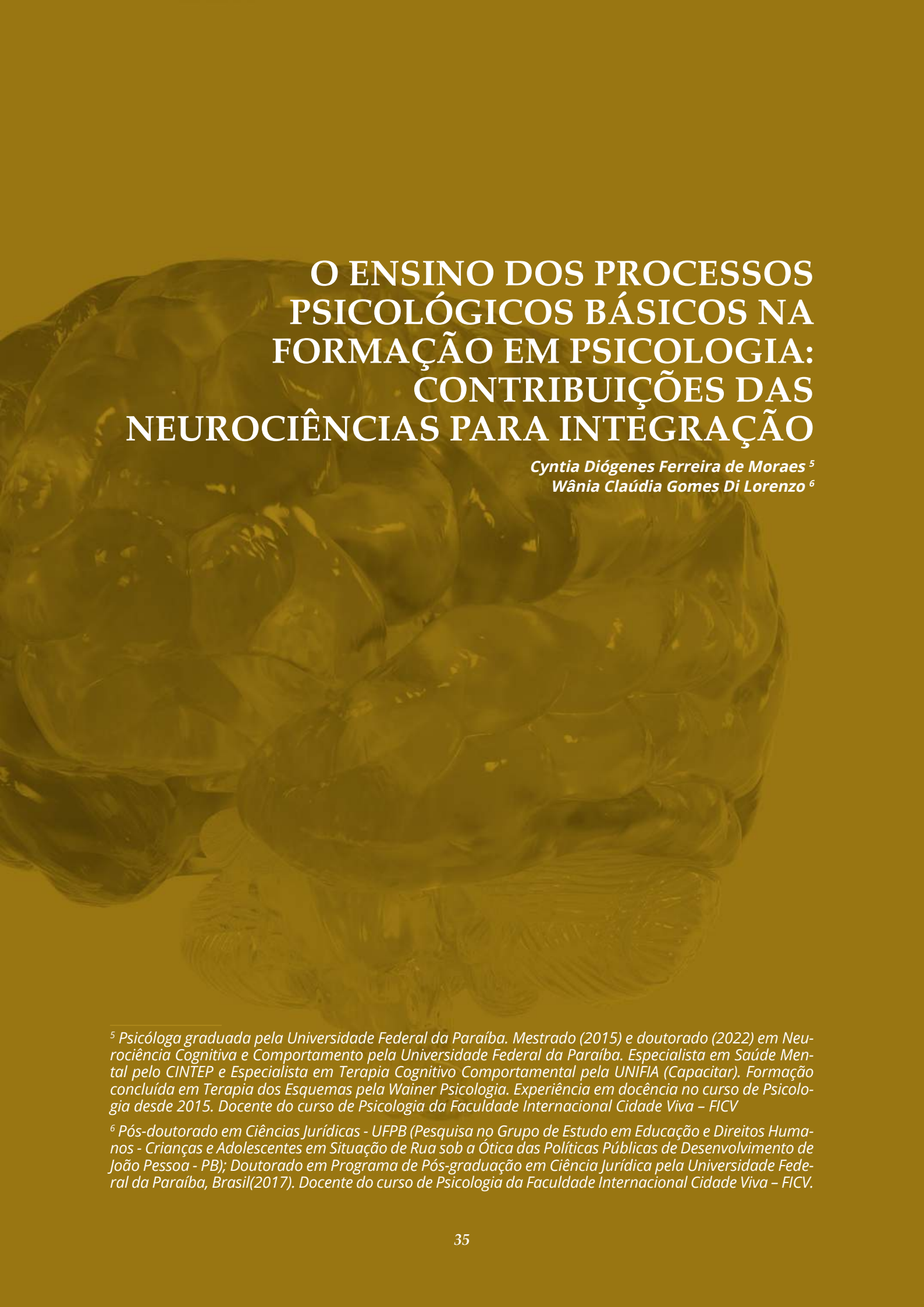
SOL, Koemhong; SOK, Sarin; HENG, Kimkong. Rethinking assessment in higher education in the age of generative AI. In: PETERS, Michael A.; HERAUD, Richard (ed.). Encyclopedia of educational innovation. Singapore: Springer, 2025. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4\\_327-2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_327-2).

SOUZA, N. C. P. Educação 5.0: como as tecnologias estão remodelando o papel do professor. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 24, p. 1–15, 2025. ISSN 2965-6672.

SUSNJAK, Teo et al. Over the edge of chaos? Excess complexity as a roadblock to artificial general intelligence. IEEE Transactions on Cybernetics, New York, v. 56, n. 1, p. 29–41, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1109/TCYB.2025.3609349>.

TOPALI, Paraskevi et al. Designing human-centered learning analytics and artificial intelligence in education solutions: a systematic literature review. Behaviour & Information Technology, London, v. 44, n. 5, p. 1071–1098, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2345295>.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; MARÍN, Victoria I.; BOND, Melissa; GOUVERNEUR, Franziska. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, London, v. 16, art. 39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



# O ENSINO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA INTEGRAÇÃO

*Cyntia Diógenes Ferreira de Moraes*<sup>5</sup>  
*Wânia Cláudia Gomes Di Lorenzo*<sup>6</sup>

<sup>5</sup> *Psicóloga graduada pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrado (2015) e doutorado (2022) em Neurociência Cognitiva e Comportamento pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Saúde Mental pelo CINTEP e Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela UNIFIA (Capacitar). Formação concluída em Terapia dos Esquemas pela Wainer Psicologia. Experiência em docência no curso de Psicologia desde 2015. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Internacional Cidade Viva – FICV*

<sup>6</sup> *Pós-doutorado em Ciências Jurídicas - UFPB (Pesquisa no Grupo de Estudo em Educação e Direitos Humanos - Crianças e Adolescentes em Situação de Rua sob a Ótica das Políticas Públicas de Desenvolvimento de João Pessoa - PB); Doutorado em Programa de Pós-graduação em Ciência Jurídica pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil(2017). Docente do curso de Psicologia da Faculdade Internacional Cidade Viva – FICV.*

## RESUMO

Este artigo analisa, à luz da psicologia cognitiva contemporânea e das neurociências, a integração entre processos psicológicos tradicionalmente denominados básicos, como a atenção, memória, emoção e funções executivas, e suas implicações para o ensino em Psicologia. Parte-se da constatação de que, embora a produção científica recente evidencie a natureza interdependente desses sistemas, sua organização didática ainda ocorre, em grande medida, de forma fragmentada. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, fundamentada em obras clássicas e estudos contemporâneos da psicologia cognitiva, das neurociências cognitivas e da educação superior, com ênfase em evidências oriundas de estudos de neuroimagem, conectividade cerebral, regulação emocional, funções executivas e metodologias ativas de ensino. Os achados convergem ao indicar que tais processos emergem de redes neurais distribuídas e dinâmicas, nas quais cognição e emoção operam de forma integrada. Evidências experimentais e clínicas demonstram ainda que intervenções psicoterapêuticas e neuromodulatórias incidem sobre esses sistemas de maneira articulada. No campo do ensino, identifica-se um descompasso entre o conhecimento científico contemporâneo e a organização pedagógica vigente, o que pode comprometer a formação de um raciocínio psicológico integrado. Defende-se, portanto, a incorporação de uma perspectiva formativa que privilegie a articulação entre diferentes níveis de análise, favorecendo uma compreensão mais consistente do funcionamento humano.

## PALAVRAS-CHAVE:

*Processos psicológicos básicos. Neurociências. Ensino em Psicologia. Integração cognitivo-emocional. Psicopatologia.*

## ABSTRACT

This article examines, in light of contemporary cognitive psychology and neuroscience, the integration of psychological processes traditionally referred to as basic—such as attention, memory, emotion, and executive functions—and its implications for psychology education. It is grounded in the observation that, although recent scientific literature highlights the interdependent nature of these systems, their pedagogical organization remains largely fragmented. This study adopts a narrative literature review approach, drawing on findings from neuroimaging, brain connectivity, neuromodulation, as well as evidence from systematic reviews and meta-analyses. The findings converge in indicating that these processes emerge from distributed and dynamic neural networks, in which cognition and emotion operate in an integrated manner. Experimental and clinical evidence further demonstrates that both psychotherapeutic and neuromodulatory interventions act upon these systems in an articulated way. In the educational domain, a gap is identified between contemporary scientific knowledge and current pedagogical organization, which may hinder the development of integrated psychological reasoning. Therefore, this study advocates for the incorporation of a formative perspective that emphasizes the articulation across different levels of analysis, fostering a more coherent understanding of human functioning.

**KEYWORDS:**

*Basic psychological processes. Neuroscience. Psychology education. Cognitive-emotional integration. Psychopathology.*

## **1. INTRODUÇÃO**

A formação em Psicologia, especialmente no que diz respeito aos processos psicológicos básicos, ainda carrega a marca de uma organização didática segmentada. Atenção, memória, emoção e funções executivas costumam ser apresentadas como domínios relativamente autônomos, um arranjo que, embora facilite a exposição dos conteúdos, tende a induzir uma leitura artificialmente dissociada do funcionamento humano (ANDERSON, 2020).

A compreensão das funções cognitivas mapeadas e separadas dialoga com tradições históricas que buscaram localizar funções mentais em estruturas específicas, como propostas vindas da Frenologia. Desenvolvida no século XIX por Franz Joseph Gall, que postulava que funções complexas, como traços de personalidade e caráter, estariam localizadas em regiões específicas do crânio. Embora posteriormente refutada, essa perspectiva contribuiu para a formulação de questões fundamentais acerca da organização funcional do cérebro, influenciando modelos clássicos da neuropsicologia (KANDEL et al., 2021).

As investigações sobre afasias, conduzidas por Paul Broca e Carl Wernicke, representaram marcos fundamentais ao demonstrar a relação entre áreas específicas do encéfalo e funções da linguagem (KANDEL et al., 2021). No entanto, embora tais estudos tenham contribuído significativamente para a compreensão da especialização funcional, também abriram caminho para uma leitura complexa dos processos cognitivos.

Com o avanço das tecnologias de investigação do sistema nervoso central, especialmente a partir do século XX e, de forma mais acentuada, nas últimas décadas, a perspectiva de integração de áreas tem sido progressivamente ampliada. Técnicas de neuroimagem, como a ressonância magnética funcional (fMRI) e a tomografia por emissão de pósitrons (PET), têm mostrado que funções complexas não se restringem a áreas isoladas, mas dependem da coordenação entre múltiplas regiões. A linguagem, por exemplo, deixa de ser compreendida como produto de centros específicos e passa a ser entendida como resultado de circuitos amplamente distribuídos (HAGOORT, 2019; PRICE, 2020). Esse deslocamento não é apenas técnico, é conceitual. Ele redefine a própria forma de pensar os processos psicológicos.

Na psicologia cognitiva contemporânea, ganha força uma perspectiva que privilegia sistemas em interação. Em vez de unidades discretas, o que se observa são redes que se reorganizam continuamente, atravessando níveis que vão do neural ao comportamental. (SPORNS, 2022; MENON, 2023). Estudos de conectividade reforçam essa ideia ao mostrar que funções tradicionalmente separadas

compartilham circuitos, especialmente em regiões pré-frontais, estruturas límbicas e redes de controle (FRIEDMAN; ROBBINS, 2022).

Diante disso, a noção de “processos básicos” precisa ser reposicionada. Não se trata de descartá-la, mas de problematizar sua interpretação. Esses processos não são simples, nem independentes. Esses processos não são simples, nem independentes. São dinâmicos, interdependentes e sensíveis ao contexto, modulados por estados emocionais, história de aprendizagem e condições ambientais (MENON, 2023; MORAWETZ et al., 2025; ZHANG et al., 2025).

Há ainda um ponto importante: essa integração não aparece apenas em estudos de laboratório. Ela também se manifesta no comportamento. Pesquisas experimentais e revisões sistemáticas têm demonstrado, por exemplo, que estados emocionais influenciam sistematicamente a atenção e a memória, alterando tanto o que é percebido quanto o que é lembrado (LINDQUIST, 2012; RITCHEY; YONELINAS, 2015). Da mesma forma, déficits em funções executivas frequentemente se expressam como dificuldades de regulação emocional, o que reforça a impossibilidade de tratar esses sistemas de forma isolada (DIAMOND, 2013; HOFMANN et al., 2012).

Ao mesmo tempo, o avanço de técnicas como estimulação magnética transcraniana (TMS) e a estimulação transcraniana por corrente contínua (tDCS) ampliam o horizonte: já não se trata apenas de observar o funcionamento cerebral, mas de intervir sobre ele. Isso tem implicações diretas para a clínica e para a educação (POLANÍA; NITSCHKE; RUFF, 2018). É nesse ponto que emerge o problema central deste trabalho: enquanto o conhecimento científico avança em direção à integração, o ensino permanece, em muitos contextos, organizado por recortes estanques. Mais do que uma defasagem didática, trata-se de uma tensão epistemológica.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar, à luz da psicologia cognitiva contemporânea e das neurociências, a integração dos processos psicológicos tradicionalmente denominados básicos, destacando evidências empíricas oriundas de estudos de neuroimagem e neuromodulação, bem como discutindo suas implicações para o ensino e a prática em Psicologia.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, com foco em produções relevantes no campo da psicologia cognitiva e das neurociências. Foram priorizados artigos publicados na última década, especialmente aqueles baseados em técnicas de neuroimagem, estudos de conectividade cerebral e investigações em neuromodulação, selecionados a partir de bases indexadas internacionais, como PubMed, Scopus e Web of Science.

A escolha por uma abordagem narrativa justifica-se pelo objetivo de integrar diferentes perspectivas teóricas e níveis de análise, permitindo uma compreensão ampla e articulada dos processos psicológicos em questão. Embora de caráter narrativo, o presente estudo incorpora evidências oriundas de revisões sistemá-

ticas e meta-análises, com o objetivo de fortalecer a consistência empírica das inferências apresentadas.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Atenção**

A atenção tem sido tradicionalmente descrita como um processo seletivo responsável por priorizar estímulos relevantes e inibir informações irrelevantes. Contudo, estudos contemporâneos têm demonstrado que a atenção não constitui um sistema unitário, mas um conjunto de redes neurais distribuídas que operam de forma integrada com outros processos cognitivos e emocionais (POSNER; PETERSEN, 2012; PETERSEN; POSNER, 2021).

Estudos de neuroimagem funcional indicam a existência de múltiplas redes atencionais, incluindo redes relacionadas ao alerta, à orientação e ao controle executivo, amplamente conectadas a regiões pré-frontais e parietais (PETERSEN; POSNER, 2012; DOSENBACH; RAICHLE; GORDON, 2025). Além disso, evidências sobre emoção e atenção indicam que estímulos emocionalmente relevantes modulam a alocação de recursos atencionais, reforçando a integração entre cognição e afeto (BAR-HAIM et al., 2007; LINDQUIST et al., 2012; LEDOUX; HOFMANN, 2018).

O estudo realizado por Bar-Haim et al. (2007) demonstrou que indivíduos com ansiedade apresentam vieses atencionais consistentes para estímulos ameaçadores, o que reflete que os estados emocionais influenciam de forma sistemática a alocação de recursos atencionais. De forma complementar, revisões mais recentes têm confirmado que essa modulação emocional da atenção ocorre de maneira robusta em diferentes populações e paradigmas experimentais, consolidando a compreensão de que a atenção opera em estreita articulação com sistemas afetivos (LEDOUX; HOFMANN, 2018; SHACKMAN; FOX, 2021). Esses achados reforçam a ideia de que a atenção não reflete um domínio cognitivo único, mas parte de um sistema dinâmico que integra cognição e afeto.

No campo da neuromodulação, intervenções utilizando estimulação transcraniana têm demonstrado efeitos significativos na modulação da atenção, especialmente em populações com transtornos como TDAH e depressão (CORTESE et al., 2012). A utilização dessa técnica aponta para o potencial de intervenções baseadas em circuitos neurais, ampliando as possibilidades terapêuticas e desafiando modelos tradicionais de compreensão da atenção.

### **2.2 Memória**

A memória é atualmente entendida como um conjunto de sistemas conectados que envolvem múltiplas redes neurais distribuídas, incluindo estruturas como o hipocampo, o córtex pré-frontal e regiões do sistema límbico (SQUIRE; DEDIC, 2022; EICHENBAUM, 2021).

Pesquisas utilizando neuroimagem funcional têm demonstrado que diferentes tipos de memória, como memória episódica, semântica e de trabalho, compartilham circuitos neurais e se interligam a outros sistemas cognitivos e emocionais (RITCHEY; COOPER, 2020). Nesse sentido, processos como atenção e emoção exercem influência direta sobre a consolidação e recuperação de memórias, evidenciando a natureza integrada do funcionamento cognitivo (CLEWETT; MURTY, 2019).

Uma contribuição relevante para a revisão das classificações tradicionais da memória é apresentada por Katharina Henke, que propõe um modelo baseado no modo de processamento, em oposição à clássica distinção entre memória explícita e implícita. Segundo essa perspectiva, diferentes formas de memória não seriam determinadas prioritariamente pelo nível de consciência envolvido, mas pelas condições de processamento da informação no momento da codificação e recuperação. Henke (2010) indica que tanto memórias conscientes quanto não conscientes podem envolver redes neurais semelhantes, incluindo o hipocampo e regiões corticais associativas, dependendo das demandas da tarefa e do contexto.

Apesar de seu potencial explicativo, o modelo proposto por Henke não é isento de críticas. Parte da literatura sustenta que a distinção entre memória explícita e implícita ainda possui valor heurístico e empírico, especialmente em contextos clínicos e neuropsicológicos, nos quais dissociações entre diferentes sistemas de memória são observadas de forma consistente. Além disso, alguns autores argumentam que evidências de sobreposição neural não necessariamente invalidam a existência de sistemas funcionais distintos, mas refletem a natureza distribuída do funcionamento cerebral (EICHENBAUM, 2021; SQUIRE; DEDIC, 2022). Esse debate permanece em aberto na literatura contemporânea, evidenciando que a oposição entre modelos baseados em sistemas e modelos baseados em processos não deve ser compreendida como excludente, mas como perspectivas complementares para a compreensão da complexidade da memória.

A noção de neuroplasticidade tem desempenhado papel central na compreensão contemporânea da memória. Revisões sistemáticas recentes fornecem indícios de que a aprendizagem está associada a modificações estruturais e funcionais no cérebro, incluindo alterações sinápticas e reorganização de redes neurais, particularmente em contextos de experiência repetida e significativa (DRAGANSKI et al., 2004; KAYSER et al., 2020; LIU et al., 2022).

Os resultados dessas pesquisas sustentam a ideia de que a memória não é um repositório estático de informações, mas um processo continuamente remodelado pela experiência. Meta-análises recentes corroboram que a consolidação da memória é significativamente modulada pela excitação emocional e pelo envolvimento atencional durante a codificação (RITCHEY; YONELINAS, 2023), e ainda, a consolidação e a recuperação de memórias são moduladas por estados emocionais e sistemas atencionais (LIU et al., 2022), reafirmando a ideia de que processos mnêmicos não podem ser compreendidos de forma isolada.

No campo das intervenções, estudos envolvendo neuromodulação têm demonstrado efeitos promissores na modulação da memória, especialmente

por meio da estimulação tDCS e TMS. Revisões sistemáticas apontam que essas técnicas podem influenciar o desempenho em tarefas de memória de trabalho e memória episódica, embora os efeitos variem conforme parâmetros como intensidade, localização da estimulação e características individuais (HILL et al., 2019; SANDRINI; COHEN, 2021).

No contexto clínico, tais avanços têm implicações relevantes para a reabilitação neuropsicológica, especialmente em condições como transtornos neurocognitivos, depressão e transtornos de ansiedade, nos quais alterações de memória estão frequentemente presentes (HARVEY et al., 2022). A integração entre conhecimento cognitivo e conhecimentos sobre os aspectos neurobiológicos possibilita, assim, o desenvolvimento de intervenções mais direcionadas e baseadas em mecanismos neurais subjacentes.

No Brasil, pesquisas têm acompanhado esse movimento, destacando a importância da neuroplasticidade e das funções mnêmicas em contextos educacionais e clínicos, especialmente no que se refere à aprendizagem e às dificuldades cognitivas (MALLOY-DINIZ et al., 2021). Tais contribuições reforçam a necessidade de uma abordagem integrada da memória, que considere suas dimensões cognitivas, emocionais e neurobiológicas.

### **2.3 Emoção**

A emoção, historicamente tratada como um domínio separado da cognição, tem sido progressivamente compreendida como um componente central na organização dos processos psicológicos. No campo da psicologia cognitiva contemporânea e das neurociências, evidencia-se que emoção e cognição não operam de forma independente, mas constituem sistemas profundamente interligados, que se influenciam mutuamente na percepção, atenção, memória e tomada de decisão (LEDoux; HOFMANN, 2018; SHACKMAN; FOX, 2021).

Os estudos desenvolvidos por Joseph LeDoux foram fundamentais para a compreensão dos circuitos neurais envolvidos nas respostas emocionais, especialmente no que se refere ao papel da amígdala na detecção e resposta a estímulos ameaçadores. Em seus estudos, LeDoux propõe uma distinção entre circuitos de sobrevivência, responsáveis por respostas rápidas e automáticas, e a experiência consciente da emoção, que envolve processos cognitivos mais complexos e distribuídos (LEDoux, 2020). Esses achados confirmam que as emoções ativam redes funcionais integradas, que envolvem o córtex pré-frontal, o hipocampo e sistemas sensoriais.

Estudos recentes indicam que a regulação emocional envolve circuitos distribuídos, nos quais regiões pré-frontais participam da modulação de sistemas límbicos, especialmente em processos como reavaliação cognitiva, controle inibitório e adaptação comportamental. Essa interação é fundamental para compreender condições psicopatológicas como transtornos de ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático (MORAWETZ et al., 2025; ZHANG et al., 2025). Pesquisas atuais têm consolidado a compreensão de que a emoção

organiza o processamento cognitivo de maneira sistêmica. Rammensee, Morawetz e Basten (2023) indicam que diferenças individuais na seleção e implementação de estratégias de regulação emocional se associam ao bem-estar, reforçando a participação de processos cognitivos na modulação emocional.

No campo das psicopatologias, a integração entre emoção e cognição torna-se ainda mais evidente. Transtornos como ansiedade e depressão não podem ser compreendidos apenas como disfunções emocionais, mas como alterações em sistemas integrados que envolvem vieses atencionais, distorções cognitivas e padrões de memória emocional (DISNER et al., 2011). Os resultados provenientes de meta-análises evidenciam essa articulação ao indicar que vieses cognitivos associados à emoção constituem um padrão consistente em diferentes transtornos mentais.

Como por exemplo o estudo de meta-análise conduzido por Fried et al. (2022) que encontrou a associação dos sintomas depressivos à redes interconectadas de processos cognitivos e emocionais, em vez de fatores isolados. Assim, as emoções atuam como eixo organizador dos demais processos psicológicos, influenciando a forma como o indivíduo percebe, interpreta e responde ao ambiente.

Essa compreensão tem implicações diretas para as abordagens psicoterapêuticas contemporâneas. Modelos como a Terapia do Esquema e abordagens focadas em trauma partem do pressuposto de que experiências emocionais precoces moldam padrões cognitivos e comportamentais duradouros, frequentemente associados a redes de memória emocional implícita (YOUNG; KLOSKO; WEISHAAR, 2008; ARNTZ; JACOB, 2013). O que implica a persistência de traços mnêmicos emocionais e a dificuldade de sua modulação em contextos de sofrimento psíquico.

No caso específico das terapias voltadas ao trauma, estudos recentes indicam que intervenções psicoterapêuticas podem promover alterações na conectividade funcional entre regiões pré-frontais e límbicas, favorecendo a regulação emocional e a resignificação de memórias traumáticas (FONZO et al., 2021; MATHEWS; MACLEOD, 2005).

Essa articulação pode ser encontrada em estudos de meta-análises, em que vieses cognitivos associados à emoção constituem um padrão consistente em diferentes psicopatologias. O estudo de Everaert, Podina e Koster (2017) indica que indivíduos com depressão apresentam vieses sistemáticos de interpretação negativa, afetando diretamente a forma como processam informações ambíguas. De modo semelhante, Mathews e MacLeod (2005) demonstram que tais vieses não são apenas correlatos, mas podem desempenhar papel causal na manutenção de estados emocionais disfuncionais.

Paralelamente, investigações envolvendo neuromodulação têm explorado o potencial de técnicas como a TMS na modulação de circuitos emocionais, especialmente em casos de depressão resistente e transtornos relacionados ao trauma (PHILIP et al., 2021). Embora tais intervenções ainda demandem maior consoli-

dação empírica, seus resultados apontam para a possibilidade de integração entre abordagens psicoterapêuticas e intervenções neurobiológicas.

Diante do exposto, a emoção não se configura como um processo isolado ou secundário. Ao contrário, ela se apresenta como elemento estruturante da experiência psicológica, articulando-se de forma dinâmica com atenção, memória e funções executivas. Essa perspectiva reforça a necessidade de abordagens integradas tanto na pesquisa quanto na prática clínica, bem como no ensino da Psicologia, que deve refletir a complexidade dos processos envolvidos.

## **2.4 Funções executivas**

As funções executivas são tradicionalmente descritas como um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo controle e regulação do comportamento orientado a objetivos, incluindo processos como planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório e monitoramento (MIYAKE et al., 2000; DIAMOND, 2013).

Os estudos de neuroimagem funcional têm demonstrado que as funções executivas estão associadas a redes distribuídas, com destaque para o córtex pré-frontal, especialmente suas porções dorsolateral, ventromedial e orbito-frontal, em constante interação com estruturas subcorticais, como o sistema límbico e os gânglios da base (MENON, 2023; BADRE; DESROCHERS, 2019). Essa organização em rede sustenta a capacidade de integrar informações cognitivas e emocionais, permitindo respostas adaptativas em contextos complexos.

O funcionamento executivo está profundamente imbricado com processos emocionais, e a regulação emocional, por exemplo, depende diretamente de mecanismos executivos, especialmente do controle inibitório e da reavaliação cognitiva, mediados por circuitos pré-frontais que modulam a atividade da amígdala (TOOBAEI; TAGHAVI; JOBSON, 2025). Essa conectividade evidencia que alterações nas funções executivas frequentemente se manifestam não apenas como dificuldades cognitivas, mas também como desregulação emocional.

Déficits em funções executivas estão consistentemente associados a diferentes transtornos psicopatológicos. Uma revisão sistemática conduzida por Shields et al. (2022) indica que prejuízos no controle inibitório e na flexibilidade cognitiva estão presentes em condições como ansiedade e depressão.

No campo das psicopatologias, essa integração torna-se particularmente evidente. Transtornos como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, depressão e transtornos relacionados ao trauma apresentam comprometimentos significativos nas funções executivas, especialmente no que se refere ao controle inibitório, à flexibilidade cognitiva e à autorregulação (SNYDER; MIYAKE; HANKIN, 2021; ZELAZO; CARLSON, 2020). Tais déficits contribuem para a manutenção de padrões disfuncionais de pensamento e comportamento, evidenciando a centralidade das funções executivas na organização do funcionamento psicológico.

Além disso, estudos de conectividade cerebral têm demonstrado que a disfunção executiva está associada a alterações em redes de grande escala, como a rede de controle executivo e a rede de modo padrão (*default mode network*), sugerindo um desequilíbrio entre processos internos e externos de processamento da informação (MENON, 2023). Esse modelo de redes amplia a compreensão das funções executivas.

A integração dos processos psicológicos básicos encontra um modelo explicativo robusto na dinâmica das redes cerebrais. A existência de uma Rede (*Salience Network*), que funciona como um eixo integrador e 'interruptor' entre o foco interno (emoção e memória episódica via *default mode network* - DMN) e o foco externo (atenção e funções executivas via *Central Executive Network* - CEN), demonstra que o cérebro não opera em módulos isolados. Ensinar essa dinâmica permite ao estudante de Psicologia compreender como o indivíduo transita entre a introspecção e a ação, oferecendo uma base neurobiológica para fenômenos clínicos como a distração por interferência emocional ou a regulação do comportamento em contextos de estresse (MENON, 2023).

No que se refere às intervenções, tanto abordagens psicoterapêuticas quanto técnicas de neuromodulação têm demonstrado potencial na modulação das funções executivas. Intervenções baseadas em treinamento cognitivo, terapia cognitivo-comportamental e abordagens focadas em regulação emocional têm sido associadas a melhorias no controle executivo e na adaptação comportamental (HOFMANN et al., 2020). Paralelamente, estudos indicam efeitos na modulação da atividade pré-frontal, com impactos em funções como memória de trabalho e controle inibitório (DEDONCKER et al., 2016).

Esses achados reforçam a ideia de que as funções executivas não constituem um sistema puramente cognitivo, mas um eixo integrador que articula percepção, memória, emoção e ação. Nesse sentido, sua compreensão exige uma abordagem que considere simultaneamente os níveis neurobiológico, cognitivo e clínico, evitando reducionismos e favorecendo uma leitura mais abrangente do funcionamento humano.

## **2.5 Ensino dos processos psicológicos básicos**

A forma como os processos psicológicos básicos são tradicionalmente ensinados ainda reflete uma lógica de segmentação que pouco dialoga com a compreensão contemporânea do funcionamento psicológico (ANDERSON, 2020; MENON, 2023). Atenção, memória, emoção e funções executivas seguem frequentemente organizadas em blocos independentes, o que, embora didaticamente funcional, pode induzir a uma compreensão artificialmente dissociada desses fenômenos.

Esse modelo apresenta limitações relevantes no processo formativo. Quando os conteúdos são apresentados de forma fragmentada, o estudante tende a desenvolver um conhecimento desarticulado, com dificuldade de aplicação em

contextos reais, especialmente na prática clínica, onde os fenômenos psicológicos se manifestam de forma integrada (BRANSFORD et al., 2000).

Evidências provenientes das neurociências e da psicologia cognitiva convergem ao indicar que os processos psicológicos operam como sistemas dinâmicos e interdependentes (SPORNS, 2022). Emoção, atenção, memória e funções executivas interagem continuamente, modulando-se mutuamente em função de demandas internas e contextuais. Essa perspectiva é reforçada por estudos que demonstram a integração entre cognição e emoção em redes neurais distribuídas, desafiando modelos que tratam esses processos como domínios isolados (MORAWETZ et al., 2025; ZHANG et al., 2025).

Na prática clínica, essa interdependência torna-se ainda mais evidente. Condições como ansiedade e depressão envolvem padrões articulados que incluem vieses atencionais, alterações de memória, dificuldades de regulação emocional e comprometimentos executivos (HOFMANN et al., 2020). A compreensão desses quadros exige, portanto, uma abordagem integrada, o que evidencia a insuficiência de modelos de ensino centrados na descrição isolada dos processos.

No campo educacional, meta-análises têm demonstrado que abordagens baseadas na integração conceitual promovem maior retenção e transferência de conhecimento, especialmente em contextos complexos como a formação em saúde (THEOBALD et al., 2020; LOMBARDI et al., 2021). De forma convergente, evidências robustas indicam que metodologias ativas favorecem a compreensão profunda e a articulação entre conceitos, em comparação a modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdo (FREEMAN et al., 2014; DESLAURIERS et al., 2019).

Outro aspecto central refere-se à articulação entre níveis de análise. A aproximação entre psicologia e neurociência ampliou significativamente a compreensão dos processos psicológicos, mas também impõe o desafio de evitar reducionismos. A dimensão neurobiológica contribui para a explicação dos fenômenos, mas não os esgota, sendo necessário articulá-la com os níveis subjetivo e comportamental (LEDOUX, 2020).

A ausência dessa integração pode limitar não apenas a compreensão teórica, mas também o potencial de intervenção clínica. Evidências indicam que tanto abordagens psicoterapêuticas quanto técnicas de neuromodulação atuam sobre sistemas integrados, produzindo mudanças simultâneas em níveis cognitivos, emocionais e neurais (FONZO et al., 2021; DEDONCKER et al., 2021). Ignorar essa complexidade no processo formativo implica restringir a capacidade do futuro profissional de compreender e intervir de maneira fundamentada.

Diante disso, o desafio não consiste em substituir modelos tradicionais, mas em reorganizá-los a partir de uma perspectiva integradora. Isso implica reconhecer que os processos psicológicos constituem fenômenos multidimensionais, cuja compreensão exige articulação entre diferentes níveis de análise (LEDOUX, 2020; MENON, 2023).

No plano pedagógico, essa mudança demanda não apenas reorganização curricular, mas também a adoção de estratégias que favoreçam a integração entre teoria e prática. Metodologias ativas, como estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas e simulações clínicas, mostram-se particularmente eficazes nesse sentido, ao possibilitar a compreensão dos processos psicológicos em sua manifestação concreta e integrada (FREEMAN et al., 2014).

Dessa maneira, o ensino dos processos psicológicos básicos deixa de ser um conjunto de conteúdos isolados e passa a assumir função estruturante na formação em Psicologia, sustentando uma compreensão integrada do funcionamento humano. A superação da fragmentação, portanto, não se configura apenas como um aprimoramento pedagógico, mas como uma exigência epistemológica, uma vez que manter um ensino dissociado implica sustentar uma compreensão parcial de fenômenos que são, por natureza, integrados.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo surgiu de uma inquietação: por que continuamos ensinando de forma fragmentada algo que sabemos funcionar de maneira integrada? Dessa maneira, partiu-se do problema de pesquisa referente à forma como os avanços das neurociências podem contribuir para a compreensão e o ensino desses processos na formação em Psicologia.

Mais do que uma revisão teórica, este trabalho propõe uma mudança de perspectiva na forma de compreender e ensinar os processos psicológicos básicos, defendendo que sua integração não é apenas um dado empírico, mas um princípio organizador fundamental para a formação em Psicologia. Tal deslocamento implica reconhecer que a fragmentação do conhecimento não apenas limita a compreensão científica, mas também impacta diretamente a qualidade da prática profissional.

A evidência acumulada aponta para a necessidade de revisão do próprio conceito de 'processos psicológicos básicos', deslocando-o de uma lógica categorial para uma lógica sistêmica e relacional. Os estudos de neuroimagem e de neuromodulação têm contribuído significativamente para a ampliação dessa compreensão, permitindo não apenas observar, mas também intervir nos correlatos neurais associados ao funcionamento psicológico.

No campo das psicopatologias, verificou-se que a integração entre processos cognitivos e emocionais é fundamental para a compreensão de condições como ansiedade, depressão e transtornos relacionados ao trauma. Tais quadros envolvem alterações em múltiplos sistemas psicológicos, reforçando a inadequação de abordagens que considerem esses processos de forma compartimentalizada.

No ensino da Psicologia, persiste um descompasso entre o que hoje se compreende sobre o funcionamento psicológico e a forma como esses conteúdos continuam sendo organizados na formação acadêmica. A ênfase em estruturas

fragmentadas não apenas empobrece a leitura do fenômeno humano, como também repercute diretamente na formação, dificultando a construção de um raciocínio articulado por parte dos futuros profissionais.

Mais do que revisar conteúdos, impõe-se a necessidade de reorientar o modo de ensinar, favorecendo conexões entre diferentes níveis de explicação, do psicológico ao neurobiológico, e entre os próprios processos psicológicos. Não se trata de abandonar modelos tradicionais, mas de tensioná-los e ampliá-los à luz do conhecimento atual, de modo a sustentar uma formação mais crítica, coerente e responsiva às exigências contemporâneas da Psicologia.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre estratégias pedagógicas capazes de integrar efetivamente os conhecimentos da psicologia cognitiva e das neurociências no ensino superior, não apenas compreender melhor o funcionamento psicológico, mas também aprender a ensiná-lo de modo mais coerente.

## **REFERÊNCIAS**

ANDERSON, John R. *Cognitive psychology and its implications*. 9. ed. New York: Worth Publishers, 2020.

ARNTZ, Arnoud; JACOB, Gitta. *Schema therapy in practice: an introductory guide to the schema mode approach*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

BACIÓĞLU, Seda Donat; KOCABIYIK, Oya Onat. Perceived stress and psychological resilience: the serial mediation of cognitive control and cognitive flexibility. *Roczniki Psychologiczne, Lublin*, v. 27, n. 3, p. 235-253, 2024. DOI: 10.18290/rpsych2024.0013.

BADRE, David; DESROCHERS, Theresa M. Hierarchical cognitive control and the frontal lobes. *Handbook of Clinical Neurology*, [S. l.], v. 163, p. 165-177, 2019. DOI: 10.1016/B978-0-12-804281-6.00009-4.

BAR-HAIM, Yair et al. Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: a meta-analytic study. *Psychological Bulletin*, [S. l.], v. 133, n. 1, p. 1-24, 2007. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.1.

BRANSFORD, John D. et al. *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

CLEWETT, David; MURTY, Vishnu P. Echoes of emotions past: how neuromodulators determine what we recollect. *eNeuro*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. ENEURO.0108-18.2019, 2019. DOI: 10.1523/ENEURO.0108-18.2019.

CORTESE, Samuele et al. Toward systems neuroscience of ADHD: a meta-analysis of 55 fMRI studies. *American Journal of Psychiatry*, [S. l.], v. 169, n. 10, p. 1038-1055, 2012. DOI: 10.1176/appi.ajp.2012.11101521.

DEDONCKER, Josefien et al. A systematic review and meta-analysis of the effects of transcranial direct current stimulation (tDCS) over the dorsolateral prefrontal cortex in healthy and neuropsychiatric samples: influence of stimulation parameters. *Brain Stimulation*, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 501-517, 2016. DOI: 10.1016/j.brs.2016.04.006.

DESLAURIERS, Louis et al. Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, [S. l.], v. 116, n. 39, p. 19251-19257, 2019. DOI: 10.1073/pnas.1821936116.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, [S. l.], v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

DISNER, Seth G.; BEEVERS, Christopher G.; HAIGH, Emily A. P.; BECK, Aaron T. Neural mechanisms of the cognitive model of depression. *Nature Reviews Neuroscience*, [S. l.], v. 12, n. 8, p. 467-477, 2011. DOI: 10.1038/nrn3027.

DOSENBACH, Nico U. F.; RAICHLE, Marcus E.; GORDON, Evan M. The brain's action-mode network. *Nature Reviews Neuroscience*, [S. l.], v. 26, p. 158-168, 2025. DOI: 10.1038/s41583-024-00895-x.

DRAGANSKI, Bogdan et al. Neuroplasticity: changes in grey matter induced by training. *Nature*, [S. l.], v. 427, p. 311-312, 2004. DOI: 10.1038/427311a.

EICHENBAUM, Howard. Memory: organization and control. *Annual Review of Psychology*, [S. l.], v. 72, p. 19-45, 2021. DOI: 10.1146/annurev-psych-032420-042257.

EVERAERT, Jonas; PODINA, Ioana R.; KOSTER, Ernst H. W. A comprehensive meta-analysis of interpretation biases in depression. *Clinical Psychology Review*, [S. l.], v. 58, p. 33-48, 2017. DOI: 10.1016/j.cpr.2017.09.005.

FONZO, Gregory A. et al. Amygdala and insula connectivity changes following psychotherapy for posttraumatic stress disorder: a randomized clinical trial. *Biological Psychiatry*, [S. l.], v. 89, n. 9, p. 857-867, 2021. DOI: 10.1016/j.biopsych.2020.11.021.

FREEMAN, Scott et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, [S. l.], v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. DOI: 10.1073/pnas.1319030111.

FRIEDMAN, Naomi P.; ROBBINS, Trevor W. The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, [S. l.], v. 47, p. 72-89, 2022. DOI: 10.1038/s41386-021-01132-0.

FRITH, Christopher D. *Making up the mind: how the brain creates our mental world*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

HAGOORT, Peter. The neurobiology of language beyond single-word processing. *Science*, [S. l.], v. 366, n. 6461, p. 55-58, 2019. DOI: 10.1126/science.aax0289.

HARVEY, Philip D. et al. Cognitive impairment in psychiatry. *Annual Review of Clinical Psychology*, [S. l.], v. 18, p. 115-136, 2022. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-072720-015813.

HENKE, Katharina. A model for memory systems based on processing modes rather than consciousness. *Nature Reviews Neuroscience*, [S. l.], v. 11, n. 7, p. 523-532, 2010. DOI: 10.1038/nrn2850.

HILL, Amanda T.; FITZGERALD, Paul B.; HOY, Kate E. Effects of anodal transcranial direct current stimulation on working memory: a systematic review and meta-analysis of findings from healthy and neuropsychiatric populations. *Brain Stimulation*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 197-208, 2016. DOI: 10.1016/j.brs.2015.10.006.

HOFMANN, Stefan G. et al. The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, [S. l.], v. 36, n. 5, p. 427-440, 2012. DOI: 10.1007/s10608-012-9476-1.

KANDEL, Eric R. et al. *Principles of neural science*. 6. ed. New York: McGraw-Hill, 2021.

LEDOUX, Joseph E. *The deep history of ourselves: the four-billion-year story of how we got conscious brains*. New York: Viking, 2019.

LEDOUX, Joseph E.; HOFMANN, Stefan G. The subjective experience of emotion: a fearful view. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, [S. l.], v. 19, p. 67-72, 2018. DOI: 10.1016/j.cobeha.2017.09.011.

LINDQUIST, Kristen A. et al. The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *Behavioral and Brain Sciences*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 121-143, 2012. DOI: 10.1017/S0140525X11000446.

MALLOY-DINIZ, Leandro F. et al. *Neuropsicologia das funções executivas*. Porto Alegre: Artmed, 2021.

MATHEWS, Andrew; MACLEOD, Colin. Cognitive vulnerability to emotional disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, [S. l.], v. 1, p. 167-195, 2005. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143916.

MENON, Vinod. 20 years of the default mode network: a review and synthesis. *Neuron*, [S. l.], v. 111, n. 16, p. 2469-2487, 2023. DOI: 10.1016/j.neuron.2023.04.023.

MIYAKE, Akira et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 49-100, 2000. DOI: 10.1006/cogp.1999.0734.

MORAWETZ, Carmen et al. Emotion regulation: from neural circuits to a transdiagnostic perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, [S. l.], v. 168, artigo 105960, 2025. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2024.105960.

PETERSEN, Steven E.; POSNER, Michael I. The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, [S. l.], v. 35, p. 73-89, 2012. DOI: 10.1146/annurev-neuro-062111-150525.

PHILIP, Noah S. et al. Network mechanisms of clinical response to transcranial magnetic stimulation in posttraumatic stress disorder and major depressive disorder. *Biological Psychiatry*, [S. l.], v. 90, n. 8, p. 523-531, 2021. DOI: 10.1016/j.biopsych.2021.03.016.

POLANÍA, Rafael; NITSCHKE, Michael A.; RUFF, Christian C. Studying and modifying brain function with non-invasive brain stimulation. *Nature Neuroscience*, [S. l.], v. 21, p. 174-187, 2018. DOI: 10.1038/s41593-017-0054-4.

PRICE, Cathy J. A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *NeuroImage*, [S. l.], v. 62, n. 2, p. 816-847, 2012. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2012.04.062.

RAMMENSEE, Rebecca A.; MORAWETZ, Carmen; BASTEN, Ulrike. Individual differences in emotion regulation: personal tendency in strategy selection is related to implementation capacity and well-being. *Emotion*, [S. l.], v. 23, n. 8, p. 2331-2343, 2023. DOI: 10.1037/emo0001234.

RITCHEY, Maureen; COOPER, Rose A. Deconstructing the posterior medial episodic network. *Trends in Cognitive Sciences*, [S. l.], v. 24, n. 6, p. 451-465, 2020. DOI: 10.1016/j.tics.2020.03.006.

RITCHEY, Maureen; YONELINAS, Andrew P. The effects of emotion on associative memory: a review. *Psychonomic Bulletin & Review*, [S. l.], v. 19, p. 203-218, 2012. DOI: 10.3758/s13423-011-0195-x.

SANDRINI, Marco; COHEN, Leonardo G. Noninvasive brain stimulation in neuro-rehabilitation. *Handbook of Clinical Neurology*, [S. l.], v. 184, p. 311-328, 2021. DOI: 10.1016/B978-0-12-819410-2.00016-1.

SHACKMAN, Alexander J.; FOX, Andrew S. Contributions of the central extended amygdala to fear and anxiety. *Journal of Neuroscience*, [S. l.], v. 36, n. 31, p. 8050-8063, 2016. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.0982-16.2016.

SNYDER, Hannah R.; MIYAKE, Akira; HANKIN, Benjamin L. Advancing understanding of executive function impairments and psychopathology: bridging the gap between clinical and cognitive approaches. *Frontiers in Psychology*, [S. l.], v. 6, artigo 328, 2015. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00328.

SPORNS, Olaf. *Networks of the brain*. Cambridge: MIT Press, 2011.

THEOBALD, Elli J. et al. Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, [S. l.], v. 117, n. 12, p. 6476-6483, 2020. DOI: 10.1073/pnas.1916903117.

TOOBAEI, Mohammad; TAGHAVI, Mohammad; JOBSON, Laura. Understanding cognitive control in depression: the interactive role of emotion, expected efficacy and reward. *BMC Psychiatry*, [S. l.], v. 25, artigo 406, 2025. DOI: 10.1186/s12888-025-06847-8.

YOUNG, Jeffrey E.; KLOSKO, Janet S.; WEISHAAR, Marjorie E. *Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais focadas em esquemas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZELAZO, Philip David. Executive function and psychopathology: a neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, [S. l.], v. 16, p. 431-454, 2020. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242.

ZHANG, Jin-Xiao; BO, Ke; WAGER, Tor D.; GROSS, James J. The brain bases of emotion generation and emotion regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, [S. l.], v. 29, n. 10, p. 879-891, 2025. DOI: 10.1016/j.tics.2025.04.013.



**REDIMINDO A BIBLIOTECA:  
UMA ANÁLISE LITERÁRIA  
FUNDAMENTADA NA BELEZA,  
BONDADE E VERDADE**

*REDEEMING THE LIBRARY: A LITERARY ANALYSIS  
GROUNDED IN BEAUTY, GOODNESS, AND TRUTH*

*Anna C. M. M. P. Veloso<sup>7</sup>*

<sup>7</sup> Mestranda em Educação Clássica pela Southeastern University (SEU). Especialista em Educação Cristã Clássica pela Faculdade Internacional Cidade Viva (FICV). Especialista em Educação e Didática pela Faculdade Prisma. Especialista em Educação no Campo pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

## RESUMO

Este artigo examina o imaginário e seu poder formativo na cosmovisão cristã e na Paideia do Senhor. Argumenta-se que as obras literárias exercem papel decisivo na constituição desse imaginário, tornando imprescindível uma seleção criteriosa que favoreça o cultivo de virtudes. Para esse fim, apresenta-se uma ferramenta objetiva de avaliação fundamentada nos critérios clássico-cristãos da Beleza, Bondade e Verdade, cuja aplicação prática ocorreu no curso livre Como Escolher Bons Livros. O estudo demonstra que tais critérios oferecem um referencial sólido para identificar boas obras e capacitar pais e educadores no desenvolvimento do discernimento literário. Por meio de rubricas avaliativas, busca-se restaurar a autonomia e a objetividade no processo de escolha, permitindo que famílias e escolas cristãs clássicas atuem intencionalmente como guardiãs do imaginário infantil e da construção de virtudes. A rubrica avaliativa desenvolvida tem como objetivo a integração desses princípios à prática educacional, fortalecendo a capacidade crítica diante da vasta produção cultural contemporânea, reafirmando o compromisso da educação cristã clássica com a formação integral.

## PALAVRAS CHAVES:

*Educação cristã clássica. Imaginário. Literatura. Virtudes. Beleza, bondade, verdade.*

## ABSTRACT

This article examines the formative power of the imagination in shaping the Christian worldview and in nurturing children within the Paideia of the Lord. It argues that literary works play a decisive role in the constitution of this imagination, making a careful selection essential for the cultivation of virtues. To this end, it presents an objective evaluation tool grounded in the classical Christian criteria of Beauty, Goodness, and Truth, with practical application in the course How to Choose Good Books. The study demonstrates that these criteria provide a solid framework for identifying valuable works and equipping parents and educators to develop literary discernment. Through evaluative rubrics, the process of selection seeks to restore autonomy and objectivity, enabling classical Christian families and schools to act intentionally as guardians of the child's imagination and the cultivation of virtues. An assessment rubric has been developed with the aim of integrating these principles into educational practice, strengthening critical thinking skills in the face of the vast contemporary cultural production, and reaffirming the commitment of classical Christian education to holistic development.

## KEYWORD:

*Classical Christian education. Imagination. Literature. Virtudes. Beauty, goodness, truth.*

## 1. INTRODUÇÃO

Formar o acervo literário de uma família ou Escola Cristã Clássica é um grande desafio, pois deve-se ter um cuidado redobrado com as obras que o compõem. A seleção destes livros pode ser comparada ao preparo de um cardápio rico e nutritivo, mas, neste caso, voltado para a mente, coração e cosmovisão, no qual cada obra escolhida atua como um nutriente vital para o amadurecimento intelectual, espiritual e para a formação de virtudes. No intrincado cenário cultural contemporâneo, a construção desta bagagem intelectual das crianças e dos jovens exige a curadoria de um cardápio elevado e intencionalmente diversificado. Essa dieta formativa deve ser composta pelos contos de fadas e por bons livros modernos que, em virtude de sua qualidade literária, guardam em si o potencial de se consagrarem como os clássicos do amanhã. O alicerce dessa formação, contudo, repousa na herança que nos precedeu. A leitura dos grandes clássicos transcende o conceito de mero acúmulo de bagagem cultural, pois trata-se de um componente imprescindível na Educação Cristã Clássica. Por terem sobrevivido ao implacável escrutínio do tempo, essas obras constituem o reservatório da sabedoria construída ao longo dos séculos, oferecendo à criança e ao jovem o conhecimento necessário para participar da Grande Conversa. Como esclarece Vigen Guroian (2020), as histórias clássicas operam como os veículos primários para despertar a imaginação moral, fornecendo os arquétipos que nos ensinam a reconhecer, amar e desejar o bem.

Contudo, selecionar com precisão os itens desse banquete literário em meio à vasta e veloz produção editorial tornou-se um desafio para as famílias e educadores cristãos clássicos. Como distinguir uma obra virtuosa de um produto corrompido? Nesse contexto, observa-se um fenômeno de comodismo intelectual por parte dos pais e educadores, pois a seleção dos livros tem sido frequentemente delegada a curadores externos, cujos critérios de indicação são desconhecidos e, normalmente, subjetivos. Soma-se a isso, a proliferação de influenciadores literários digitais que se apresentam como especialistas e produzem conteúdo voltado à recomendação de livros. Embora seja interessante acompanhar tais indicações para conhecer novas produções, é imprescindível que, antes da aquisição, cada família ou educador consulte outras fontes de informação e aplique os critérios de avaliação, verificando cuidadosamente se a obra realmente deve integrar o acervo.

A delegação da escolha expõe famílias e educadores ao risco de legitimar obras que não favorecem a formação de virtudes, pois a decisão sobre qual livro adquirir repousa ora no gosto pessoal de outrem, ora no selo de prêmios literários contemporâneos que, não raramente, desprezam a moralidade e a construção de valores. Um exemplo frequentemente indicado por curadores é o amplamente aclamado e premiado livro infantil *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak (1963), que já vendeu milhões de cópias em todo o mundo e que, segundo a BBC (2023), é considerado o melhor livro infantil já escrito. Entretanto, se analisarmos objetivamente à luz dos critérios clássico-cristãos da Beleza, Bondade e Verdade, percebe-se que não se trata de uma boa obra e, portanto, não favorece a formação

de virtudes e valores cristãos. Ainda sobre Sendak (1990), em seus escritos críticos sobre literatura infantil, ele manifesta forte aversão a obras morais de grande valor, como *Pinóquio*, de Carlo Collodi, e *A Mulher Sábia*, de George MacDonald. Segundo Guroian (2020), tal rejeição decorre do fato de essas narrativas apresentarem uma visão rigorosa da natureza humana. Esse posicionamento evidencia, inclusive, que toda obra reflete inevitavelmente a cosmovisão de seu autor. Por esses motivos, entende-se que *Onde Vivem os Monstros* não deveria integrar o acervo literário de famílias ou escolas que adotam a Educação Cristã Clássica; todavia, é frequentemente encontrado nessas bibliotecas.

A cultura moderna insiste na premissa de que a análise literária pertence ao campo do subjetivismo, tratando valores morais e verdades objetivas como meras preferências individuais. Conforme articulado por Geisler e Turek (2010), é fundamental resgatar a distinção entre a verdade objetiva, aquilo que corresponde à realidade externa e independente do sujeito, e a preferência subjetiva, que reside apenas no campo do desejo individual. A sociedade contemporânea anseia por heróis, por atos de sacrifício e pela honra; contudo, a própria educação, a cultura e as obras que ela oferece minam o fundamento dessas virtudes ao negar a existência de valores objetivos. Para Lewis (2017, p. 13), esperar virtudes de alguém, cujo imaginário e sentimentos foram doutrinados para acreditar que todo valor é subjetivo, é tão absurdo quanto pedir fertilidade a um castrado, pois "produzimos homens sem peito e esperamos deles virtude e iniciativa. Caçamos da honra e nos chocamos ao encontrar traidores entre nós. Castramos e ordenamos que os castrados sejam férteis."

Essa contradição, entre aquilo que a sociedade deseja e aquilo que efetivamente cultiva em seus indivíduos, revela uma lacuna profunda de coerência formativa. Se, por um lado, há um clamor por hombridade, por outro, os instrumentos formativos, especialmente a educação e a literatura, têm sido moldados por uma visão relativista que esvazia o imaginário de referências para o cultivo de virtudes. O imaginário é este que orienta a percepção da realidade e, consequentemente, a cosmovisão. Diante dessa urgência, o presente artigo tem como propósito evidenciar a importância de adotar critérios objetivos e clássicos para avaliar as produções literárias infantojuvenis, de modo a promover uma leitura segura e sem necessidade de constante mediação, além de apresentar uma ferramenta prática para auxiliar pais e educadores na árdua tarefa de selecionar bons livros. O domínio desses critérios de avaliação é o que pode assegurar a curadoria de um acervo literário capaz de nutrir, e não subverter, o imaginário e, consequentemente, a cosmovisão cristã, redimindo a biblioteca ao Senhorio de Cristo.

## 2. O IMAGINÁRIO

A extrema importância do rigor nessa triagem reside no fato de que o alvo dessas histórias não é o mero entretenimento, mas sim o imaginário. O imaginário pode ser definido como o substrato de imagens, narrativas e símbolos que compõem a percepção da realidade e que estruturam o comportamento.

Hoje, este tem sido um dos principais campos de batalha na guerra cultural e espiritual pela mente e pelo coração dos jovens. Como destaca Northrop Frye (2017), a imaginação tanto observa e opera no mundo, quanto constrói modelos de possíveis experiências humanas. É nesse espaço simbólico que a moralidade começa a ganhar forma, pois, por meio das imagens, conhecemos modelos de como é possível agir e ser. Assim, o ser humano é impulsionado pelas imagens que habitam sua mente, na medida em que, antes de racionalizar, ele imagina e deseja.

Quando nos deparamos com a infinidade de livros disponíveis nas prateleiras de bibliotecas públicas e livrarias, percebemos que muitos deles já em suas capas revelam distorções da moralidade cristã e, em alguns casos, da própria realidade, disseminando mentiras como se fossem verdades. O ataque ao imaginário juvenil é real e profundo. Por meio de capas chamativas e mensagens enganadoras sob uma roupagem de inclusão, esses livros vão conquistando espaço nas estantes e, silenciosamente, nos corações. Sutilmente, as imagens e narrativas ideológicas contrárias aos valores cristãos acumulam-se na mente, formando um repertório simbólico que orienta desejos e decisões em direção oposta ao que se almeja para os jovens. Muitas vezes, esse processo é financiado inadvertidamente pelos próprios pais, e proporcionado pelas escolas, que acabam por legitimar obras que corrompem e distorcem aquilo que deveriam cultivar.

É nesse contexto que se torna essencial compreender o conceito de “imaginação moral”. Vigen Guroian (2020) define-a como a faculdade que percebe o Bem por meio de metáforas vivas, mostrando que a educação moral genuína não ocorre por meio de abstrações éticas rígidas, mas por meio de narrativas que tornam o certo tangível e significativo. O conto de fadas, segundo Guroian, é um instrumento pedagógico superior porque permite que a criança assuma riscos e enfrente o mal em um ambiente imaginativo, sem as consequências devastadoras do fracasso na vida real. Essa percepção conecta-se diretamente à crítica de George MacDonald (2020) ao ensino utilitarista, que reduz a educação ao útil e ignora os arquétipos. Para MacDonald, a razão sozinha não consegue reconhecer o mistério ou a quididade moral do mundo; ela precisa da imaginação para ver a própria natureza das coisas. Assim, pelo seu potencial formativo, tanto Guroian quanto MacDonald defendem a construção intencional do imaginário por meio das narrativas.

Esse pensamento encontra eco na experiência de C. S. Lewis (2018) com *Phantastes*, de MacDonald, obra que ele descreveu como o seu “batismo da imaginação”. Lewis descobriu que o mito não é uma mentira, mas, como afirmou J. R. R. Tolkien (2023), um “fragmento da luz verdadeira”. A literatura, nesse sentido, não apenas entretém, mas atua como um “muro protetor da imaginação”, conceito que Frye (2017) toma de Rilke. Esse muro é indispensável porque as realidades últimas seriam insuportáveis se nos atingissem sem mediação. As paixões titânicas e as fúrias divinas nos aniquilariam se entrassem na vida cotidiana de forma bruta. A imaginação, portanto, funciona como filtro protetor, permitindo à alma experimentar intensidades sem ser destruída por elas. Tanto Lewis quanto Tolkien e Frye nos fazem perceber que a imaginação é central na experiência humana,

oferecendo proteção e formação. Essa compreensão abre caminho para observar como, em diferentes obras literárias, a imaginação se manifesta de maneira concreta, produzindo arquétipos universais por meio de narrativas acessíveis.

Essa função mediadora da literatura pode ser observada em outros exemplos. Não lemos Macbeth para aprender história escocesa, mas para testemunhar o drama de um homem que conquista um reino ao custo da própria alma. Da mesma forma, em *O Vento nos Salgueiros*, o Sr. Sapo encarna aspectos da vaidade humana. Ao disfarçar tipos humanos sob a forma de animais, Kenneth Grahame consegue isolar características morais de modo que possamos compreendê-las com maior clareza. Esses exemplos mostram como a literatura constrói repertórios imaginativos que se tornam a base para interpretar a existência, fornecendo modelos necessários para enfrentar a realidade com coragem e sabedoria. É a partir dessa constatação que se torna relevante recorrer aos grandes pensadores clássicos, cujas reflexões oferecem fundamentos teóricos para compreender o papel da imaginação na formação moral. Ao integrar suas contribuições, ampliamos a visão sobre como o imaginário literário atua como mediador entre a experiência e a construção de virtudes.

A leitura de textos de referência de autores como Chesterton (2012), C. S. Lewis (2015), Tolkien (2023), Frye (2017), O'Brien (2023) e Guroian (2020) oferecem fundamentos sólidos para refletir sobre a influência da literatura na formação de virtudes por meio do imaginário, além de critérios e entendimentos sobre a crítica literária. Ao ler sobre heróis e vilões, a criança não está apenas se entretendo; ela está ganhando um repertório de enfrentamento. Como nota Guroian (2020), as histórias oferecem imagens poderosas que a criança utilizará para interpretar sua própria identidade e mover-se com intencionalidade moral. Essa preparação sustenta a estrutura de uma cosmovisão coerente diante dos desafios existenciais.

### **3. O IMAGINÁRIO NA FORMAÇÃO DE VIRTUDES E DA COSMOVISÃO**

A literatura infantojuvenil, em particular, exerce uma influência decisiva na formação do imaginário, das virtudes e na ordenação dos amores. Para C. S. Lewis (2018) a virtude pode ser entendida como uma disposição ordenada das afeições, em consonância com Santo Agostinho, que afirmava que ser virtuoso é ter cada objeto de acordo com o grau de amor que lhe é apropriado. Nesse processo, o imaginário desempenha um papel crucial, pois é, também, por meio dele que a criança pode aprender a reconhecer o valor das coisas e a orientar seus afetos, aprendendo a amar o que deve ser amado e a odiar o mal. As histórias que consumimos não são neutras; todas refletem a cosmovisão dos seus autores e, mesmo que de forma sutil, ativamente moldam nossa percepção do real, do que é certo e errado, do que é belo e feio. Lewis (2018) argumenta que os contos de fadas “dizem melhor o que deve ser dito”, porque conseguem transmitir verdades teológicas e morais para além da barreira racional do leitor, atingindo diretamente o coração. Portanto, é por meio da imaginação que a criança ganha o poder de comparecer no mundo com um repertório ampliado, sendo capaz de “comparar o que faz com

o que imagina poder fazer” (Frye, 2017). Essa capacidade de comparação entre ação e imaginação é o que permite ao indivíduo projetar possibilidades, avaliar escolhas e desenvolver discernimento moral. A literatura, ao oferecer imagens e narrativas, fornece modelos de conduta que se tornam referências para a vida prática.

Em sua obra *A Abolição do Homem*, Lewis (2017) estabelece que a relação entre o imaginário e a formação de virtudes ocorre por meio do que ele chama de “Peito”, e que ele atua como mediador indispensável entre o intelecto e os instintos. Lewis argumenta que a razão só consegue dominar os apetites por meio do peito, pois esta é a sede das emoções transformadas em sentimentos estáveis pelo hábito treinado. Sem essa mediação do sentimento, que é alimentado e formado pelo imaginário e pela literatura, o homem torna-se um homem sem peito, ou seja, alguém que possui inteligência, mas destituído da força moral necessária para agir virtuosamente. Essa condição gera indivíduos que, embora se considerem robustos por não se deixarem enganar pela emoção, tornam-se presas fáceis para propagandistas e manipuladores, pois sua sensibilidade foi sufocada.

Esse diagnóstico de Lewis revela a importância da literatura como formadora de sentimentos estáveis. O imaginário fornece as imagens e afetos que mobilizam a mente, criando uma espécie de repertório interior que orienta a ação. Quando esse imaginário é bem formado, ele gera sentimentos que permitem ao homem obedecer à razão e praticar a virtude de maneira consistente e natural. O jovem, tendo sido bem-educado, quando a razão finalmente chega, reconhece-a como uma aliada, pois, por meio de imagens, já foi habituado à verdade. É a partir dessa compreensão que podemos perceber como o imaginário e a literatura se conectam diretamente à construção de uma cosmovisão.

A cosmovisão, nesse sentido, pode ser entendida como um filtro interpretativo da realidade. Se o imaginário fornece as imagens e sentimentos que mobilizam a mente e orientam a ação, a cosmovisão é o quadro maior que dá sentido a essas imagens, integrando-as em uma narrativa coerente sobre o mundo e sobre o lugar do ser humano nele. Assim, de acordo com Sire (2009), “uma cosmovisão é um comprometimento, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expressa como uma história ou um conjunto de pressuposições que detemos sobre a constituição básica da realidade e que fornece o alicerce sobre o qual vivemos”. Ou seja, ela define como alguém encara a vida, afetando cada aspecto dela.

A cosmovisão cristã encontra seu alicerce na Bíblia, que apresenta verdades eternas e fornece a base sólida para interpretar o mundo e guiar a prática diária. Entretanto, é possível observar que muitos que se identificam como cristãos não desenvolveram uma cosmovisão plenamente cristã, vivendo de forma fragmentada entre momentos considerados sagrados e outros tratados como seculares. Essa divisão se manifesta em comportamentos distintos, quando estão na Igreja ou com irmãos em Cristo, adotam práticas condizentes com a fé, utilizando uma linguagem cristã, vestimentas apropriadas, músicas cristãs e assuntos cristãos; fora dela, porém, deixam-se guiar por padrões culturais que não refletem

os princípios bíblicos. Inclusive, não se preocupam mais com a forma como falam, se vestem, com as músicas que ouvem e os livros que leem. Essa incoerência revela uma cosmovisão enfraquecida, incapaz de integrar todas as dimensões da vida sob a mesma perspectiva cristã.

Amorim (2022) enfatiza que a Bíblia apresenta uma visão cristã integral e indivisível da realidade, na qual todos os momentos são sagrados e cada faceta da vida deve ser encarada como tempo vivido diante de Deus. A Palavra Sagrada deve ser o filtro pelo qual avaliamos nossas atividades, escolhas e práticas culturais, funcionando como a única fonte segura para discernir o que pode ou não ser aproveitado da cultura humana. Assim, aqueles que alternam entre uma postura cristã e outra secular demonstram não possuir uma cosmovisão verdadeiramente cristã, pois permitem que valores contemporâneos presentes na cultura contaminem sua percepção da vida. A cosmovisão cristã autêntica, ao contrário, deve abranger a forma como ele enxerga todas as áreas da existência, orientando o crente a viver integralmente e em constante comunhão com Deus e a interpretar cada aspecto da realidade à luz da Palavra.

A seleção de narrativas literárias que possam nutrir o imaginário dos filhos de forma coerente com a Paideia do Senhor, em vez de distorcer a cosmovisão cristã, é, portanto, uma tarefa monumental para os pais e educadores, especialmente para os que adotam a Educação Cristã Clássica. A Paideia, no grego παιδεία, de acordo com Abbagnano (1970), refere-se à formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem, ou seja, é a educação do homem em todas as suas facetas. A Paideia do Senhor, portanto, é a educação integral, moldada pelos valores cristãos, uma formação que não se limita ao aspecto intelectual, mas que envolve a criação e a enculturação na narrativa bíblica e na cultura do povo de Deus. Trata-se de uma visão abrangente que entende a educação como processo de formação do ser humano em todas as suas dimensões, orientando-o para viver em comunhão com o Senhor. Essa é justamente a exortação do apóstolo Paulo em Efésios 6:4, que determina aos pais que eduquem seus filhos na Paideia e na admoestação do Senhor. Isso significa que devemos utilizar tanto da literatura, quanto de todos os aspectos da cultura, como instrumentos para fortalecer a fé e consolidar uma cosmovisão cristã robusta.

Nesse contexto, a literatura e os elementos culturais tornam-se instrumentos pedagógicos de grande relevância. Quando selecionados com discernimento, eles podem fortalecer e nutrir o imaginário, ajudando os jovens a internalizar valores que se traduzem em virtudes e hábitos de vida coerentes com a cosmovisão cristã. Por outro lado, a negligência na seleção dos livros e narrativas pode resultar na aquisição de obras que transmitem valores contrários ao Evangelho, ou que apresentam uma linguagem empobrecida e estética duvidosa. Esse tipo de material, ao ocupar espaço nas estantes e no coração, acaba por direcioná-los para caminhos distantes dos pretendidos.

Diante dessa realidade, torna-se evidente que a qualidade das narrativas escolhidas exerce impacto direto na formação moral e espiritual dos jovens. A literatura fornece imagens e símbolos que moldam a maneira como eles inter-

pretam o mundo e respondem às situações da vida. Essa responsabilidade na escolha das narrativas encontra respaldo no conceito de imaginação moral desenvolvido por Vigen Guroian (2020), que a define como a capacidade de reconhecer e experimentar a relevância do Bem por meio de metáforas e imagens vívidas. Guroian ressalta que as crianças precisam de uma educação moral que ensine não somente por conceitos, mas por narrativas que produzam arquétipos e que as levem a perceber a realidade, distinguindo o certo do errado.

Histórias como as de Hans Christian Andersen e George MacDonald exemplificam esse poder formativo, pois possuem a capacidade singular de estimular e instruir a imaginação moral. Guroian (2020) afirma que contos de fadas e histórias de fantasia transportam o leitor para outros mundos, despertando deslumbramento e preparando o coração para amar o que deve ser amado, antes mesmo de compreender esse conceito racionalmente. Como Guroian (2020, p. 180) testemunhou sobre MacDonald: tais histórias têm o "poder de percepção, uma luz que ilumina o mistério oculto sob a realidade", revelando que a literatura, quando bem escolhida, é capaz de ampliar os horizontes morais e moldar profundamente a cosmovisão.

## **4. METODOLOGIA**

A presente pesquisa fundamenta-se nos princípios da Educação Cristã Clássica, articulando um sólido embasamento teórico em autores clássicos e contemporâneos, ancorados na inerrância da Bíblia, com uma abordagem pedagógica prática e aplicável. Essa base confere ao estudo não apenas legitimidade acadêmica, mas também coerência espiritual, garantindo que a análise literária esteja alinhada com uma cosmovisão cristã integral. A metodologia proposta busca unir teoria e prática, oferecendo às famílias e escolas instrumentos objetivos e confiáveis para a curadoria de seus acervos literários. A rubrica atua como um andaime metodológico, estruturado para mensurar objetivamente a presença da Beleza, Bondade e Verdade em obras literárias infantojuvenis, e, a partir disso, avaliar a qualidade destes livros para a construção de virtudes e educação na Paideia do Senhor.

### **4.1. Natureza da Pesquisa**

A elaboração deste trabalho e a consequente criação do instrumento de avaliação partiram de uma hipótese central, que é a de que há um fenômeno recorrente de comodismo entre pais e educadores cristãos, que frequentemente delegam a seleção literária infantojuvenis a curadores externos, ao mercado editorial ou a prêmios seculares cujos critérios frequentemente ignoram, e por vezes desprezam, a moralidade objetiva e a formação de virtudes. A partir desse diagnóstico, estabeleceu-se a hipótese de pesquisa de que, se pais e educadores forem equipados com um instrumento objetivo e estruturado, como uma rubrica avaliativa fundamentada nos critérios transcendentais da Beleza, Bondade e

Verdade, eles desenvolverão autonomia crítica e discernimento para atuar como protagonistas na curadoria literária.

A presente pesquisa caracteriza-se como aplicada, com abordagem qualitativa e delineamento de intervenção pedagógica. Seu objetivo central não se limita à análise teórica da literatura infantojuvenil, mas concentra-se na implementação prática de uma rubrica avaliativa como instrumento de formação crítica para pais e educadores. Espera-se que os pais possam classificar a literatura infantojuvenil com maior precisão, identificando não apenas os livros “totalmente bons” ou os “ruins”, mas, sobretudo, que desenvolvam o discernimento necessário para desmascarar os chamados “Cavalos de Troia”. Estas últimas são obras que se apresentam de forma aparentemente inofensiva, mas que carregam enganos profundos e inversões de arquétipos.

Em síntese, o propósito esperado é o despertar para o papel do educador como guardião do imaginário, assumindo sua responsabilidade na formação da Paideia do Senhor. Isso significa que pais e professores, devidamente instrumentalizados, poderiam exercer uma função ativa e consciente na construção de bibliotecas e acervos que podem moldar o coração e a mente das crianças segundo a cosmovisão cristã. A intervenção, portanto, buscava restaurar a centralidade da educação cristã clássica, em que cada escolha literária se torna parte de um processo formativo intencional do imaginário e de virtudes.

#### **4.2 Delineamento da Intervenção**

Para testar a hipótese e alcançar os resultados propostos, a metodologia foi organizada em três fases complementares: pesquisa bibliográfica, desenvolvimento do instrumento de avaliação e aplicação prática. Na primeira fase, a pesquisa bibliográfica concentrou-se no mapeamento de conceitos fundamentais como imaginário, imaginação moral, virtudes e na distinção entre verdade objetiva e preferências subjetivas. O referencial teórico foi construído a partir das Escrituras Sagradas e do diálogo com pensadores da tradição clássico-cristã, como C.S. Lewis, G.K. Chesterton e J.R.R. Tolkien, além de autores modernos como Northrop Frye e Vigen Guroian, que oferecem perspectivas contemporâneas sobre literatura, moralidade e formação cultural. Essa etapa garantiu a solidez conceitual necessária para sustentar a análise crítica e pedagógica.

Na segunda fase, buscou-se a objetividade no processo de crítica literária, culminando na criação da rubrica avaliativa. Esse instrumento foi inicialmente desenvolvido durante o mestrado em Educação Clássica pela Southeastern University (SEU) e aperfeiçoado para este estudo. A rubrica foi concebida como um andaime metodológico, ou seja, um suporte estruturado que auxilia pais e educadores na aprendizagem de critérios claros e mensuráveis. Ela organiza a análise das obras literárias infantojuvenis em torno dos três pilares da tradição clássico-cristã, a Beleza, a Bondade e a Verdade, e estabelece parâmetros objetivos para cada dimensão, permitindo que a avaliação vá além da subjetividade ou do gosto pessoal.

Por fim, a terceira fase consistiu na aplicação prática da rubrica, em contextos pedagógicos e familiares, com o objetivo de verificar sua eficácia como ferramenta de curadoria literária. Essa etapa foi operacionalizada por meio do curso piloto “Como Escolher Bons Livros”, concebido para capacitar pais e educadores a desenvolverem autonomia crítica na seleção de obras infantojuvenis. O desenho educacional do curso adotou a metodologia do planejamento reverso, partindo do objetivo final, o desenvolvimento da autonomia crítico-literária, e logo após, estruturando os encontros de forma sequencial e progressiva. Inicialmente, os participantes foram introduzidos aos conceitos teóricos de imaginário e cosmovisão; em seguida, receberam o detalhamento exaustivo de cada critério da rubrica e, por fim, culminaram na aplicação somativa, em que os próprios alunos classificaram obras de suas estantes.

### **4.3 Os Critérios Clássicos: Beleza, Bondade e Verdade**

Ao refletir sobre a avaliação literária na perspectiva da Educação Cristã Clássica, torna-se indispensável recorrer aos três transcendentais que, desde a tradição filosófica e teológica, são reconhecidos como reflexos diretos do caráter divino. De acordo com Aersten (2008), a tríade do “Verdadeiro-Bom-Belo” vem sendo abordada desde a Antiguidade Clássica, porém sua sistematização somente ocorreu durante a Idade Média. Segundo o autor, esse conjunto clássico de filosofia corresponde a três maneiras diferentes de o ser humano se relacionar com o mundo: cognitiva, estética e prática.

Estes critérios objetivos não são construções humanas; eles emanam do próprio caráter de Deus e são encontrados nas Escrituras Sagradas (AERSTEN, 2008). A Bíblia funciona como a lente por meio da qual todos os critérios são definidos e aplicados, servindo como o fundamento inerrante para o discernimento que visa a não conformação com os padrões deste mundo, mas a transformação pela renovação da mente (Romanos 12:2). A proposta metodológica aqui analisada estrutura a avaliação literária baseada nestes três pilares, que sustentam as métricas da rubrica desenvolvida. Dessa forma, Beleza, Bondade e Verdade constituem o eixo formativo que orienta pais e educadores na curadoria de obras capazes de nutrir o imaginário e consolidar uma cosmovisão cristã integral.

#### **4.3.1 Beleza**

O primeiro pilar sustenta a Beleza e, segundo Miravalle (2023) pode ser definido como o que tem formas e proporções harmônicas, e que nos atrai para a Verdade e Bondade. A verdadeira Beleza não é subjetiva, nem “está nos olhos de quem vê” (ditado popular), mas objetiva e transcendente, refletindo a ordem do Criador e despertando o maravilhamento. Na avaliação literária, o eixo da Beleza direciona o olhar para a qualidade estética da obra, manifestada na harmonia da forma e na precisão e na riqueza da linguagem. Para Lewis (2017), o jovem nutrido pela beleza odeia o feio e torna-se um homem de coração gentil, demonstrando que o maravilhamento desperta nele uma sensibilidade que se traduz em virtude.

Uma obra bela, portanto, não se limita a agradar os sentidos, mas possui proporção e clareza que maravilham e conduzem o leitor a uma percepção mais profunda da realidade. Hugo de São Vítor (2021) define a leitura como uma arte que restaura a alma, uma cura para a ignorância decorrente da Queda. A maior capacidade linguística permite a ampliação na complexidade de pensamento e análise da realidade. Assim, a linguagem rica, em uma obra, tem a capacidade de expandir o vocabulário e elevar o raciocínio. Em contrapartida, uma linguagem rasa e chula empobrece-o e limita-o. Quanto às ilustrações presentes em um bom livro, elas devem despertar o maravilhamento e rejeitar a normalização do feio e do grotesco, que embota os sentidos (Scruton, 2013).

### **4.3.2 Bondade**

O segundo pilar, a Bondade, estabelece um critério para avaliar a construção de virtudes e o arco moral das narrativas. Lewis (2015) define a bondade como a conduta dos homens que andam em conformidade com a realidade que se revela na ordem do cosmos e nas virtudes morais. Assim, por este pilar, verificamos se os personagens são modelos, ou não-modelos, de comportamento, pois exemplos do que não fazer também fazem parte da formação. Conforme Guroian (2020), a literatura deve permitir que a criança se imagine no lugar dos heróis, assumindo riscos imaginários para fortalecer o caráter real. Portanto, não buscamos a perfeição moral dos personagens, mas analisar de forma mais profunda as inclinações e motivações. A partir desse pilar, também é verificado se o enredo estabelece correlação de consequências claras às decisões dos personagens ou se normaliza o pecado e inverte valores, chamando o mal de bem e o bem de mal (Isaías 5:20). Observamos, neste critério, o alerta de Tolkien (2019, p. 52) ao dizer que "bem e o mal não mudaram desde o passado, não sendo uma coisa entre elfos e anões e outra entre os homens, pois cabe ao ser humano discerni-los tanto em mundos imaginários quanto em sua própria casa".

### **4.3.3 Verdade**

O terceiro pilar, portanto, verifica a fidelidade da obra à simbologia bíblica e ao alinhamento à realidade objetiva. A Verdade não é uma ideia relativa ou uma construção subjetiva, mas uma Pessoa: Jesus Cristo. Este fundamento está ancorado na declaração do próprio Cristo em João 14:6: "Eu sou o caminho, e a verdade e a vida." Consequentemente, a qualidade da literatura deve ser avaliada por sua fidelidade à verdade bíblica e seu alinhamento com a realidade objetiva criada por Deus. Com isso, não excluimos obras seculares; afinal, toda verdade encontrada é a Verdade de Deus. Para Lewis (2015), a razão é o órgão natural da verdade, mas a imaginação é o órgão do significado. Assim, as narrativas sobre as quais nos debruçamos, quer seja em Féria ou não, devem colaborar para a formação de um imaginário ancorado na Verdade, não em meias-verdades e relativismos que distorcerão a cosmovisão cristã.

Um dos principais desafios identificados por este pilar é a inversão simbólica. A literatura moderna frequentemente retrata figuras de dragões como incompreendidos, amigos e até como heróis, em contraste direto com a simbologia bíblica, que o representa como o próprio Satanás, a antiga serpente. De acordo com seu significado bíblico, o Dragão é enganador e vil, conforme Apocalipse 12:9, dialogando com o que G.K. Chesterton (2012) nos diz sobre a importância dos contos de fadas e o papel dos dragões na história, ao dizer que as crianças já sabem que eles existem, e que contos de fadas dizem às crianças que os dragões podem ser mortos. De modo similar, a representação de gigantes é muitas vezes banalizada e humanizada, especialmente em livros infantis, ignorando sua origem ligada à maldade que precedeu o Dilúvio em Gênesis 6:4-5. Este tipo de inversão de simbolismo, segundo O'Brien (2023), constitui uma invasão da imaginação, que mina a capacidade de reconhecer a verdade. Em outras palavras, essas distorções enfraquecem a compreensão da simbologia bíblica e, em última instância, a percepção da realidade.

## **5. RUBRICA AVALIATIVA**

A busca por objetividade no processo de crítica literária culminou na criação de um instrumento técnico amplamente reconhecido nas instituições de Educação Clássica norte-americanas: a rubrica avaliativa. O instrumento central desta proposta foi desenvolvido pela autora durante o mestrado em Educação Clássica na Southeastern University (SEU) e aperfeiçoado para este estudo.

A rubrica foi concebida como um andaime metodológico, isto é, um suporte estruturado e temporário que visa mensurar objetivamente a presença da Beleza, Bondade e Verdade em obras literárias infantojuvenis e, a partir disso, auxiliar os educadores a avaliarem a qualidade destes livros. Para tornar esse processo aplicável e transparente, a ferramenta foi estruturada em uma escala simples e objetiva, na medida em que cada pilar pode ser mensurado de 0 a 2 pontos, perfazendo uma nota que varia de 0 a 6 pontos.

Esse somatório classifica a obra literária em quatro categorias, inspiradas na tipologia de O'Brien (2023) como: "Totalmente Bom" (6 pontos, leitura recomendada sem restrições); "Bom, mas com falhas superficiais" (5 pontos, cuja leitura exige mediação); "Aparentemente bom, mas com enganos profundos" (3 a 4 pontos, classificado como um possível "Cavalo de Troia", exigindo extrema cautela, mediação e escrutínio) e "Ruim" (0 a 2 pontos, não indicados para o imaginário em formação).

Conforme apresentado no Quadro 1, essa métrica fornece parâmetros claros:

**Quadro 1 – Rubrica avaliativa**

<b>Critério</b>	<b>0 pontos</b>	<b>1 pontos</b>	<b>2 pontos</b>
<b>Beleza</b>	Linguagem chula ou empobrecida; ilustrações feias ou grotescas.	Linguagem simples, mas adequada; estética mediana.	Linguagem rica e elevada; ilustrações belas e inspiradoras.
<b>Bondade</b>	Personagens e situações promovem ou normalizam inversões morais; valores confusos ou contraditórios.	Personagens apresentam traços de bondade, mas com ambiguidades; possuem zona cinzenta.	Personagens e enredo promovem virtudes; valores cristãos.
<b>Verdade</b>	Narrativa com inversões simbólicas; com heresias; que promove mentiras ou meias-verdades perigosas; relativiza ou distorce a realidade.	Narrativa realiza mistura de elementos verdadeiros e outros culturais; possui zona cinzenta.	Narrativa possui coerência com a verdade bíblica; simbologia respeitada.

**Fonte:** Elaborada pela autora (2025).

## **6. CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO**

A implementação da rubrica ocorreu em um contexto formativo voltado a pais e educadores, desenvolvida no curso piloto "Como Escolher Bons Livros", conduzido de forma online ao longo de cinco semanas, entre janeiro e fevereiro de 2025, com uma aula por semana. O público-alvo consistiu em pais e educadores cristãos, que participaram de encontros sequenciais cuidadosamente planejados. O desenho educacional do curso adotou a metodologia do planejamento reverso, partindo do objetivo final, o desenvolvimento da autonomia crítica literária, e estruturando cada etapa para conduzir os participantes gradativamente até a aplicação prática da rubrica.

Os encontros foram organizados em três blocos principais: a introdução aos conceitos teóricos de imaginário e cosmovisão; o detalhamento individual e aprofundado de cada critério da rubrica (Beleza, Bondade e Verdade); e, por fim, a aplicação somativa final, em que os próprios alunos foram incentivados a classificarem obras de suas estantes. A metodologia exigiu engajamento ativo, tanto

nas aulas ao vivo quanto nas tarefas semanais enviadas por e-mail. Os participantes submeteram análises de livros de suas próprias bibliotecas, recebendo feedbacks, e realizaram autoavaliações estruturadas no modelo "3-2-1", entre outros exercícios formativos.

A implementação do curso tinha como objetivo o amadurecimento da capacidade crítica dos participantes. A análise das submissões semanais buscava demonstrar a transição de um olhar inicialmente centrado no entretenimento, na subjetividade e apenas no aspecto estético, para uma leitura profunda e investigativa das entrelinhas morais das obras. Um dos objetivos principais era que alunos tivessem a capacidade de identificar a categoria literária "Aparentemente bom, mas com enganos profundos". Munidos da rubrica, os pais e educadores passariam a reconhecer obras que utilizam meias-verdades e, por vezes, até da beleza, para veicular, de forma sutil, a desconstrução de verdades e virtudes cristãs. A identificação de arquétipos invertidos ou a relativização da maldade visa ilustrar o despertar dos participantes perante as narrativas modernas.

Além disso, a rubrica visa cumprir o seu papel de andaime metodológico. A prática constante e objetiva treinará a visão crítica dos participantes, de modo que, ao longo do tempo, o processo deixou de ser percebido como uma aplicação rígida e matemática. Nas análises finais, os participantes devem estar aptos a enquadrar os livros nas quatro categorias de forma quase natural, absorvendo a essência dos conceitos sem a dependência da contagem de pontos. Por intermédio das autoavaliações e dos depoimentos que serão coletados, o método poderá se mostrar uma ferramenta rica e eficaz para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da crítica literária introdutória.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação do imaginário é fundamental para a Educação Cristã Clássica, pois a partir dele são moldados a cosmovisão, os valores e a referência de virtudes. Em face da avalanche de publicações e da ambiguidade moral contemporânea, a leitura de bons livros requer discernimento ativo. A utilização dos critérios integrados da Beleza, Bondade e Verdade, e de uma rubrica objetiva para guiar inicialmente o caminho, capacita os pais e educadores a exercerem a autonomia crítica, sendo perfeitamente possível sair do comodismo gerado pela dependência de listas de indicações alheias. Ao dominar a metodologia de avaliação a partir dos três pilares clássico-cristãos, os pais e educadores são equipados para navegar no complexo cenário literário contemporâneo, discernindo por si mesmos quais obras têm a capacidade de nutrir ou de corromper o imaginário das crianças e jovens. Essa capacidade os habilita a formar a cosmovisão de maneira intencional, consistente e alinhada aos princípios cristãos, transformando a biblioteca em local de disciplinado e desenvolvimento de virtudes. Em última análise, este trabalho trata-se de um convite para permitir que a luz do Senhor ilumine todas as áreas da vida, inclusive a literária, confirmando a palavra do Salmista que diz: "Na Tua luz, vemos a luz" (Salmos 36:9).

Assim, a rubrica de avaliação proposta propõe uma abordagem eficiente para despertar o educador para o seu papel como guardião intencional do imaginário e de virtudes. O curso piloto procurou favorecer a formação de curadores literários críticos e autônomos, capazes de resistir às pressões culturais e de cultivar uma cosmovisão cristã sólida nos jovens. Este estudo, portanto, contribui para o campo da Educação Cristã Clássica ao oferecer uma ferramenta prática e replicável, que une teoria e prática, e que pode ser multiplicada em diferentes contextos familiares, escolares e comunitários.

## **REFERÊNCIAS**

AERTSEN, J. A tríade “Verdadeiro-Bom-Belo”: O lugar da beleza na Idade Média. *Viso*, v. 2, n. 4, p. 1–19, 14 abr. 2008.

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ADLER, M. J.; VAN DOREN, C. *Como ler livros*. São Paulo: É Realizações, 2020.

AMORIM, F. *Cosmovisão Cristã: como pensar as principais questões da vida à luz das Escrituras*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2022.

BBC. *Where the wild things: are the best children’s book ever*. Disponível em: <https://www.bbc.com/culture/article/20230522-where-the-wild-things-are-the-best-childrens-book-ever>. Acesso em: 1 abr. 2026.

BÍBLIA Sagrada: Almeida Revista e Atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2021.

CHESTERTON, G. K. *Tremendas trivialidades*. Campinas: Ecclesiae, 2012.

CLARK, K.; JAIN, R. S. *A tradição das artes liberais: uma filosofia da educação clássica cristã*. Campinas: Kirion, 2021.

ESOLEN, A. *Dez maneiras de destruir a imaginação do seu filho*. Campinas: Kirion, 2020.

FRYE, N. *A imaginação educada*. São Paulo: É Realizações, 2017.

GEISLER, N. L.; TUREK, F. *Não tenho fé suficiente para ser ateu*. São Paulo: Editora Vida, 2010.

GUROIAN, V. *Cultivando um coração de virtudes: como histórias clássicas despertam a imaginação moral da criança*. São Paulo: Trinitas, 2020.

HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascalicon: sobre a arte de ler*. Campinas: Kirion, 2021.

LEWIS, C. S. *Sobre histórias*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

LEWIS, C. S. *A Abolição do homem*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

MACDONALD, G. George MacDonald. Organização de C. S. Lewis. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2020.

MIRAVALLE, J.-M. L. Beleza: o que é e por que importa. Curitiba: Mater Verbi, 2023.

O'BRIEN, M. D. Duelo com dragões: a batalha pela imaginação do seu filho. Campinas: Kírion, 2023.

PINHEIRO, V. S. Virtudes no cotidiano. Brasília: Monergismo, 2023.

PRIOR, K. S. Para ler bem: encontrando a boa vida por meio dos grandes livros. Campinas: Pilgrim, 2021.

REINKE, T. Lit!: um guia cristão para leitura de livros. Fortaleza: Concílio, 2019.

SCRUTON, R. Beleza. São Paulo: É Realizações, 2013.

SENDAK, M. Where the wild things are. New York: Harper & Row, 1963.

SENDAK, M. Notes on books and culture. New York: Noonday Press, 1990.

SIRE, J. W. O universo ao lado: um catálogo básico sobre cosmovisão. São Paulo: Hagnos, 2009.

TOLKIEN, J. R. R. Árvore e folha. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2023.

TOLKIEN, J. R. R. O Senhor dos Anéis: as duas torres. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2019.

TURLEY, S. R. Beleza redimida: cultivando uma estética elevada na educação. São Paulo: Trinitas, 2019.

TURLEY, S. R. Teologia do deslumbramento. São Paulo: Trinitas, 2019.



# FIDES ET ERUDITIO: A SÍNTESE DE MELANCHTHON COMO FUNDAMENTO DA LIBERDADE INTELECTUAL E SOCIAL

*Isaías Luis de Araújo Júnior*<sup>8</sup>  
*Gabriel Luis de Oliveira Araújo*<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - Concluído em 2009.

<sup>9</sup> Especialização em Relações Internacionais pela Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil(2025)

## RESUMO

Este artigo analisa a reforma educacional empreendida por Philipp Melanchthon no século XVI, identificando-a como a pedra angular da estruturação do sistema de ensino ocidental moderno. Através de uma revisão bibliográfica e documental, investiga-se como o *Praeceptor Germaniae* operou a intersecção entre o humanismo renascentista e a teologia luterana para instituir o *Schulplan* de 1528. O estudo demonstra que inovações contemporâneas, como o currículo seriado, a responsabilidade estatal sobre a instrução pública e a sistematização do pensamento crítico, possuem suas raízes na reorganização Melanchthoniana da Saxônia. Conclui-se que a síntese entre *fides* (fé) e *eruditio* (erudição) não apenas salvaguardou o legado clássico, mas estabeleceu o modelo de "*Gymnasium*" que fundamenta a liberdade intelectual e a organização pedagógica da modernidade.

## PALAVRAS-CHAVE:

*Philipp Melanchthon; Reforma Educacional; Humanismo Cristão; Sistema de Ensino Moderno; História da Educação.*

## ABSTRACT

This article analyzes the educational reform undertaken by Philipp Melanchthon in the 16th century, identifying it as the cornerstone for the structuring of the modern Western educational system. Through a bibliographic and documentary review, it investigates how the *Praeceptor Germaniae* operated the intersection between Renaissance Humanism and Lutheran theology to institute the *Schulplan* of 1528. The study demonstrates that contemporary innovations, such as the graded curriculum, state responsibility for public instruction, and the systematization of critical thinking, have their roots in the Melanchthonian reorganization of Saxony. It concludes that the synthesis between *fides* (faith) and *eruditio* (erudition) not only safeguarded the classical legacy but also established the "*Gymnasium*" model that underlies the intellectual freedom and pedagogical organization of modernity.

## KEYWORDS:

*Philipp Melanchthon; Educational Reform; Christian Humanism; Modern Educational System; History of Education.*

## 1. INTRODUÇÃO

A transição da Idade Média para a Modernidade não foi apenas um fenômeno de rupturas políticas e geográficas, mas, fundamentalmente, uma reestruturação do intelecto europeu frente à crise das instituições educacionais tradicionais. O modelo escolástico, outrora vigoroso, sucumbira a um formalismo excessivo, no qual o ensino se restringia a comentários exegéticos de autoridades tradicionais, frequentemente desconectados da realidade prática e da clareza dialética. Segundo Karl Hartfelder: “O que até agora foi apresentado como dialética não é dialética de forma alguma. Pois as sutilezas ensinadas até agora não esclarecem as coisas, mas, pelo contrário, as tornam obscuras.” (HARTFELDER, 1889. p 64.)

Essa "crise de relevância" manifestava-se na fragmentação do saber e no uso de um latim corrompido, que Melanchthon identificaria posteriormente como um obstáculo tanto à estabilidade civil quanto à precisão doutrinária.

Somado ao desgaste metodológico, o contexto do século XVI enfrentava um vácuo institucional sem precedentes. Com o advento da Reforma, o colapso de inúmeras escolas monásticas e catedrais ameaçava mergulhar a Europa em um estado de desorganização intelectual e fanatismo religioso. Havia o temor latente de que a ausência de um sistema estruturado resultasse na perda do patrimônio clássico e na incapacidade das novas gerações de gerirem a *Res Publica*<sup>10</sup>.

Nesse sentido, a crise não era meramente pedagógica, mas sim uma ameaça à própria ordem social. A ausência de progressão lógica no aprendizado — na qual alunos de diferentes estágios de proficiência dividiam textos de alta complexidade sem o devido domínio das ferramentas linguísticas — gerava o que Melanchthon classificava como um “*magnum chaos*”<sup>11</sup>. Tal desorganização, vista pelo reformador, fica evidente nos comentários tecidos em sua obra:

Primeiramente, os mestres de escola devem empenhar-se para ensinar às crianças apenas o latim, e não alemão, grego ou hebraico, como alguns fizeram até agora. Pois tal multiplicidade não é apenas inútil, mas diretamente prejudicial. (MELANCHTHON, 1528. pág 1233)

É no epicentro dessa transformação que a obra de Philipp Melanchthon toma forma e ação prática. A atuação do *Praeceptor Germaniae* transcendeu o debate teológico para consolidar a base da estruturação do sistema educacional moderno. Enquanto o cenário universitário medieval enfrentava obsolescência sob o peso de métodos escolásticos exauridos, Melanchthon operou uma intersecção vital entre o Humanismo renascentista e a Reforma Protestante. Para Karl Hartfelder; “*Melanchthon é Humanista antes de se tornar Reformador*” . Seu projeto compreendeu que a sustentabilidade da Reforma e a consolidação dos Estados modernos dependiam de uma reabilitação das humanidades, elevando o estudo do latim, do grego e da retórica de meros exercícios gramaticais a pilares

<sup>10</sup> (CÍCERO apud BONAVIDES, 2017. pág 49)

<sup>11</sup> (HARTFELDER, 1889. pág 320)

<sup>12</sup> (HARTFELDER, 1889. pág 113)

da cidadania e da liberdade intelectual. "Philip Melanchthon foi um homem da Renascença. Ele é frequentemente reconhecido como um humanista bíblico: de fato, ele era um homem de muitos talentos." (DINGEL, 2012. P. 8)

A tese central deste estudo sustenta que Melanchthon não limitou sua reforma à mera instrução religiosa; pelo contrário, ele arquitetou a criação de um sistema público de ensino que instrumentalizou as humanidades — notadamente o latim, o grego e a retórica — como ferramentas indispensáveis para a garantia da ordem civil e a fidedigna interpretação das fontes documentais e bíblicas. Tal movimento justifica-se pela análise da educação como um braço fundamental da consolidação estatal e religiosa, especialmente na Saxônia, onde o conhecimento deixou de ser um privilégio monástico para tornar-se um dever do magistrado civil e um pilar da *Res Publica*.

Sob a égide da síntese entre *fides* (fé) e *eruditio* (erudição)<sup>13</sup>, propõe-se a demonstrar como a organização do pensamento promovida por Melanchthon estabeleceu o primeiro

passo para a liberdade intelectual e social no Ocidente. Através de um comparativo entre as inovações do século XVI e a estrutura contemporânea, pretende-se, também; evidenciar que o esqueleto do sistema educacional moderno — do currículo seriado à responsabilidade pública pela instrução — possui suas raízes profundas na reforma Melanchthoniana.

## 2. A FILOSOFIA EDUCACIONAL: O HUMANISMO CRISTÃO

A priori, deve-se evidenciar que a arquitetura pedagógica de Philipp Melanchthon não emerge como uma ruptura *ex abrupto* com a tradição clássica, mas como o refinamento de uma herança humanista sob o prisma da necessidade reformadora. A proposta Melanchthoniana deve ser compreendida como o desaguadouro de tensões acumuladas entre o misticismo contemplativo e o racionalismo humanista nascente. A análise da compreensão dessa transição revela que o cenário educacional europeu já pulsava em um estado de latência reformista muito antes da ruptura definitiva de Wittenberg.

Entretanto, antes de sua plena adesão ao pensamento luterano, é necessário compreender que Melanchthon consolidou sua base intelectual no humanismo bíblico, cuja trajetória é vinculada indelevelmente à figura de Desidério Erasmo de Roterdã. Conforme assevera Hartfelder, o ímpeto humanista precede o zelo reformador em Melanchthon, o que explica a persistência das letras clássicas como substrato de sua teologia. Segundo o mesmo autor, a renovação pedagógica idealizada pelo *Praeceptor Germanie* possui, não apenas notável influência das ideias de Erasmo de Roterdã, como também é dotada de visíveis confluências com as críticas educacionais do mesmo; assim como uma mútua admiração e respeito intelectual de ambos. Como pode ser evidenciado no volume 7 da *Monumenta*

<sup>13</sup> (ERASMO, 1531. pág 37)

*Germaniae Paedagogica* de Karl Harfelder, "*Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae*" (1889): "O mais respeitado de todos os humanistas era Desidério Erasmo de Roterdã, *optimus maximus literarum praeses* [o maior e melhor protetor das letras], como Melanchthon o chamava." (HARTFELDER, 1889. pág 108)

Ele [Philipp Melanchthon] era digno do amor de Erasmo e, se alguém entre os alemães, por seu talento, sua erudição e sua vida pura, era capaz de tornar-se um segundo Erasmo. (HARTFELDER, 1889. pág 109, grifo do autor)

A gênese da modernidade pedagógica reside, portanto, no deslocamento do eixo educacional do claustro para o mundo civil, processo este que se desenvolveu sob o influxo de transformações estruturais profundas. Contexto que destaca o papel do Humanismo Bíblico e da *Devotio Moderna*<sup>14</sup> (movimento de internalização renovada da piedade católica), cujos movimentos — a exemplo dos Irmãos da Vida Comum nos Países Baixos — iniciaram uma descentralização do ensino ao priorizar a alfabetização voltada à leitura direta das Escrituras e ao estudo das línguas clássicas fora do monopólio estritamente monástico.

a ideia de um 'programa' escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente, apareceu primeiro, parece, num grupo religioso, os Irmãos da Vida Comum. (FOUCAULT, 1987. pág 100)

Essa efervescência cultural coincidiu com o visível desgaste da dialética escolástica, que se encontrava em um impasse metodológico no qual a repetição de fórmulas silogísticas impedia o avanço do conhecimento científico e prático. Melanchthon, ao herdar essa insatisfação, não apenas endossou a crítica humanista, mas a converteu em uma reestruturação acadêmica sistêmica. "Inúmeros erros feios, que trouxeram grande dano à igreja e ao estado, surgiram apenas por desconhecimento da gramática." (HARTFELDER, 1889. pág 176)

Diferentemente da percepção medieval, que concebia a instrução, primordialmente, como um caminho para a contemplação divina; a Reforma, catalisada pelo pensamento Melanchthoniano, passou a enxergar a educação como uma ferramenta indispensável de estabilidade social e preservação da *Res Publica*. Essa reorientação teleológica permitiu que a arquitetura pedagógica de Melanchthon transcendesse o âmbito eclesiástico, consolidando-se como o fundamento de uma ordem civil que exigia, para sua própria manutenção, cidadãos dotados de clareza intelectual e domínio das humanidades.

<sup>14</sup> (WEBER, 2004. pág 718)

### 3. A HERANÇA ERASMIANA E A TRANSIÇÃO PARA O LUTERANISMO

A influência de Erasmo torna-se ainda mais explícita na busca pela *restitutio eloquentiae* (restauração da eloquência) e no retorno às fontes fundamentais da cultura ocidental. Erasmo não via a eloquência apenas como estética, mas como um meio de expressar a fé de forma pura e eficaz, superando o dilema entre a cultura pagã e a doutrina cristã.

“Erasmo, refinadíssimo cultor dos estudos clássicos e espírito cristão entusiasta mas livre, que queria 'expressar veridicamente Cícero, para unir a suma eloquência dele com a piedade cristã', solucionando dessa forma o antigo dilema.” (MANACORDA, 1992. pág 185)

Pode-se argumentar, então, que a Reforma Educacional de Melanchthon teve seu início em Erasmo, uma vez que a estruturação do pensamento do Praeceptor Germaniae reflete a consolidação do "humanismo bíblico" sistematizado pelo intelectual de Roterdã. Ao aplicar as técnicas de crítica histórico-gramatical ao texto sagrado — método originalmente aperfeiçoado para o estudo dos clássicos pagãos —, Erasmo estabeleceu o precedente metodológico necessário para a *restitutio eloquentiae* defendida por Melanchthon.

“Erasmo tornou-se o principal inventor e praticante do 'humanismo bíblico' [...] Consistia na aplicação ao texto da Bíblia das técnicas de crítica histórico-gramatical que os humanistas italianos haviam aperfeiçoado para estabelecer o conteúdo e o significado dos clássicos pagãos.” (WENGERT, 2017. pág 1187)

Essa transição é evidenciada pela superação dos modelos medievais, como os *Artes praedicandi*<sup>15</sup>, em favor de uma erudição humanista que visava expressar a fé de maneira pura e eficaz. Assim, o projeto Melanchthoniano não apenas herdou a base técnica erasmiana, mas transformou a busca pela clareza e pelo retorno às fontes no pilar central da estabilidade civil e da liberdade intelectual da modernidade.

No entanto, a transição para o luteranismo operou uma ressignificação do humanismo cristão. Se, por um lado, Erasmo e outros pré-reformadores viam na educação um meio de aperfeiçoamento moral e espiritual autônomo; “Rabelais e Erasmo rompem com os métodos medievais e redesenam o pensamento educacional da modernidade; todavia, pensaram uma educação fundamentalmente aristocrática.” (LOPES, 2013. pág 52-53) “O humanismo constituía, também, em muitos aspectos, uma experiência tipicamente aristocrática e conservadora.” (MANACORDA, 1992. pág 177)

<sup>15</sup> (ERASMO apud LOPES, 2013. pág 52)

<sup>16</sup> (O'MALLEY, 1993. pág 708)

Melanchthon a compreendia como uma ferramenta de serviço à comunidade e de preservação da sã doutrina. A educação liberal, para o *Praeceptor Germaniae*, deixa de ser um ornamento da elite intelectual para se tornar o alicerce de uma sociedade que exige clareza exegética e estabilidade política.

Na sala de aula, ele procurava transmitir não apenas as informações de que os alunos precisavam para exercer suas vocações em toda a sociedade instruída. Ele também se esforçou para cultivar a capacidade deles de transmitir essa informação e viver uma vida de serviço dedicado a Deus e ao seu mundo. [...] Ele dedicou suas energias e sua vida pública antes de tudo ao ensino, em linha com o pensamento humanista para o ensino puro, o cultivo da verdade e da retidão – piedade – em seus alunos. (DINGEL, 2012. pág 9)

#### 4. O CONCEITO DE *ELOQUENTIA*: CLAREZA COMO ANTÍDOTO AO CAOS

O pilar central da filosofia Melanchthoniana repousa sobre o conceito de *Eloquentia*<sup>17</sup> — a capacidade de expressão clara, lógica e persuasiva. Para o reformador, a linguagem não é um fim em si mesma, mas o veículo essencial da verdade. Melanchthon defendia que a confusão linguística e a negligência gramatical — características da escolástica que ele tanto combateu — eram os principais catalisadores da instabilidade social e das heresias doutrinárias. “Pois onde isso [a gramática] não ocorre, todo o aprendizado é perdido e vão.” (MELANCHTHON, 1528 apud HARTFELDER, 1889. pág 421)

O autor alerta no *Unterricht der Visitatoren* (1528) que o ensino desordenado (tentar ensinar várias línguas ou assuntos sem método) é uma fonte de dano intelectual, o que corrobora a sua luta contra o “caos pedagógico”: “*Denn solch Manchfeltigkeit ist nicht allein vnnütz, sondern auch schedlich.*” - Pois tal multiplicidade não é apenas inútil, mas também prejudicial. (MELANCHTHON, 1528 apud HARTFELDER, 1889. pág 419)

A educação, portanto, deve capacitar o indivíduo a falar e escrever com precisão absoluta. Na visão Melanchthoniana, o domínio da palavra é o que distingue a ordem da barbárie. O ensino do latim, do grego e da dialética não visava meramente o acúmulo de saber, mas a estruturação de um intelecto capaz de discernir a verdade em meio ao caos da época. Assim, a *Eloquentia* torna-se a garantia de que a lei seja compreendida e de que a doutrina permaneça íntegra, estabelecendo uma conexão direta entre a correção gramatical e a preservação da *Res Publica*. “Pois todas as artes são instrumentos ou para a preservação da vida privada ou para o governo da república (*regendae reipublicae*).” (HARTFELDER, 1889. pág 164)

<sup>17</sup> (MELANCHTHON apud HARTFELDER, 1889. pág 332); (QUINTILIANO apud HARTFELDER, 1889. pág 328)

Dessarte, a reforma educacional de Melanchthon concebia, por conseguinte e desde a sua gênese, a instrução como uma ferramenta de caráter cívico e social que transcendia a esfera estritamente eclesiástica ou a mera circunscrição ao cenário religioso. Essa reorientação teleológica estabelecia que a educação não visava apenas a instrução religiosa, mas a criação de um sistema capaz de garantir a ordem civil e a correta interpretação das leis por meio das ferramentas das humanidades. Na visão melantchoniana, o domínio da palavra e o rigor intelectual constituíam o pilar para a manutenção da *Res Publica*, elevando a escola ao status de braço fundamental para a consolidação estatal.

Dessa forma, a organização pedagógica, que viria a ser proposta, no *Schulplan* de 1528 não se restringia ao púlpito; antes, previa a formação de cidadãos aptos ao governo da república e à vida privada. Ao defender que o financiamento e a fiscalização das escolas deveriam ser responsabilidade das autoridades civis, e não apenas da Igreja, Melanchthon consolidou a educação como um dever do magistrado civil e uma necessidade pragmática para a estabilidade da sociedade ocidental.

## **5. A REFORMA PRÁTICA: O SCHULPLAN (PLANO ESCOLAR) DE 1528**

A transição da teoria humanista para a aplicabilidade institucional consolidou-se com a publicação do *Unterricht der Visitatoren* em 1528. Este documento não apenas reorganizou as igrejas da Saxônia, mas estabeleceu as diretrizes para uma reforma escolar que visava substituir o "*magnum chaos*" medieval por um método de ensino rigoroso e progressivo. A reforma prática de Melanchthon introduziu a sistematização necessária para que a educação cumprisse seu papel de sustentáculo da *Res Publica*.

As diretrizes para a reforma escolar propostas por Philip Melanchthon no *Unterricht der Visitatoren* (1528) estabeleceram o modelo das chamadas "Escolas de Latim" (ou Escolas Triviais). Melanchthon buscava substituir o caos pedagógico medieval por um sistema organizado em três níveis (classes), priorizando o domínio do latim e a formação cristã fundamental.

## **6. ORGANIZAÇÃO POR CICLOS: O SISTEMA DE TRÊS CLASSES**

A inovação mais perene de Melanchthon, a introdução do ensino seriado através de um sistema de três níveis ou classes. Esta estrutura foi desenhada especificamente para evitar a sobrecarga cognitiva e a dispersão intelectual, garantindo que o aluno dominasse as ferramentas fundamentais antes de ascender a temas complexos. "Em terceiro lugar, é necessário que se dividam as crianças em grupos (*Haufen*), ou seja, separá-las em classes; Melanchthon estabelece agora três dessas classes." (HARTFELDER, 1889. pág 420)

<sup>18</sup> (WENGERT, 2017. pág 1116)

- **Primeira Classe:** Destinada aos iniciantes, o foco absoluto recaía sobre a alfabetização básica e o domínio dos rudimentos do latim. Melanchthon insistia que, nesta fase, o ensino deveria ser unilíngue para evitar que a multiplicidade de idiomas — como o grego ou o hebraico — se tornasse "inútil e diretamente prejudicial" ao desenvolvimento infantil. "Primeiramente, os mestres de escola devem empenhar-se para ensinar às crianças apenas o latim, e não alemão, grego ou hebraico, como alguns fizeram até agora. Pois tal multiplicidade não é apenas inútil, mas diretamente prejudicial." (HARTFELDER, 1889. pág 419)
- **Segunda Classe:** Após a sedimentação da base gramatical, o aluno iniciava o estudo da gramática teórica e da sintaxe. A introdução de textos de autores clássicos (como Esopo e Terêncio) servia para o refinamento da Eloquência, preparando o intelecto para a análise lógica. "A hora antes do meio-dia deve ser sempre dedicada para que não se ensine nada além de Gramática: primeiro Etimologia, depois Sintaxe e, em seguida, Prosódia. [...] Pois onde isso não ocorre, todo o aprendizado é perdido e vão." (HARTFELDER, 1889. pág 421)
- **Terceira Classe:** O estágio superior focava na dialética e na retórica. Nesta fase, o estudante era capacitado a organizar o pensamento de forma persuasiva e a interpretar textos complexos, unindo a correção gramatical à profundidade analítica exigida pela vida civil e religiosa.

## **7. O CURRÍCULO: LATIM, DIALÉTICA E A FÍSICA ARISTOTÉLICA**

O currículo melantchoniano estabeleceu o latim como a língua franca acadêmica indispensável, não por um tradicionalismo estéril, mas por sua função como ferramenta de precisão documental e comunicação internacional. "Além disso, devem ser orientados a falar latim, e os mestres de escola devem, eles próprios, tanto quanto possível, não falar nada além de latim com os meninos." (HARTFELDER, 1889. pág 424)

Contudo, a reforma foi além da gramática, operando uma reabilitação crítica de disciplinas fundamentais:

- **Dialética como Ferramenta de Pensamento:** Diferente da dialética escolástica que Melanchthon criticava por tornar as coisas obscuras, sua abordagem a tratava como um instrumento prático para discernir a verdade e organizar o discurso.

"Acima de tudo a dialética, que oferece um método correto que define as coisas de forma limpa, divide as coisas adequadamente, une argumentos apropriados e subdivide e julga conexões monstruosas em argumentos. Todos os que não dominam esta arte estraçalham o tópico que precisa de explicação." (DINGEL, 2012. pág 24)

- **Física Aristotélica Revisitada:** Melanchthon reintroduziu o estudo da física e das ciências naturais sob uma ótica humanista. Ele compreendia que o estudo da natureza era essencial para a preservação da vida privada e para o governo da república, desde que o conhecimento fosse estruturado para evitar a confusão intelectual.

“seguindo o exemplo de Melanchthon, optaram por uma versão do aristotelismo onde a lógica tinha uma função puramente instrumental para a teologia. Este limitado perspectivismo metafísico serviu a um objetivo teológico importante: manter o realismo sacramental único prezado pelos luteranos.” (WENGERT, 2017. pág 1565)

A introdução sistemática desses saberes sob um método coordenado transformou a escola em um laboratório de cidadania, onde a organização do pensamento era o primeiro passo para a liberdade intelectual. Ademais, o *Unterricht* reforçava que o financiamento e a supervisão das escolas eram deveres da autoridade pública para garantir o bem comum e a manutenção da igreja. “As próprias autoridades imperiais tiveram de assumir esta nova concepção de uma escola pública para a formação dos cidadãos [...] concebida não mais como algo reservado aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado.” (MANACORDA, 1992. pág 199)

O fortalecimento da autoridade pública no campo educacional, conforme preconizado no *Unterricht der Visitatoren* (1528), estabeleceu um paradigma onde o financiamento e a supervisão das escolas passaram a ser compreendidos como deveres inalienáveis do magistrado civil. Melanchthon articulou que a manutenção de um sistema de ensino estruturado não atendia apenas a propósitos eclesiais, mas era uma pré-condição para o "bem comum" e para a estabilidade da própria *Res Publica*. Ao transferir a responsabilidade da fiscalização das escolas para as autoridades seculares (*Magistratus*), o reformador antecipou a concepção moderna de educação pública nacional, defendendo que o Estado possui um interesse direto na formação intelectual do cidadão como salvaguarda contra a barbárie e como pilar da coesão social. Assim, a gestão pública da instrução tornou-se o mecanismo fundamental para garantir que tanto a integridade da igreja quanto a ordem do Estado fossem preservadas através de uma base de conhecimento comum e organizada.

## 8. A REESTRUTURAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O PAPEL DO ESTADO

A reforma prática iniciada nas escolas básicas com o *Schulplan* encontrou sua extensão natural na reestruturação das universidades, tendo Wittenberg como o laboratório central dessa transformação. Melanchthon compreendeu que a universidade não deveria ser um reduto de abstrações escolásticas, mas o centro

de formação da elite intelectual e administrativa necessária para a nova configuração do Estado e da Igreja.

Este movimento de ascensão da base escolar ao topo universitário estava em perfeito alinhamento com o pensamento de Martinho Lutero, que via na educação clássica o instrumento para a preservação do Evangelho. O alinhamento entre Philip Melanchthon e Martinho Lutero é caracterizado como uma parceria fundamental e complementar, na qual a visão de Lutero de reforma da igreja e da sociedade uniu-se à visão de Melanchthon de reforma da escola e da sociedade. Melanchthon tornou-se o principal aliado de Lutero em Wittenberg a partir de 1518, formando uma equipe que incluía outros reformadores como Justus Jonas e Johannes Bugenhagen.

Sua decisão no verão de 1518 [...] fez uma diferença decisiva em sua vida, pois sua visão de reforma na escola e na sociedade uniu-se à visão de Martinho Lutero de reforma na igreja e na sociedade. Os dois tornaram-se uma equipe [...] que se complementavam mutuamente.  
(DINGEL, 2012. pág 9)

A estruturação teológica operada por Melanchthon em seu *Loci Communes*<sup>19</sup> (1521) já sinalizava essa necessidade, ao organizar as verdades bíblicas por meio de categorias lógicas e tópicos dialéticos, rompendo com a fragmentação da escolástica tardia. A defesa pública desse novo paradigma já havia ocorrido de forma programática em seu discurso inaugural, *De Corrigendis Adolescentiae Studiis*<sup>20</sup> (1518), no qual Melanchthon convocou a juventude a abandonar as sutilezas estereis dos "bárbaros" em favor do rigor das línguas originais e da filosofia humanista. Para o *Praeceptor Germaniae*, o humanismo não era um fim em si mesmo, mas a base indispensável para a teologia: sem o domínio da gramática e da história, a interpretação das Escrituras cairia inevitavelmente no subjetivismo ou no fanatismo.

"O programa reformador de Melanchthon não procura eliminar as disciplinas tradicionais; o que ele quer é conduzir os estudantes através do nevoeiro de informações secundárias para aquilo que interessa, tal como é apresentado nas fontes; assim se transmite as bases para a teologia e o direito." (SCHEIBLE, 2013 apud FIGUEIREDO, 2022. pág 80)

Essa ideia ecoou nas obras de outros reformadores, como pode-se ver na citação de Leandro de Proença Lopes sobre a obra de Calvino: "Para desenvolver sua piedade cristã, o fiel precisa ler e compreender a Bíblia e as doutrinas religiosas. [...] não é possível separá-las no pensamento do reformador francês."<sup>21</sup>

<sup>19</sup> (WENGERT, 2017. pág 679)

<sup>20</sup> (MELANCHTHON, 1518 apud MANACORDA, 1992, pág. 199)

<sup>21</sup> (LOPES, 2013. pág 57)

Assim, a universidade reformada passava a exigir a erudição clássica como requisito para a piedade, consolidando a ideia de que o bom teólogo deve ser, primeiramente, um excelente humanista.

## 9. A TRANSFORMAÇÃO DE WITTENBERG EM MODELO EUROPEU

Sob a influência de Melanchthon, a Universidade de Wittenberg foi remodelada para servir como o arquétipo da academia protestante. A principal mudança consistiu na integração definitiva das humanidades ao currículo das faculdades superiores.

- **A Cátedra como Espaço de Excelência:** Melanchthon elevou o status do ensino do grego, do hebraico e da matemática, tornando-os pré-requisitos para os estudos de teologia e direito.
- **Irradiação Metodológica:** O sucesso de Wittenberg em produzir clérigos e funcionários públicos altamente qualificados fez com que o modelo fosse exportado para outras instituições europeias, consolidando o que viria a ser o sistema acadêmico moderno.
- **Interconexão entre Níveis:** A universidade passou a funcionar em simbiose com as escolas de latim, garantindo que o ingresso no ensino superior fosse precedido pelo domínio técnico da Eloquência e da Dialética.

## 10. A EDUCAÇÃO COMO DEVER DO MAGISTRADO E SUSTENTO DA RES PUBLICA

A faceta mais inovadora desta reestruturação reside na fundamentação política do ensino. Melanchthon defendia que a educação não era um encargo facultativo da Igreja, mas um dever inalienável do magistrado civil (o Estado).

- **Manutenção da Ordem Social:** Para o reformador, a escola era o pilar de sustentação da *Res Publica*, pois somente cidadãos instruídos seriam capazes de gerir as instituições civis com justiça e clareza.
- **Supervisão e Financiamento Público:** O *Unterricht der Visitatoren* (1528) institucionalizou a ideia de que a autoridade pública deveria supervisionar e financiar o ensino para garantir o bem comum.
- **O Estado como Garantidor do Intelecto:** Ao vincular a formação intelectual à estabilidade social, Melanchthon antecipou a concepção de Educação Pública Nacional, onde o governo tem interesse direto na erradicação do "*magnum chaos*" pedagógico para prevenir a desordem civil.

## 11. APLICAÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL NA ESFERA CÍVEL

Essa integração sistêmica culmina na máxima melantchonianiana de que o progresso civil é indissociável da harmonia entre *fides* (fé) e *eruditio* (erudição). Ao elevar a instrução clássica ao patamar de requisito para a saúde espiritual e política, Melanchthon estabeleceu que a verdadeira liberdade intelectual não reside no isolamento da crença, mas na sua articulação através de uma razão tecnicamente refinada. A síntese operada em Wittenberg transformou a universidade no guardião de um legado onde a piedade cristã e a excelência humanista não são forças antagônicas, mas pilares complementares na construção de uma sociedade estável. Assim, a educação deixa de ser um mero exercício de doutrinação para tornar-se o fundamento da *Res Publica*, consolidando a premissa de que a preservação da liberdade e da ordem depende de um intelecto que harmonize o compromisso ético com a clareza analítica das fontes documentais.

“Ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contêm o critério do governo de todas as cidades.”  
(MANACORDA, 1992. pág 199)

Sob a perspectiva da Teoria Geral do Estado, essa convergência redefine a natureza do poder político, transmutando a educação de uma esfera puramente privada ou eclesiástica em um pilar da administração pública e da estabilidade jurídica. Sahid Maluf complementa essa ideia ao definir o Estado como uma organização destinada a manter as condições universais de ordem social através da aplicação do Direito, o qual exige uma compreensão sistêmica da realidade (MALUF, 2019. pág 317), já Miguel Reale defende em sua obra, Teoria do Direito e do Estado, que este (o Estado) deve ser compreendido como uma realidade cultural tridimensional, na qual o fato do Poder, o valor ético e a norma jurídica se integram dialeticamente para evitar a anarquia e garantir a paz (REALE, 2000. pág 319). Em última análise, o bom funcionamento do maquinário estatal apresenta sua interdependência das aplicações pedagógicas, como pode ser compreendido pela nos pensamentos de Darcy Azambuja e Franco Cambi:

“O Estado é caracterizado como uma união moral de seres racionais e livres, organizada de forma estável para a consecução do bem público, o que exige que a inteligência e a vontade humana fundamentem a estrutura social” (AZAMBUJA, 2008. pág 3).

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva. (CAMBI, 1999. pág 201)

Tais aspectos já eram evidenciados como necessidade social pelo reformador em 1520<sup>22</sup>. Para Melanchthon, a *Res Publica* exigia uma burocracia técnica e um corpo de cidadãos cuja erudição atuasse como salvaguarda contra a anarquia intelectual, visto que a clareza linguística e lógica é o que assegura a integridade das leis e dos contratos sociais. “Sem a ciência, chegaríamos a uma vida ciclópica (*Vita Cyclopica*), na qual se retrocederia a um modo de vida das feras selvagens.” (HARTFELDER, 1889. pág 403)

No âmbito sociológico, como observa Max Weber, essa estruturação racionalista da pedagogia melantchoniana forneceu o arcabouço para a ética de trabalho e para o desenvolvimento do Estado moderno, consolidando a instrução como um motor do progresso civilizatório ocidental.

a peculiaridade espiritual inculcada pela educação, e aqui vale dizer, a direção conferida à educação pela atmosfera religiosa da região de origem e da casa paterna, determinou a escolha da profissão e o subsequente destino profissional. (WEBER, 2004. pág 33)

O melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possuem muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem educados. (LUTERO, 1524 apud LOPES, 2013. pág 46)

A responsabilidade do magistrado civil sobre a instrução pública não constitui um mero controle disciplinar, mas a materialização de um dever estatal em promover a consciência crítica necessária para a manutenção de uma sociedade livre e organizada.

é, porém, de grande importância histórica a tomada de consciência do valor laico, estatal da instrução, concebida não mais como algo reservado aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado. (MANACORDA, 1992. pág 199)

Em última análise, sob uma perspectiva crítica, é possível tencionar a atuação do *magistratus melantchoniano* à luz das reflexões de Michel Foucault sobre o nascimento do poder disciplinar. Se, por um lado, a transferência da tutela educacional para o Estado visava garantir a ordem social e o bem comum, por outro, essa estrutura inaugurou uma tecnologia de controle sobre o corpo social através da organização seriada e do rigor cronológico das classes.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de

<sup>22</sup> (DINGEL, 2012. pág 84)

ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987. pág 125)

Na ótica foucaultiana, a sistematização pedagógica de Melanchthon pode ser interpretada como um dos primeiros ensaios da "ortopedia moral"<sup>23</sup> da modernidade, onde o magistrado civil utiliza a escola para moldar mentes e comportamentos em conformidade com as necessidades produtivas e burocráticas do Estado nascente.

“ocupação meticulosa do corpo e do tempo do culpado [ou escolar], enquadramento de seus gestos, de suas condutas por um sistema de autoridade e de saber; uma ortopedia concertada que é aplicada [...] a fim de corrigi-los individualmente.” (FOUCAULT, 1987. pág 111)

Assim, o que o humanismo cristão denomina como "antídoto contra a barbárie" revela-se também como um mecanismo de responsabilidade social, no qual a liberdade intelectual é balizada por uma estrutura institucional que vincula a erudição à utilidade pública. Dessa forma, a ação estatal sobre o ensino não apenas salvaguardou a cultura clássica, como referendado por Wengert & Scheele<sup>24</sup>, mas instituiu a escola como o espaço primordial de vigilância e normalização do indivíduo em favor da estabilidade da *Res Publica*.

## **12. O SISTEMA MELANCHTHONIANO VS. EDUCAÇÃO MODERNA: ESTUDO COMPARATIVO**

A longevidade das reformas de Philipp Melanchthon é evidenciada pela permanência de suas estruturas organizacionais no sistema educacional contemporâneo. O que no século

XVI foi uma resposta emergencial ao "*magnum chaos*" pedagógico, tornou-se, na modernidade, a norma universal de instrução pública. Essa herança é observada na transição do modelo de classes para os sistemas nacionais de ensino, onde a fragmentação do conhecimento por níveis de complexidade — princípio basilar do *Schulplan* de 1528 — foi absorvida e refinada por reformas subsequentes que moldaram o Ocidente.

A sistematização melantchoniana serviu de matriz para o desenvolvimento do sistema prussiano de ensino no século XVIII, que institucionalizou a escolarização obrigatória e a divisão seriada como ferramentas de coesão nacional. Esse modelo, por sua vez, influenciou as grandes reformas educacionais da modernidade, como as leis de Jules Ferry na França<sup>25</sup> e o movimento da Escola Nova<sup>26</sup>,

<sup>23</sup> (FOUCAULT, 1987. pág 12)

<sup>24</sup> (HARTFELDER, 1889. pág 80)

<sup>25</sup> (MANACORDA, 2001. pág 277)

<sup>26</sup> (MANACORDA, 2001. pág 311-312)

que, embora tenham alterado o conteúdo e a pedagogia, preservaram a estrutura de ciclos e o papel do Estado como supervisor da instrução. No contexto brasileiro, a influência desses princípios reflete-se na organização da educação básica em anos e séries, onde a progressão do estudante é pautada pelo domínio de competências escalonadas, ecoando a exigência de Melanchthon de que a gramática precedesse a dialética para evitar o prejuízo intelectual.

A eficácia dessa estrutura também é corroborada pela sua adoção, ainda que sob uma perspectiva confessional distinta, pelo *Ratio Studiorum dos Jesuítas*<sup>27</sup>. A resposta católica à Reforma Protestante utilizou a mesma lógica de organização por classes e rigor metodológico para criar um padrão de excelência acadêmica que dominou a educação europeia por séculos. Assim, a proposta de 1528 não apenas resolveu uma crise imediata, mas estabeleceu os eixos de competência e a arquitetura institucional que permitem ao Estado moderno gerir a educação como um instrumento de progresso civilizatório e estabilidade social.

### **13. A INVENÇÃO DO CURRÍCULO SERIADO E A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO**

O paralelo mais direto entre as inovações de 1528 e a estrutura atual reside na criação do currículo seriado. Melanchthon foi o precursor da divisão do ensino em "Classes" ou níveis de proficiência, rompendo com a tradição medieval onde alunos de estágios cognitivos díspares compartilhavam o mesmo espaço e material didático.

- **A Ruptura com o Caos:** Para Melanchthon, a multiplicidade de temas e línguas ensinados sem uma progressão lógica era "diretamente prejudicial" ao intelecto. Sua solução foi o escalonamento da complexidade: o aluno só avançaria para a Dialética (ensino superior) após o domínio absoluto da Gramática (ensino básico).
- **Fundamento da Modernidade:** Essa fragmentação do conhecimento por níveis de dificuldade é a base do sistema de anos e séries que rege a educação global contemporânea. A ideia de que o aprendizado deve ser processual e segmentado para garantir a absorção eficaz do conteúdo é uma herança direta do *Schulplan* melantchoniano.
- **Perspectiva Crítica:** Embora essa organização tenha sido o motor do progresso civilizatório ocidental e da racionalização burocrática, autores como Michel Foucault sugerem que tal sistematização também inaugurou uma forma de controle estatal e adestramento social, ao submeter o indivíduo a uma cronologia rígida de desenvolvimento intelectual.

<sup>27</sup> (CAMBI, 1999, p. 205)

## 14. O PAPEL DO ESTADO NA INSTRUÇÃO PÚBLICA

A transição da educação de uma esfera estritamente confessional para uma responsabilidade pública constitui um dos legados mais profundos de Melanchthon para a modernidade. Ao formalizar o papel do *Magistratus* na instrução, ele estabeleceu as bases teóricas do que viria a ser o conceito de Educação Pública Nacional.

dentre as contribuições de Felipe Melanchthon para a educação, destacam-se: a necessidade de conhecer uma língua estrangeira, especialmente o latim e o grego; pensar e agir de forma ética como objetivo do trabalho docente; cada ensino particular faz parte de um todo. (RIETH, 1997 apud FIGUEIREDO, 2022. pág 57)

O *Unterricht der Visitatoren* (1528) operou uma mudança de paradigma ao postular que o financiamento e a supervisão das escolas deveriam ser encargos das autoridades civis. Melanchthon argumentava que a manutenção de um sistema de ensino estruturado era uma pré-condição para o "bem comum" e para a estabilidade da própria *Res Publica*. Para o reformador, o Estado possuía um interesse direto na erradicação do "*magnum chaos*" pedagógico, pois a clareza intelectual do cidadão era vista como o único antídoto eficaz contra a anarquia social e as heresias doutrinárias.

Na modernidade, percebe-se que a visão educacional proposta antecipou em séculos a estrutura das políticas educacionais contemporâneas. A ideia melanchthoniana de que o governo deve atuar como o garantidor da instrução para assegurar a ordem civil reflete-se na organização da educação básica obrigatória e gratuita, mantida pelo tesouro público. Como sustenta a historiografia, essa racionalização da pedagogia forneceu o arcabouço para a ética e a burocracia do Estado moderno. No entanto, sob uma ótica crítica, essa institucionalização também pode ser interpretada como o marco inicial de um sistema de controle e normalização estatal sobre o corpo social, onde a escola passa a servir como uma ferramenta de ensaio para a utilidade pública<sup>29</sup>.

Assim, a relação entre a escola e a manutenção da *Res Publica* em Melanchthon não era apenas eclesiástica; era, fundamentalmente, uma estratégia de preservação da civilidade. O monitoramento das instituições de ensino pelas autoridades seculares, tal como proposto em 1528, consolidou a premissa de que a educação é um dever do magistrado e um direito vinculado à cidadania, influenciando diretamente a formação das instituições de ensino modernas, inclusive no contexto brasileiro.

dentre as contribuições de Felipe Melanchthon para a educação, destacam-se: a necessidade de conhecer

<sup>28</sup> (SANTOS, 2008, p. 31 apud LOPES, 2013, p. 55)

<sup>29</sup> (CARLOS V, 1549, apud MANACORDA, 1992, p. 199)

uma língua estrangeira, especialmente o latim e o grego; pensar e agir de forma ética como objetivo do trabalho docente; cada ensino particular faz parte de um todo. (RIETH, 1997 apud FIGUEIREDO, 2022. pág 57)

## 15. A DIALÉTICA COMO PENSAMENTO CRÍTICO

A introdução sistemática da Dialética no currículo de Wittenberg e das escolas de latim marca a transição de um ensino baseado na memorização para um modelo focado na estruturação do raciocínio<sup>30</sup>. Para Melanchthon, a Dialética não era um fim em si mesma, mas a ferramenta essencial para discernir a verdade em meio ao caos interpretativo da época e para organizar o discurso de forma persuasiva e lógica.

acima de tudo a dialética, que oferece um método correto que define as coisas de forma limpa, divide as coisas adequadamente, une argumentos apropriados [...] Todos os que não dominam esta arte estraçalham o tópico que precisa de explicação. (DINGEL, 2012. p. 89)

Na modernidade, essa abordagem ressurgiu sob as nomenclaturas de "Pensamento Crítico" ou "Lógica Formal". Embora os termos tenham evoluído, a raiz pedagógica permanece a mesma: a premissa de que a educação não deve servir meramente para o acúmulo de fatos, mas para capacitar o indivíduo a processar informações e estruturar argumentos com precisão absoluta. Melanchthon antecipou a necessidade de uma "competência analítica", defendendo que a negligência gramatical e lógica era o principal catalisador da instabilidade social. "Este processo de catalogação de vistas [*Gesichtspunkte*] permite a rastreabilidade da estrutura de acordo e entendimento. [...] seu objetivo é perguntar se o assunto é verdadeiro ou falso." (FIGUEIREDO, 2022. pág 59-60)

Felipe Melanchthon foi o arquiteto da estrutura organizacional e do conteúdo cultural das escolas durante a Reforma Protestante do século XVI. Seu conselho é voltado mais para o ensino médio e pode ser considerado uma inspiração para as escolas secundárias públicas alemãs. (FIGUEIREDO, 2022. pág. 67)

Assim, o domínio da palavra e da estrutura lógica — o coração da *Eloquentia* melantchoniana — torna-se o elo entre a erudição clássica e a consciência crítica contemporânea. O paralelo é direto: o que o *Praeceptor Germaniae* buscava com a Dialética para a preservação da *Res Publica* é o que os sistemas modernos buscam ao priorizar a autonomia intelectual do aprendiz contra a desinformação e o caos comunicativo.

<sup>30</sup> (MANACORDA, 1992, p. 92)

## 16. TABELA COMPARATIVA: O SISTEMA MELANCHTHONIANO E A MODERNIDADE

A tabela abaixo sintetiza os pontos de convergência entre o *Schulplan* de 1528 e os pilares da educação contemporânea:

Eixo de Comparação	Sistema Melanchthoniano (1528)	Educação Moderna (Século XXI)
Organização	Divisão em 3 Classes (níveis de proficiência).	Ensino Seriado / Ciclos de Aprendizagem.
Papel do Estado	Dever do <i>Magistratus</i> (financiamento e fiscalização).	Educação Pública Nacional / Dever do Estado.
Metodologia	Dialética como ferramenta de organização do discurso.	Pensamento Crítico e Lógica Analítica.
Linguagem	Latim e Grego como ferramentas de precisão.	Multiletramentos e Linguagens Científicas.
Finalidade	Formação para a <i>Res Publica (Regendae Reipublicae)</i> .	Formação para a Cidadania e Mercado de Trabalho.

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor.

## 17. CONCLUSÃO

O legado de Philipp Melanchthon na educação ocidental transcende a mera reforma institucional do século XVI, consolidando-se como o próprio esqueleto sobre o qual se ergueu o sistema de "*Gymnasium*" e, por extensão, a escola moderna. "Este é o conteúdo do chamado '*Stiftungsbrief*' (carta de fundação) dos ginásios alemães." (HARTFELDER, 1889. pág. 233)

Ao confrontar o "*magnum chaos*" pedagógico de sua época, o *Praeceptor Germaniae* não apenas reorganizou currículos, mas operou uma síntese definitiva entre a *fides* (fé) e a *eruditio* (erudição). Esta harmonia não previa a subordinação da razão à crença, mas a compreensão de que a liberdade intelectual e a estabilidade da *Res Publica* dependem de um intelecto tecnicamente refinado, capaz de discernir a verdade através do rigor das fontes e da clareza da *Eloquentia*. Melanchthon provou que a organização sistemática do pensamento é o primeiro passo

para a emancipação do indivíduo e para a preservação da ordem social contra as forças da desordem e do subjetivismo estéril.

A transição da responsabilidade educacional para o âmbito do *Magistratus* — fundamentada no *Unterricht der Visitatoren* de 1528 — antecipou em séculos o conceito de educação pública nacional. Ao postular que o financiamento e a supervisão das escolas eram deveres inalienáveis da autoridade civil para a garantia do bem comum, Melanchthon

estabeleceu a educação como um pilar de sustentação do Estado e um motor de progresso civilizatório. Embora a sistematização em classes e ciclos possa ser interpretada sob uma ótica foucaultiana como um mecanismo de controle e normalização, é inegável que tal estrutura proveu as ferramentas cognitivas necessárias para a construção da consciência crítica moderna. A exigência de que a gramática e a dialética precedam a alta teologia ou o direito reflete a convicção de que a competência analítica é a única salvaguarda contra o fanatismo e a barbárie.

Em última análise, a obra de Melanchthon permanece viva na arquitetura dos sistemas de ensino contemporâneos, desde a organização seriada até o papel do Estado como garantidor da instrução. Seu modelo de excelência acadêmica, que encontrou paralelo e concorrência no *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, definiu os padrões de erudição que ainda hoje fundamentam o diálogo entre a tradição clássica e os desafios da modernidade. Conclui-se, portanto, que a reforma melanchthoniana não foi apenas um ajuste pedagógico, mas a fundação de um projeto de civilidade onde a correção do pensamento e o domínio da linguagem tornam-se as garantias últimas da liberdade individual e da integridade da *Res Publica*.

## REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Darcy. Teoria Geral do Estado. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- BONAVIDES, Paulo. Ciência Política. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2017.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- DE HALLEUX, André. Patrologie et Œcuménisme: Recueil d'études. Leuven: University Press, 1990.
- ERASMO DE ROTERDÃ, Desidério. De Pueris Instituendis: da educação dos meninos. Tradução e notas de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2006.
- ERASMO DE ROTERDÃ, Desidério. O Elogio da Loucura. Tradução de Paulo M. Oliveira. Lisboa: Europa-América, 1997.
- FIGUEIREDO, Elisangela Sobral. Reforma Protestante: as contribuições de Martinho Lutero e Filipe Melanchthon para educação. 2022. Artigo (Trabalho de Conclusão de

Curso de Licenciatura em História) – Centro Universitário UNIFACVEST, Rio Bonito, RJ, 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARTFELDER, Karl. *Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae*. Berlin: Hofmann, 1889.

LOPES, Leandro de Proença. *Educação, protestantismo e sociedade: um estudo sobre o Seminário Teológico de São Paulo*. 2013. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2013.

MALUF, Sahid. *Teoria Geral do Estado*. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELANCHTHON, Philipp. *Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen (1528)*. In: STUPPERICH, Robert (ed.). *Melanchthons Werke in Auswahl [Studienausgabe]*. Gütersloh: Gerd Mohn, 1951-1975.

MEYENDORFF, John. *The Byzantine Legacy in the Orthodox Church*. New York: St Vladimir's Seminary Press, 1982.

O'MALLEY, John W. *The First Jesuits*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

REALE, Miguel. *Teoria do Direito e do Estado*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WENGERT, Timothy J. (ed.). *Dictionary of Luther and the Lutheran Traditions*. Grand Rapids: Baker Academic, 2017.

WENGERT, Timothy J. *Philip Melanchthon, Speaker of the Reformation: Wittenberg's Other Reformer*. Farnham: Ashgate, 2010.

ZIZIOULAS, John. *Being as Communion: Studies in Personhood and the Church*. New York: St Vladimir's Seminary Press, 1985.

# A IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO CLÁSSICA: O BATISMO DA IMAGINAÇÃO.

*Yasmin Ferreira Freitas*<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Mestranda em Educação Clássica pela Southeastern University (SEU).

## **RESUMO**

A Educação Clássica identifica a imaginação como uma faculdade essencial na formação do ser humano, especialmente no processo de aquisição do conhecimento. O presente artigo propõe refletir sobre o papel da imaginação dentro dessa tradição educacional, destacando sua importância na mediação entre a imagem e o conceito, e não como condutora ao erro. A partir do conceito de “batismo da imaginação” de C.S. Lewis discute como a formação imaginativa pode ser orientada para a apreensão da realidade e preparação para o exercício da fé. Argumenta-se que uma imaginação bem formada não apenas prepara o intelecto para o pensamento, mas também contribui para o desenvolvimento integral e espiritual do indivíduo.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

*Educação; Imaginação; Educação Clássica; Formação.*

## **ABSTRACT**

Classical education identifies imagination as an essential faculty in the formation of the human being, especially in the process of acquiring knowledge. This article proposes a reflection on the role of imagination within this educational tradition, highlighting its importance in mediating between image and concept, and not as an operator of error. Based on C.S. Lewis's concept of the "baptism of the imagination," discusses how imaginative development can be oriented towards understanding reality and preparing for the exercise of faith. It argues that a well-formed imagination not only prepares the intellect for thought but also contributes to the integral and spiritual development of the individual.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

*Education; Imagination; Classical Education; Formation.*

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral é analisar o papel da imaginação na educação clássica, destacando sua importância no processo do conhecimento e na formação integral do indivíduo, dialogando com o conceito de “batismo da imaginação” de C. S. Lewis.

- Compreender o conceito de imaginação à luz de diferentes autores;
- Analisar a relação entre imaginação, conhecimento e o pensamento;
- Investigar a função da imaginação como mediadora entre imagem e conceito;

- Discutir o conceito de “batismo da imaginação” de C.S. Lewis e sua relação com a fé;
- Refletir sobre a importância da imaginação na educação clássica e no desenvolvimento do homem de forma integral.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho utiliza uma abordagem qualitativa, de caráter teórico, fundamentada em pesquisa bibliográfica. A investigação foi realizada por meio da análise de obras de autores relevantes da tradição filosófica e educacional, como Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Immanuel Kant e C. S. Lewis.

A partir dessas bases, realizou-se uma análise conceitual da imaginação, buscando compreender seu papel no processo de conhecimento e na educação clássica cristã. O estudo partiu de uma perspectiva filosófico-teológica ao discutir o conceito de “batismo da imaginação”, relacionando-o à formação humana e ao desenvolvimento da fé. A análise foi feita por meio da comparação e articulação dos conceitos apontados, identificando convergências e dissimilaridades entre os entendimentos estudados.

O procedimento metodológico consistiu na leitura, seleção e análise crítica dos textos, visando identificar como cada autor compreende a imaginação e sua relação com o conhecimento. Trata-se, portanto, de uma pesquisa interpretativa, sem coleta de dados empíricos, que visa refletir sobre a importância da imaginação na formação integral do indivíduo.

## **1. INTRODUÇÃO**

Imagine uma maçã ou um dragão. A evocação de imagens mentais ao ler o trecho inicial ilustra bem o funcionamento da imaginação, entendida como a faculdade de representar objetos mesmo na ausência de sua presença sensível. É fácil perceber como a imaginação funciona quando sabemos que o objeto que reproduzi em minha mente existe na realidade extralinguística. No entanto, ela também é capaz não apenas de, ao ouvir um conjunto de sons que formam uma palavra, remeter a um objeto extralinguístico, mas também de reproduzir imagens de coisas corpóreas que não são concretas, como dragões, ninfas, duendes ou umpa-lumpas<sup>32</sup>, conforme sugerido por Agostinho. É verdade que, por vezes, a imagem não corresponde a algo real, no sentido de existir na realidade física, podendo ser composta por similaridades com objetos reais, o que resulta em imagens irreais.

Este artigo analisa o papel da imaginação na Educação Clássica, com base no conceito de “batismo da imaginação” de C.S. Lewis. Este trabalho aplica uma abordagem qualitativa, de caráter teórico, fundamentada na pesquisa bibliográfica

<sup>32</sup> *Personagem fictício do DAHL, R. A Fantástica Fábrica de Chocolate. [s.l.] Galera Junior, 2022.*

(CRESWELL, 2013). A investigação foi realizada por meio da análise de obras de autores relevantes da tradição filosófica e educacional, como Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Miriam Joseph, Immanuel Kant e C. S. Lewis.

Os autores foram determinados pela sua relevância tanto no tema da imaginação como também no contexto da educação clássica. Desta forma, defende-se que a imaginação é uma faculdade indispensável para o conhecimento e que sua correta formação, por meio do 'batismo da imaginação', é essencial para a educação clássica e para a apreensão da realidade.

## **2. O DILEMA DA IMAGINAÇÃO**

Surge, então, um dilema: se a imaginação reproduz imagens independentemente da ausência do objeto, mas o objeto existe na realidade física, então a dúvida paira sobre a nossa capacidade de reproduzir objetos tanto ausentes quanto inexistentes. Inicialmente, faz-se necessário definir o conceito de imaginação, compreender seu funcionamento para assim podermos ressaltar possíveis contrastes, objeções, dificuldades na compreensão do tema.

O que é a imaginação? Para Hobbes, trata-se de uma condição fundamental das atividades mentais. Para Wolff, é a faculdade de produzir percepções das coisas sensíveis e está ao lado da memória e da razão, uma faculdade fundamental, como também afirma Francis Bacon. Enquanto Descartes e Espinoza consideram que a imaginação produz aparências e, portanto, pode conduzir o espírito ao erro.

A imaginação pode ser definida como a faculdade responsável por evocar ou produzir aparências, independentemente da presença do objeto a que se referem. Aristóteles compreende-a como "a imaginação era uma mudança (kinesis) gerada pela sensação, semelhante a esta, embora não ligada a ela" (ABBAGNANO, p. 538, 2003). Para ele, não era uma sensação, pois uma imagem pode existir mesmo que não haja sensação. A imaginação também não é opinião, pois a opinião exige que se acredite naquilo que se opina, enquanto isso não acontece com a imaginação ou com a sensação.

Em continuidade, Agostinho aprofunda essa visão ao afirmar que : "As imagens originadas por coisas corpóreas e por meio das sensações: estas, uma vez recebidas, podem ser facilmente lembradas, distinguidas, multiplicadas, reduzidas, ampliadas , organizadas, invertidas, recompostas do modo que mais agrade o pensamento (De Vera Rei, 10§18 apud ABBAGNANO, 2003, p.508)".

Na afirmação de Agostinho, três pontos fundamentais se destacam. O primeiro ponto refere-se à origem da imagem. A imagem provém de uma coisa corpórea. A coisa corpórea poderia ser chamada de objeto extralinguístico. A imagem é a aparência, a manifestação da essência do ser.

O segundo ponto consiste na possibilidade da imagem poder ser reinventada, reconstruída e modificada. A imagem pode sofrer alterações, enquanto sua

essência permanece conservada. Conhecer a essência é fugir das abstrações equívocas, pois os sentidos podem ser enganados; a essência é compreendida como princípio inteligível do ente, distinguindo-se das aparências. Ao conhecer, o indivíduo não busca apenas pelos sentidos, mas também pela inteligência.

Pois, “O conhecimento verdadeiro consiste em experimentar as marcas das impressões sensoriais no molde fundamental, ou selo da Forma ou Ideia à qual os objetos sentidos correspondem” (PLATÃO, p. 75, B-D). Portanto, o problema levantado por Descartes e Espinoza não é simplesmente resolvido, mas pode ser melhor compreendido quando reconhecemos que a imaginação, embora opere com as aparências, não constitui o termo final do conhecimento. Surge, assim, uma tensão: a imaginação é instrumento do conhecimento ou fonte de erro?

Na tradição clássica, especialmente em Aristóteles e Agostinho, essa questão é trabalhada com maior equilíbrio. Visto que, nas imagens sensíveis, as aparências funcionam como mediações para o intelecto abstrair a essência. Desta forma, o indivíduo não deve prender-se apenas às aparências, mas encontrar as essências. Elas são apenas um ponto de partida para alcançar uma compreensão plena da realidade e da verdade. Nesse sentido, Lewis afirma: “A razão é o órgão natural da verdade; mas a imaginação é o órgão do sentido. A imaginação, produzindo novas metáforas ou revivificando antigas, não é a causa da verdade, mas a sua condição” (LEWIS, 1969, p. 265).

O terceiro ponto diz respeito à mudança da imagem às exigências do pensamento. Se a essência permanece independentemente da imagem, podemos considerar que, no pensamento, a imagem será a variável da equação, enquanto a forma (essência) será a constante. Utilizando a ideia da equação, é evidente que o foco não está na aparência, mas sim na forma. Sendo assim, a imaginação consegue distinguir, produzir, reproduzir, modificar e recriar aparências sem necessariamente alterar sua forma.

Neste artigo, entendemos imaginação como a imaginação que nos permite recriar ou criar imagens baseadas na essência que foi comunicada à inteligência. Sendo assim, a alteração ocorre na imagem e, por essa razão, devemos destrinchar a imagem. A imagem pode ser dividida em duas categorias: direta e indireta.

É direta quando é representação da figura do objeto sensível particular que existe aqui e agora diante do sujeito que o apreende pelos sentidos. É indireta quando resulta da associação de imagens feita pela própria potência sensitiva da imaginação, que é capaz de associar as imagens de realidades diferentes (FAITANIN, p. 237).

Exemplificando, imagine o Sr. Tumnus de Crônicas de Nárnia (LEWIS, 2009, p. 107). Sabemos pelo texto que o senhor Tumnus é um fauno. Um fauno é um ser meio homem e meio bode. Logo, sua mente, por meio da imaginação, reproduziu uma imagem de um homem e de um bode. Ela repartiu as imagens e as

reconstruiu, produzindo um fauno. Observe que o fauno per se não é real, mas as imagens que o compõem são reais. Deste modo,

A imaginação não existe livremente, ela exige uma base factual, que, por sua vez, exige uma base imaginativa, pois nenhum fato pode ser conhecido até que tenha sido buscado pela ação imaginativa do questionamento, e essa questão mesma exige uma base posterior factual, e tudo se repete, ad infinitum (COLLINGWOOD, 2020, p. 66).

Já Kant, por sua vez, desloca a discussão ao propor que: “A imaginação é a faculdade de representar na intuição um objeto, embora não esteja presente.” (KANT, 2012, p. 24). No livro *Crítica da Razão Pura*, Kant divide a imaginação em produtiva (*exhibitio originaria*) e reprodutiva (*exhibitio derivativa*). A produtiva ocorre antes da experiência e vem do objeto, enquanto a reprodutiva resgata uma intuição de uma experiência passada. Diferenciar a imaginação entre aquela que reproduz um objeto real e um objeto irreal tem sido alvo de discussão. Alguns podem considerar que a imaginação que cria algo é chamada fantasia, pois é criadora. A imaginação que resgata uma imagem recebida anteriormente seria, portanto, chamada de imaginação reprodutiva.

Uma divisão parecida é estabelecida por Joseph no livro *Trivium*. A autora define a imaginação como um dos sentidos internos, semelhante ao proposto por Tomás de Aquino, “que produz e retém fantasmas” (2008, p. 242). E aquela capacidade de reproduzir objeto tanto ausente como também não existente seria denominada imaginação ficcional, que “pode operar pela combinação de fantasmas” (2008, p. 242).

Joseph (2008) define o 'fantasma' como a representação mental a partir da qual o intelecto abstrai o conceito. Para entendermos a definição dada por Joseph, devemos voltar para o conhecimento. O nosso intelecto, por meio das abstrações, compõe o conceito. O conceito é a apreensão da essência, do universal, daquilo que é comum a todos os fantasmas e por meio dos fantasmas advindos da imaginação. A essência existe tanto na mente como fora dela, e não é arbitrária, possuindo uma contiguidade entre o objeto e seu conceito. “A verdade tem uma norma objetiva no real” (2008, p. 42).

Resumindo, a imaginação, na concepção de Joseph, “produzem um fantasma ou imagem mental do objeto individual percebido, e é esse fantasma que é retido [na memória] e pode ser reproduzido à vontade na ausência do objeto” (2008, p. 40).

Gilberto de Tournai também explica:

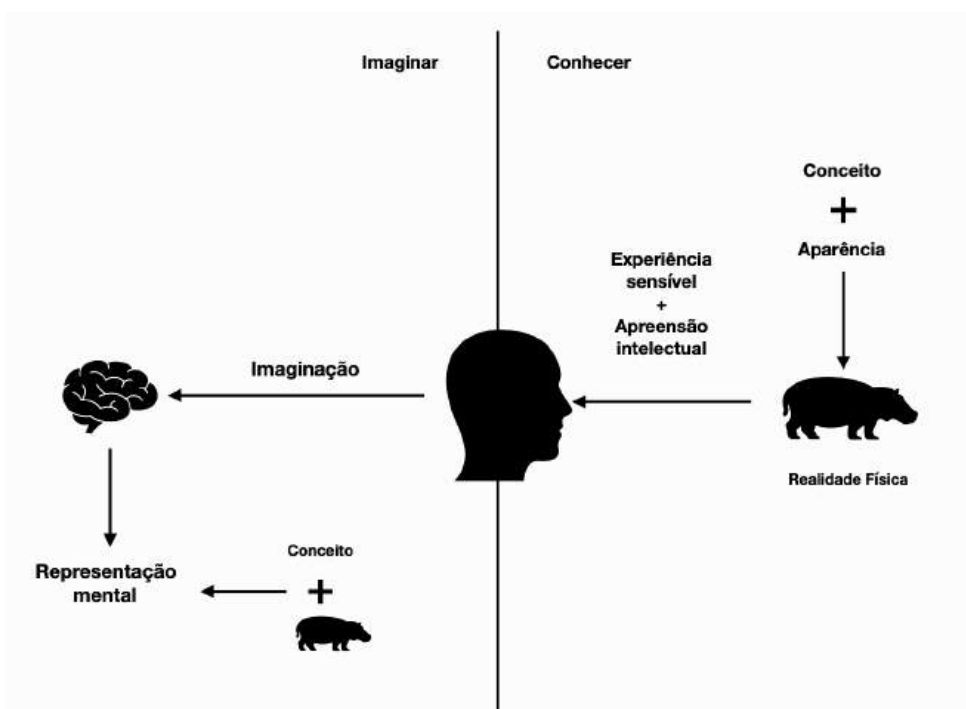
Tampouco podem as coisas sensíveis iluminar o intelecto por si mesmas e sem um intermediário, mas por meio dos sentidos e da imaginação e da memória como por meio dos sentidos da imaginação e da memória como que por um intermediário, porque as impressões das

coisas sensíveis não vêm imediatamente ao intelecto, nem é intelecto receptivo das formas sensíveis, mas escolhe na imaginação e na memória os resquícios das impressões que são deixadas nelas pela apreensão dos sentidos e das espécies sensíveis. Pois os sentidos estão do lado de fora nas forma sensíveis e o intelecto as lê pelo lado de dentro [*intelligere* vem de *intus legere*, ler dentro], e sobe até o mundo inteligível e a luz eterna, que é Deus, que está por cima da alma e toca desde o alto (TOURNAI, 2019, p. 89).

Tomás de Aquino apresenta a imaginação como um ato que, por meio da potência sensitiva interna, estabelece uma imagem. Mais precisamente para Aquino, a imaginação parte dos órgãos do sentido interno: senso comum, imaginação, cogitativa e memória sensível (FAITANIN, 2008). Para Aquino, ela se encontra na alma, que não exige um órgão corpóreo, como o olho, o ouvido, mas, com o auxílio da memória sensível, possui a capacidade de não apenas imaginar a imagem que recebeu, mas também imaginar sobre a imagem, que é denominada criatividade.

A criatividade provém da imaginação. Não se trata de uma criação ex nihilo, mas de uma criação que “cria” a partir das associações que recebeu e que agora as reproduz sob novas aparências. Um conceito será revisitado por Tolkien ao falar sobre “sub-criação”. Para ele, a imaginação é “formar imagens mentais de coisas que não estão realmente presentes” (TOLKIEN, 2020, p. 56). A fantasia é “o poder de dar para criações ideias, a consistência interna da realidade” (TOLKIEN, 2020, p. 56). O esquema (Figura 1) ilustra a relação entre imaginação e conceito.

**Figura 1 - Esquema do conhecimento e da imaginação**



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Conforme ilustrado no esquema (Figura 1), o ser humano percebe inicialmente o ente, por meio dos sentidos, a imagem do hipopótamo, da qual surge o percepto. A partir dessa experiência sensível, o intelecto realiza o processo de abstração, pelo qual apreende o conceito de hipopótamo. Desse modo, torna-se possível o conhecimento da essência do ente. Futuramente, mesmo na ausência do objeto, ao ouvir o termo “hipopótamo”, o sujeito será capaz de evocar sua imagem por meio da imaginação, associando-o ao conceito previamente adquirido, ainda que o animal não se encontre presente no momento do enunciado.

A imaginação é um aspecto central do conhecimento; sem ela não conseguimos alcançar nada por meio do nosso pensamento, pois o pensar exige imaginar. É verdade que a imaginação tem sido confundida com delírios e alucinações, mas observamos que essas palavras não são sinônimos. O papel da imaginação deve ser reconhecido no processo do conhecimento e na vida humana. Ela conecta a imagem e o conceito, compondo fantasmas e os retendo. Também opera ao combinar os fantasmas, construindo novos fantasmas como um fauno. Como afirma Frye:

A imaginação é certamente essencial à ciência, seja aplicada ou pura. Sem um poder mental construtivo capaz de criar modelos experimentais, descobrir pistas e segui-las, de brincar livremente com as hipóteses e assim por diante, os cientistas não chegariam a lugar nenhum (FRYE, 2012, p. 83).

### **3. BATIZANDO A IMAGINAÇÃO**

A partir dessa base filosófica, é possível compreender o conceito teológico de C.S. Lewis presente na expressão “batismo da imaginação”, usada na introdução do livro *Phantastes*, de George MacDonald. Lewis relata sua trajetória literária, marcada pelo apreço por mitos e contos de fadas. Além de nos dar informações preciosas sobre a vida do autor escocês, Lewis descreve sua experiência como uma transformação da imaginação.

Lewis comenta:

*Phantastes* era romântico o suficiente em toda a consciência, porém havia uma diferença. Naquela época, nada estava mais distante dos meus pensamentos que o cristianismo e, portanto, eu não tinha a mínima noção de que diferença era aquela. Apenas tinha consciência de que, se esse mundo era estranho, era igualmente simples e humilde; de que, isso se era um sonho, era um sonho no qual a pessoa, pelo menos, sentia-se estranhamente vigilante; de que todo o livro tinha um tipo de inocência matutina e tranquila e, também, inequivocamente certa qualidade de Morte, de boa

Morte. Na realidade, o resultado dessa experiência foi a conversão, até mesmo batismo (no qual a Morte surgiu), da minha imaginação (MACDONALD, 2020, p. 14).

Em seu trabalho, George MacDonal unificou mitos celtas com a teologia cristã. Macdonald integrou a Trindade em seu trabalho, reconciliando-a de uma forma imaginativa. O entendimento da dinâmica da Trindade é central para o batismo da imaginação. Nesse contexto, a relação entre imagem, essência e aparência encontra analogia na revelação cristã, especialmente na encarnação do Filho.

Assim, como afirma Solganick:

santificar a imaginação é se tornar mais próximo da Divindade, por meio de Cristo, o Criador, libertando-se da imaginação, 'vendo além e por trás da realidade visível' com humildade infantil, vindo a Cristo como uma criança, como as Canções de Inocência de Blake (2018, p. 11).

Lewis encontrou, por meio do cristianismo, uma forma de reconciliar seu racionalismo com sua imaginação, permitindo que ele entendesse a realidade profundamente e a fé. Na jornada de Lewis, a imaginação foi um precursor da fé, que o permitiu conhecer e adentrar no mundo espiritual. Nesse contexto, a imaginação pode ser compreendida como uma faculdade preparatória para a fé, na medida em que permite ao sujeito conceber realidades não imediatamente existentes. Com a imaginação, temos a certeza das coisas que foram vistas e conseguimos reproduzi-las mesmo quando não estão presentes.

Além de observarmos que realmente as coisas visíveis vieram das invisíveis, em certo sentido a imaginação nos dá as bases para a fé. A fé é a certeza das coisas que não se veem (Hb 11:1), mas isso não quer dizer que elas não existam. Elas têm o potencial de vir a existir e podemos até imaginar essas coisas existindo ou acontecendo.

Assim como a imaginação é baseada na realidade, também a fé é baseada na realidade de Deus, ou seja, Sua Palavra. Por meio da fé, podemos ver o que está ausente, tendo a certeza da existência daquilo. Dentro da tradição cristã, a imaginação é compreendida como preparação para a fé.

Muitas pessoas confundem a fé com pensamento positivo. O pensamento positivo, ao contrário da imaginação, é apenas um esforço mental para uma visão otimista das coisas; no entanto, a fé possui uma razão, um sentido, assim como a imaginação. Esse sentido reside nas Escrituras; sabemos que Deus é fiel à sua palavra. Seus decretos são imutáveis e neles não há traço de dúvida.

Portanto, o ciclo da imaginação de Collingwood pode ser visto na fé. Apliquemos a fé. A fé necessita de uma base teológica e a base teológica precisa de uma base de fé, pois nenhum conhecimento de Deus pode vir a existir sem que haja crença de que Ele existe. Dentro da tradição cristã, entende-se que, com

a queda, o homem foi afetado, e conseqüentemente suas faculdades cognitivas, incluindo a imaginação.

O batismo da imaginação é a purificação dos conceitos e das imagens sujas pelo pecado. É restaurar o estado da imaginação; não é que as imagens ou os conceitos cessem de existir, mas são purificados, reordenados para a verdade que está em Cristo Jesus. A nossa imaginação está revestida de Cristo e mergulhada nele; a velha imaginação morre e a nova imaginação nasce. Não que ela deixe de ser imaginação, mas ela é uma imaginação renovada.

Para despertar um sentimento análogo ao sobrenatural, despertando a atenção da mente para a letargia do costume e direcionando-a para a beleza e as maravilhas do mundo diante de nós; um tesouro inesgotável, mas para o qual, em consequência da película de familiaridade e solicitude egoísta, temos olhos, mas não vemos, ouvidos que não ouvem e corações que não sentem nem entendem (COLERIDGE, 1983, p. 7, tradução nossa).

Visando elucidar esse conceito, pode-se recorrer a uma analogia ilustrativa. Imagine-se recebendo um baú herdado de seus antepassados. O baú está cheio de antigas pratarias, como pratos, garfos, facas, talheres, pires e outros. Eles estão oxidados, escuros e sem brilho. Apesar do aspecto grotesco das pratarias, elas mantiveram suas formas, silhuetas e alguns resquícios de um brilho passado. É fácil reconhecer os que elas foram anteriormente.

De repente, surge um homem especialista em pratarias e lhe fala sobre a esperança de restaurar aquelas peças, os brilhos e as histórias. Ele, então, se coloca em seu lugar para limpar, polir e reformar as peças. Após reformadas, elas parecem diferentes. Elas continuam sendo as peças que eram, mas elas estão novas.

Da mesma forma, é a nossa imaginação. Recheada de antigos fantasmas, imagens deformadas pela experiência e pelo pecado. Cristo vem e limpa os antigos fantasmas, as imagens obscurecidas tornam-se claras. Parecem novas, não porque elas foram substituídas, mas transformadas, limpas e clarificadas por Deus.

Essa analogia permite compreender, de modo mais preciso, o conceito de "batismo da imaginação". As imagens não são substituídas por outras inteiramente novas, mas transformadas em sua qualidade e função. A imaginação não é abolida, mas é renovada e reconfigurada, operando em consonância com a verdade. Coleridge (1983) aborda um problema perceptivo universal ao se referir à "película da familiaridade" e "solicitude egoísta", pois os fantasmas estavam contaminados por esses elementos. A renovação da imaginação pelo seu batismo abre as portas para que os sentidos e a razão sejam reordenados para apreensão da verdade. Como comentou Chesterton:

Se as coisas nos enganam, é por serem mais reais do que parecem. Como fins em si mesmas, elas sempre

nos enganam, mas como coisas que tendem a um fim maior, são ainda mais reais do que consideramos. Se parecem ter uma relativa irrealidade (por assim dizer), é porque são potenciais, não-atuais; irrealizadas, como um punhado de sementes ou caixas de fogos de artifício. Têm em si a possibilidade de serem mais do que são (2015, p. 158).

#### **4. O BATISMO DA IMAGINAÇÃO E A EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ**

A Educação Clássica Cristã é um terreno adequado para a restauração da imaginação, pois a educação clássica provê todas as bases teóricas para a imaginação ser considerada novamente uma faculdade mental, um sentido interno. No contexto clássico, a imaginação foi vista como um aspecto importante da busca pelo conhecimento e do próprio ato de pensar. Portanto, vemos que a imaginação possui um papel fundamental no processo de aprendizagem. Se aprender significa a capacidade de reter e compreender as verdades transmitidas, de tal forma que o indivíduo reproduza em sua mente, e por vezes fora dela.

Sendo assim, aprender é o ato de tomar posse do conhecimento transmitido e de rerepresentar o que foi aprendido na sua mente. A imaginação é elementar para o processo de aprendizagem, pois é por meio dela que o aluno poderá reproduzir as imagens, os fantasmas ensinados por seu professor.

Guite (2021) argumenta que Cristo convida seus ouvintes a imaginar, por meio de suas parábolas; ele evoca imagens e produz histórias que comunicam verdades teológicas. Para Guite (2021), um grande equívoco da modernidade é colocar a imaginação numa categoria de ilusão ou falsidade. A imaginação deve ser devidamente considerada e classificada como uma faculdade humana e “truth-bearing” (GUITTE, 2021, p. 11).

Uma ressalva deve ser feita, pois a imaginação faz parte de um dos sentidos internos e possui uma função altamente relevante no processo de conhecer. Pois deve-se notar que, sem o senso comum, sem a cogitativa, sem o intelecto agente, a imaginação seria apenas uma peça perdida no quebra-cabeça da mente humana. Consequentemente, todas as faculdades humanas, com suas devidas funções, devem ser exercidas e exercitadas para o homem conhecer a verdade. Novamente apelamos para a integralidade humana, conceito amplamente defendido na educação clássica (TURLEY, 2018; WILSON, 2021). O objetivo do artigo não é isolar a imaginação das demais faculdades, mas retornar à harmonia delas, colocando-as em ordem.

Na tradição da educação clássica, a imaginação exerce um papel mediador elementar entre a experiência sensível e a apreensão intelectual, sendo condição para atingir o conhecimento. Quando orientada de forma adequada, deve ser compreendida à luz do conceito de “batismo da imaginação” de C. S. Lewis, ela não apenas contribui para a formação cognitiva de um indivíduo, mas também o prepara para compreender a realidade metafísica.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos autores salienta a função central da imaginação no processo do conhecimento, deixando de ser compreendida como um obstáculo à apreensão da verdade, mas sim uma aliada nesse processo. Pois ela é responsável pela mediação entre a experiência sensível e a apreensão intelectual. Tanto em Aristóteles como em Santo Agostinho, a imaginação é vista como uma intermediária entre os sentidos e o intelecto, possibilitando a formação de imagens sobre as quais a mente opera.

Em Tomás de Aquino, essa função é aprofundada, pois é compreendida como um sentido interno, encarregada de reter e organizar os "fantasmas", elementares para o pensamento. Já para Immanuel Kant, a imaginação faz parte da estruturação do próprio conhecimento, dividindo-a em reprodutiva e produtiva.

A colaboração de C. S. Lewis deu-se pela ampliação da compreensão da imaginação ao inseri-la na formação espiritual. Por meio do conceito de "batismo da imaginação", a imaginação se desloca do campo do conhecimento e revela sua participação ativa e crucial para a apreensão da realidade metafísica e para a prática da fé.

Por conseguinte, os resultados dessa pesquisa apontam a importância da imaginação no desenvolvimento cognitivo e na formação integral do indivíduo, principalmente no contexto da educação clássica cristã, que fornece fundamentos condizentes para essa abordagem.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na bibliografia selecionada, observamos que a imaginação é uma faculdade mental, um sentido interno que possui não apenas uma função no processo de conhecer do ser humano, mas também em sua formação. A relação entre o pensamento e a imaginação se mostrou intrínseca, devido ao fato de o pensamento necessitar da imaginação para construir raciocínios, reter e retomar imagens e conceitos, que são materiais para o trabalho do pensar (COLLINGWOOD, 2020). Além do papel fundamental, observou-se que a imaginação, dentro do contexto da Educação Clássica Cristã (WILSON, 1999, 2021), trabalha na formação espiritual do homem.

Longe de ser um obstáculo na jornada ao conhecimento, a imaginação se apresenta como uma condição indispensável nesse processo, pois é por meio dela que o intelecto tem acesso e opera as imagens e seus conceitos. Sendo assim, a formação da imaginação ou seu "batismo" torna-se um ponto crucial na educação clássica cristã.

Em suma, a imaginação conecta conceito e imagem por meio da mediação dos fantasmas e das essências. Portanto, ela demonstra seu papel fundamental no processo de adquirir conhecimento. Além disso, a imaginação apresenta-se como

um treinamento para o exercício da fé. O conceito de “batismo da imaginação” destaca a necessidade de orientar essa faculdade para aquilo que eleva o espírito e orienta o intelecto. Diante dos desafios da educação moderna, recuperar o valor genuíno da imaginação pode ser uma via promissora para uma educação mais completa e virtuosa, habilitando os alunos a utilizarem suas faculdades e sentidos para conhecerem o mundo ao seu redor e a verdade.

## **REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGOSTINHO, Santo. A doutrina cristã: manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

AQUINO, Tomás de. O ente e a essência. Tradução de Eduardo Zaratini. Campinas: Ecclesiae, 2022.

CHESTERTON, Gilbert K. Tomás de Aquino. Tradução de Antônio Emílio Angueth de Araújo. Campinas: Ecclesiae, 2015.

COLERIDGE, Samuel Taylor. Biographia literaria. Princeton: Princeton University Press, 1983.

COLLINGWOOD, Robin George. Speculum mentis: o mapa do conhecimento. Tradução de Juliana Amato. São Paulo: Kírion, 2020.

CRESWELL, John W. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013.

DAHL, Roald. A fantástica fábrica de chocolate. São Paulo: Galera Junior, 2022.

FAITANIN, Paulo. O papel dos sentidos internos na teoria do conhecimento de Tomás de Aquino. *Aquinate*, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 234–241, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.aquinate.com.br/textos/o-papel-dos-sentidos-internos-na-teoria-do-conhecimento-de-tomas-de-aquino/>. Acesso em: 11 out. 2024.

FRYE, Northrop. A imaginação educada. Tradução de Adriel Teixeira, Bruno Geráldine e Cristiano Gomes. Campinas: Vide Editorial, 2017.

GUITE, Malcolm. Lifting the veil: imagination and the kingdom of God. Eugene: Square Halo Books, 2021.

JOSEPH, Miriam. Trivium: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. São Paulo: É Realizações, 2008.

LEWIS, C. S. Cristianismo puro e simples. Tradução de Álvaro Oppermann e Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEWIS, C. S. Selected literary essays. Edited by Walter Hooper. New York: Cambridge University Press, 1969.

MILLS, Geoffrey E.; GAY, Lorraine R. Educational research: competencies for analysis and applications. 12. ed. New York: Pearson, 2019.

PLATÃO. Fedro. Tradução de José Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

PLATONE. Fedro. Tradução de Giovanni Reale. Milano: Bompiani, 2006.

SOLGANICK, Harvey. C. S. Lewis's mythopoetic baptism of the imagination. In: Papers Presented at Previous Colloquia, [S. l.], v. 5, [s. d.]. Disponível em: <https://pillars.taylor.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=colloquium-papers>. Acesso em: 17 dez. 2024.

TOLKIEN, J. R. R. Árvore e folha. Tradução de Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020.

TOURNAI, Gilberto de. Sobre o modo de aprender. Campinas: CEDET, 2019.

TURLEY, Steve. Educação clássica vs. educação moderna: a visão de C. S. Lewis. [S. l.]: Trinitas, 2018.

WILSON, Douglas. Em defesa da educação clássica cristã. Tradução de Ulisses Teles e Elmer Pires. [S. l.]: Trinitas, 2021.

WILSON, Douglas; WILSON, Charles. The paideia of God and other essays on education. Moscow: Canon Press, 1999.



# BORDANDO CORAÇÕES VIRTUOSOS: O BORDADO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FEMININA PROTESTANTE

*Caelen Corrêa Vargas*<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Especialização em Moda, Mídia e Mercado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - RS, Brasil (2021)

## RESUMO

Nas últimas décadas, o movimento de redescoberta da educação cristã clássica tem incentivado educadores a revisitar práticas pedagógicas históricas presentes na tradição educacional cristã. Entre essas práticas, destaca-se o papel das artes manuais na educação feminina, especialmente o bordado (*needlework*), amplamente presente na formação de meninas entre os séculos XVII e XIX em contextos protestantes na Europa e na América do Norte. Historicamente, o bordado foi ensinado tanto no ambiente doméstico quanto em escolas femininas e academias para jovens mulheres. Um dos exemplos mais característicos dessa prática são os chamados *samplers*, painéis bordados por meninas que frequentemente incluíam alfabetos, números, versículos bíblicos e elementos decorativos. Esses trabalhos funcionavam simultaneamente como exercícios de aprendizagem, instrumentos de alfabetização e demonstrações públicas de habilidade e formação moral. Fontes museológicas e estudos recentes indicam que os *samplers* passaram a integrar a formação feminina como exercícios de aprendizagem técnica e moral (VICTORIA AND ALBERT MUSEUM, 2024; MILWAUKEE PUBLIC MUSEUM, 2026). Este trabalho investiga o lugar do bordado na tradição educacional protestante, analisando seu papel na formação intelectual, moral e estética das jovens. A partir dessa análise histórica, propõe-se uma reflexão sobre a possível reintegração do bordado no currículo da educação cristã clássica contemporânea, especialmente no contexto da educação de meninas. Argumenta-se que as artes manuais podem contribuir para o desenvolvimento da atenção, da perseverança e da sensibilidade estética, aspectos fundamentais para uma concepção de educação integral.

## PALAVRAS-CHAVE:

*Educação feminina; Bordado; Formação moral; Protestantismo; Cultura material.*

## ABSTRACT

In recent decades, the movement to recover classical Christian education has encouraged educators to revisit historical pedagogical practices rooted in the Christian educational tradition. Among these practices, the role of the manual arts in female education stands out, particularly needlework, which was widely present in the formation of girls between the seventeenth and nineteenth centuries in Protestant contexts in Europe and North America. Historically, needlework was taught both in domestic settings and in female schools and academies for young women. One of the most characteristic expressions of this practice was the sampler, embroidered panels produced by girls that often included alphabets, numbers, biblical verses, and decorative elements. These works functioned simultaneously as learning exercises, instruments of literacy, and public demonstrations of skill and moral formation. Historical research indicates that samplers became an integral component of the female curriculum in various educational contexts and were regarded as suitable means for cultivating diligence, discipline, and piety. This study examines the place of needlework within the Protestant educational tradition, analyzing its role in the intellectual, moral, and aesthetic formation of

young women. Based on this historical analysis, it proposes a reflection on the possible reintegration of needlework into the contemporary curriculum of classical Christian education, particularly in the education of girls. It argues that the manual arts can contribute to the development of attention, perseverance, and aesthetic sensibility, essential elements of an integral conception of education.

## KEYWORDS

*Female education; Embroidery; Moral formation; Protestantism; Material culture.*

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o movimento de redescoberta da educação cristã clássica tem incentivado educadores e pesquisadores a revisitar práticas pedagógicas presentes na tradição educacional cristã ao longo da história. Esse movimento tem buscado recuperar uma visão mais integral da formação humana, na qual o desenvolvimento intelectual se articula com a formação moral, espiritual e estética.

Dentro desse contexto, a educação feminina em sociedades protestantes entre os séculos XVII e XIX oferece um campo particularmente interessante de investigação. Em muitos desses contextos, a formação das meninas ocorria tanto em ambientes escolares quanto no espaço doméstico, envolvendo a instrução religiosa, a alfabetização, a leitura de textos edificantes e o aprendizado de diversas habilidades práticas relacionadas à vida familiar e comunitária. Longe de constituírem elementos periféricos da formação, essas práticas eram compreendidas como parte integrante da educação das jovens e estavam profundamente relacionadas ao cultivo de virtudes como diligência, ordem, paciência e responsabilidade.

Entre essas práticas formativas, o bordado (*needlework*) ocupou um lugar significativo na educação das meninas. Frequentemente ensinado por mães, professoras ou governantas, o aprendizado do bordado fazia parte da rotina educativa e contribuía tanto para o desenvolvimento de habilidades manuais quanto para a formação de hábitos de atenção, disciplina e perseverança. Além de seu valor prático e estético no contexto da vida doméstica, o bordado também funcionava, em muitos casos, como instrumento pedagógico. Um exemplo notável dessa função educativa são os chamados *samplers*, painéis bordados por meninas que frequentemente incluíam alfabetos, números, versículos bíblicos e elementos decorativos.

Esses trabalhos demonstram como diferentes dimensões da educação podiam se entrelaçar em uma única atividade formativa. Ao bordar, as jovens exercitavam não apenas habilidades técnicas, mas também a memória, a atenção e a sensibilidade estética, ao mesmo tempo em que entravam em contato com textos religiosos e morais. Assim, o bordado participava de uma concepção mais ampla de educação, na qual as atividades do cotidiano — inclusive aquelas relacionadas ao lar — eram entendidas como oportunidades para o cultivo do caráter e da vida virtuosa.

Diante disso, o presente artigo busca investigar o papel do bordado na educação feminina protestante entre os séculos XVII e XIX, analisando de que maneira essa prática se relacionava com a formação moral, intelectual e estética das jovens. A partir dessa análise histórica, pretende-se também refletir sobre as possíveis contribuições dessa tradição para a educação cristã clássica contemporânea, especialmente no que diz respeito à integração entre formação intelectual, cultivo das virtudes e práticas formativas concretas no cotidiano educativo.

## **2. EDUCAÇÃO FEMININA NO CONTEXTO DA REFORMA PROTESTANTE**

A Reforma Protestante, iniciada no século XVI, provocou profundas transformações na vida religiosa, social e educacional da Europa. Entre essas mudanças esteve a crescente valorização da instrução cristã e da alfabetização, motivada principalmente pela ênfase protestante na leitura pessoal das Escrituras. Reformadores como Martinho Lutero defenderam a criação de escolas e a ampliação do acesso à educação para que homens e mulheres pudessem compreender a Bíblia e participar de maneira mais consciente da vida espiritual da comunidade cristã. Em seu escrito sobre a necessidade de estabelecer escolas cristãs nas cidades alemãs, Lutero argumentava que a instrução das crianças era responsabilidade tanto da igreja quanto da sociedade (LUTHER, 1524).

De modo semelhante, João Calvino também enfatizou a importância da instrução religiosa e do ensino sistemático da fé cristã. No contexto das comunidades reformadas, a educação passou a ser compreendida como parte essencial da formação cristã, envolvendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o cultivo de hábitos de disciplina, reverência e responsabilidade. Nesse contexto, tornou-se cada vez mais valorizada a instrução religiosa das meninas, uma vez que também deveriam ser capazes de ler as Escrituras e participar da vida devocional no lar.

Assim, tanto em ambientes escolares quanto no espaço doméstico, as meninas eram introduzidas à leitura, à instrução religiosa e a diferentes práticas formativas que integravam o cotidiano familiar ao processo educativo. O lar tornou-se um espaço importante de aprendizagem, onde a rotina diária e as atividades comuns da vida doméstica eram compreendidas como oportunidades para o desenvolvimento de hábitos de ordem, diligência e atenção.

## **3. EDUCAÇÃO FEMININA E FORMAÇÃO DE VIRTUDES NA TRADIÇÃO PROTESTANTE**

Nos séculos posteriores à Reforma, essa compreensão da educação como formação integral foi aprofundada em diversos contextos protestantes, especialmente entre comunidades influenciadas pela espiritualidade do Puritanismo. Os puritanos enfatizavam a importância da piedade pessoal, da disciplina espiritual e da instrução das crianças no contexto familiar, considerando o lar um espaço funda-

mental para a formação do caráter cristão. Essa ênfase na instrução doméstica e na formação espiritual no lar pode ser observada na literatura devocional puritana do período (BAXTER, 1673).

Nesse ambiente, pais e mães eram encorajados a instruir os filhos na leitura das Escrituras, na oração e na prática de hábitos virtuosos que orientassem toda a vida cotidiana. Estudos recentes indicam que, em contextos ingleses do século XVII, o bordado esteve associado à instrução moral no ambiente doméstico (PULLAN, 2020).

Nesse quadro mais amplo de formação moral, espiritual e intelectual, diversas atividades cotidianas eram integradas ao processo educativo. Entre elas, o bordado ocupava um lugar particularmente significativo, não apenas como habilidade prática ou expressão estética, mas também como prática formativa capaz de exercitar a atenção, a paciência e a perseverança. Essa dimensão pedagógica do bordado torna-se ainda mais evidente quando observamos certos objetos históricos produzidos por meninas em seu processo educativo, como os chamados *samplers*, que serão analisados na seção seguinte.

#### **4. BORDADO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FEMININA PROTESTANTE**

Entre as diversas atividades presentes na educação feminina entre os séculos XVII e XIX, o bordado (*needlework*) ocupou um lugar particularmente relevante. Além de sua utilidade prática no contexto da vida doméstica, o bordado era amplamente utilizado como instrumento formativo no processo educativo das meninas. Uma das expressões mais conhecidas dessa prática pedagógica são os chamados *samplers*, painéis bordados produzidos por jovens aprendizes como parte de seu treinamento em costura e bordado. Fontes museológicas indicam que esses trabalhos constituíam parte significativa da formação feminina, funcionando como exercícios de aprendizagem técnica, alfabetização e demonstração pública de habilidade (MILWAUKEE PUBLIC MUSEUM, 2026).

A palavra inglesa *sampler* deriva do latim *exemplum*, ou do antigo termo francês *essamplaire*, que significa “um exemplo”. Inicialmente concebidos como registros de pontos e padrões de bordado que serviam como modelo para trabalhos futuros, esses painéis gradualmente assumiram uma função educativa mais ampla, sendo utilizados como exercícios que integravam habilidades manuais, aprendizagem intelectual e formação moral. Os *samplers* tinham origem em tradições europeias anteriores, mas passaram a desempenhar papel especialmente significativo na educação feminina nos contextos protestantes da Europa e da América do Norte (VICTORIA AND ALBERT MUSEUM, 2024).

Nos *samplers* produzidos por meninas, era comum encontrar diferentes elementos bordados cuidadosamente em tecido. Entre os mais frequentes estavam alfabetos completos, sequências numéricas, versículos bíblicos, pequenos textos morais e padrões decorativos. Em muitos casos, as jovens também bordavam seu próprio nome, a data de execução do trabalho e, por vezes, o nome da professora

ou da escola. Esses elementos indicam que o *sampler* não era apenas um exercício técnico, mas também um registro do progresso educativo da aluna.

Além de auxiliar na aprendizagem de diferentes pontos e técnicas de bordado, os *samplers* contribuíam para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e formativas. O processo de bordar exigia atenção constante, precisão e paciência, estimulando a capacidade de concentração e o cuidado com os detalhes. Ao mesmo tempo, a repetição disciplinada dos pontos favorecia a formação de hábitos de diligência e perseverança, qualidades frequentemente associadas à formação do caráter nas tradições educacionais cristãs.

Outro aspecto importante desses trabalhos era sua dimensão estética. Muitos *samplers* incluíam elementos decorativos como flores, árvores, pássaros e outros motivos inspirados na natureza, organizados de maneira simétrica e harmoniosa. Essa combinação entre habilidade manual, ordem visual e conteúdo textual contribuía para desenvolver nas jovens não apenas competências práticas, mas também uma sensibilidade estética e um senso de beleza associados à apreciação da criação.

Assim, os *samplers* podem ser compreendidos como objetos pedagógicos que integravam diferentes dimensões da educação das meninas. Neles, alfabetização, memorização de textos religiosos, desenvolvimento de habilidades manuais e cultivo de virtudes práticas encontravam-se reunidos em uma única atividade formativa. Essa integração entre trabalho manual, atenção intelectual e formação moral ajuda a explicar por que o bordado ocupou um lugar significativo na educação feminina em diversos contextos protestantes.

Essa dimensão pedagógica do bordado torna-se ainda mais evidente quando observamos exemplos históricos preservados em acervos museológicos, conforme apresentado a seguir.

#### **4.1 Exemplos históricos de *samplers* em acervos museológicos**

Diversos *samplers* preservados em acervos museológicos evidenciam de maneira concreta a riqueza formativa dessa prática. Esses trabalhos, produzidos por meninas em idade escolar, frequentemente combinavam elementos textuais, simbólicos e decorativos, revelando a integração entre diferentes dimensões da educação.

Um exemplo particularmente significativo é o *sampler* de Lydia Pearson (1802), que apresenta múltiplos alfabetos, além de um verso que orienta a organização do tempo entre leitura, escrita e costura. Esse tipo de composição evidencia a articulação entre alfabetização, disciplina e formação moral no processo educativo.

**Figura 1 - Sampler, Lydia Pearson, 1802.**

**Nota:** Bordado em seda sobre linho.

O trabalho apresenta alfabetos, elementos decorativos e um verso que reflete a organização do tempo entre leitura, escrita e costura.

**Fonte:** The Metropolitan Museum of Art



Em outros casos, alguns *samplers* incorporavam conteúdos diretamente relacionados a áreas do conhecimento. Exemplos como *The World* (final do século XVIII) e *The Farm Called Arnolds* (c. 1790), ambos preservados no Victoria and Albert Museum, apresentam representações cartográficas bordadas, demonstrando a integração entre habilidades manuais e aprendizagem de geografia.

**Figura 2 - The World, sampler, autor desconhecido, final do século XVIII, Inglaterra.**

**Nota:** Map sampler que integra habilidades manuais e conhecimento geográfico, demonstrando a função educativa do bordado no ensino de conteúdos acadêmicos.

**Fonte:** Victoria and Albert Museum



**Figura 3 - The Farm Called Arnolds, sampler, autor desconhecido, c. 1790, Inglaterra.**

**Nota:** Exemplo de bordado com representação espacial detalhada, evidenciando a integração entre observação, organização visual e aprendizagem.

**Fonte:** Victoria and Albert Museum



A presença de textos de caráter religioso também é recorrente. O *sampler* de E. Pratt (1886), por exemplo, inclui versículos bíblicos, enquanto os trabalhos de Mary Ann Richards e Elizabeth Jane Richards (1800) apresentam inscrições que fazem referência direta a Deus, evidenciando a relação entre o bordado e a formação espiritual.

**Figura 4 - Samplers, Mary Ann Richards e Elizabeth Jane Richards, 1800, Inglaterra.**

**Nota:** Conjunto de bordados com inscrições de caráter religioso, evidenciando a relação entre prática manual, linguagem escrita e formação espiritual.

**Fonte:** Victoria and Albert Museum



Esses exemplos indicam que os *samplers* não funcionavam apenas como exercícios técnicos, mas como instrumentos pedagógicos complexos, nos quais se articulavam alfabetização, formação religiosa, desenvolvimento estético, organização do conhecimento e cultivo de virtudes.

A compreensão dos *samplers* como instrumentos formativos é corroborada por estudos contemporâneos sobre coleções museológicas. Materiais curatoriais da exposição *Reading Between the Lines: Embroidered Samplers*, organizada pela Aberdeen Archives, Gallery & Museums e apresentada na Aberdeen Art Gallery, destacam que esses objetos não constituíam apenas registros de pontos de bordado, mas também evidências da diligência, obediência e virtude das meninas que os produziam, oferecendo, ao mesmo tempo, importantes insights sobre o contexto social, cultural e espiritual em que estavam inseridas nos séculos XVIII e XIX (ABERDEEN ARCHIVES, 2026).

Considerados em conjunto, esses exemplos evidenciam que os *samplers* funcionavam como instrumentos pedagógicos complexos, nos quais se articulavam alfabetização, disciplina da atenção, organização do tempo, desenvolvimento estético e formação moral e espiritual. Ao reunir tais dimensões em uma única prática, o bordado participava de uma concepção de educação profundamente integrada, na qual o cultivo do caráter se entrelaçava de modo orgânico com as atividades do cotidiano.

## 5. BORDADO E EDUCAÇÃO DAS VIRTUDES

A dimensão formativa das atividades manuais também foi reconhecida por diversos pensadores da educação. Entre eles, a educadora britânica Charlotte Mason destacou de maneira particular o valor pedagógico das chamadas *handicrafts*, isto é, atividades manuais realizadas com cuidado e disciplina.

Na proposta educacional desenvolvida por Mason no final do século XIX e início do século XX, a educação não era compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas sobretudo como formação de hábitos intelectuais e morais. Entre esses hábitos, a atenção ocupava um lugar central. Para Mason, a capacidade de concentrar a mente de maneira deliberada constitui uma das bases do verdadeiro aprendizado, pois permite que o estudante se relacione de maneira profunda com aquilo que estuda.

Nesse contexto, as atividades manuais disciplinadas desempenham um papel significativo. Mason defendia que crianças e jovens deveriam ser introduzidos regularmente a diferentes formas de *handicrafts*, como trabalhos com madeira, modelagem ou bordado. Essas atividades exigem precisão, paciência e cuidado com os detalhes, contribuindo para o desenvolvimento da atenção sustentada e da perseverança.

Além disso, o trabalho manual possui a vantagem de integrar mente e corpo em um processo de aprendizagem concreto. Ao realizar uma atividade como o bordado, por exemplo, o estudante precisa acompanhar atentamente cada etapa do processo, controlar o movimento das mãos e manter o foco na execução do trabalho. Esse tipo de prática favorece o desenvolvimento de hábitos de ordem, concentração e disciplina interior.

Sob essa perspectiva, práticas históricas como os *samplers* bordados por meninas podem ser compreendidas não apenas como exercícios técnicos ou decorativos, mas também como formas de treinamento da atenção e do caráter. O processo paciente de construir um trabalho ponto a ponto exige constância, cuidado e perseverança, qualidades que se alinham com a concepção de educação como formação de hábitos defendida por Charlotte Mason.

Assim, a análise histórica dos *samplers* revela uma convergência interessante entre práticas educativas do passado e reflexões pedagógicas posteriores. Atividades manuais disciplinadas, como o bordado, podem contribuir de maneira significativa para a formação integral do estudante, ao promover simultaneamente habilidades práticas, sensibilidade estética e desenvolvimento da atenção.

## **6. POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO BORDADO MANUAL NA FORMAÇÃO DE MENINAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA CONTEMPORÂNEA**

A análise histórica do papel do bordado na educação feminina entre os séculos XVII e XIX oferece também importantes reflexões para o contexto educacional contemporâneo. No movimento atual de redescoberta da educação cristã clássica, diversos educadores têm buscado recuperar práticas pedagógicas que integrem formação intelectual, desenvolvimento do caráter e cultivo da sensibilidade estética. Nesse contexto, as artes manuais podem desempenhar um papel particularmente significativo.

O exemplo histórico dos *samplers* demonstra que atividades como o bordado podem reunir diferentes dimensões da aprendizagem em uma única prática formativa. Ao envolver simultaneamente atenção, precisão técnica, repetição disciplinada e composição estética, o bordado favorece o desenvolvimento de hábitos intelectuais importantes, como concentração, paciência e perseverança. Essas qualidades se alinham com a compreensão da educação como formação de hábitos presente na tradição pedagógica cristã.

A partir dessa perspectiva, o bordado pode ser incorporado de maneira criativa em programas contemporâneos de educação cristã clássica. Projetos simples podem incluir, por exemplo, o bordado de alfabetos, retomando a tradição histórica dos *samplers* como exercícios que integravam alfabetização e trabalho manual. De modo semelhante, o bordado de pequenos versículos bíblicos pode servir como oportunidade para a memorização das Escrituras, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades manuais e atenção aos detalhes.

Outro caminho interessante consiste no desenvolvimento de projetos inspirados na observação da natureza. Motivos florais, folhas ou pequenos elementos naturais podem ser utilizados como base para exercícios de bordado, incentivando as estudantes a cultivar sensibilidade estética e atenção à beleza da criação. Essa prática dialoga com a tradição educacional que valoriza a apreciação da obra da criação de Deus como parte da formação humana, e como maneira de glorificá-lo através de atos criativos belos.

Além disso, projetos de bordado também podem ser relacionados ao estudo da literatura clássica. Trechos de obras literárias podem ser bordados em pequenos quadros decorativos e até mesmo em peças de uso, como lenços por exemplo. Elementos simbólicos presentes em determinadas obras (como flores, animais ou pequenos cenários) também podem ser reinterpretados em trabalhos manuais, permitindo que as estudantes expressem visualmente temas e imagens presentes nas narrativas estudadas.

Assim, o bordado manual pode ser compreendido como uma prática pedagógica capaz de contribuir para uma formação mais integral. Ao integrar trabalho artesanal, atenção disciplinada, sensibilidade estética e conteúdo cultural ou espiritual, as artes manuais oferecem possibilidades significativas para enriquecer experiências educativas no contexto da educação cristã clássica contemporânea.

## **7. CONCLUSÃO**

A análise do papel do bordado na educação feminina protestante entre os séculos XVII e XIX permite compreender de maneira mais ampla a concepção de educação presente nesses contextos. Longe de se restringir à transmissão de conteúdos intelectuais, a formação das meninas envolvia a integração entre instrução religiosa, alfabetização, práticas cotidianas e cultivo de virtudes, articulando diferentes dimensões da vida humana em um processo formativo coerente.

Nesse cenário, o bordado ocupava um lugar significativo não apenas como habilidade doméstica, mas como instrumento pedagógico. Por meio de práticas como os *samplers*, as jovens eram introduzidas simultaneamente à leitura, à memorização de textos, ao desenvolvimento de habilidades manuais e à formação de hábitos como atenção, paciência e perseverança. Esses trabalhos evidenciam uma compreensão de educação na qual atividades do cotidiano podiam ser intencionalmente orientadas para o desenvolvimento do caráter e da sensibilidade estética.

A reflexão pedagógica posterior, como aquela desenvolvida por Charlotte Mason, reforça a importância da formação de hábitos e da atenção no processo educativo, oferecendo uma chave interpretativa que ajuda a iluminar o valor dessas práticas históricas. Ao considerar o papel das atividades manuais disciplinadas na formação integral do estudante, torna-se possível reconhecer no bordado uma prática que vai além de sua dimensão utilitária, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, moral e estético.

Diante disso, a recuperação de práticas como o bordado no contexto da educação cristã clássica contemporânea não deve ser entendida como um simples retorno às tradições do passado, mas como uma possibilidade de enriquecimento das experiências educativas atuais. Ao integrar trabalho manual, atenção disciplinada, sensibilidade estética e formação espiritual, o bordado pode contribuir para uma educação mais integral, na qual o aprendizado se estende para além do âmbito puramente intelectual e alcança a totalidade da formação humana.

Assim, ao revisitar práticas históricas e refletir sobre seu significado pedagógico, torna-se possível redescobrir caminhos para uma educação que valorize não apenas o conhecimento, mas também o caráter, a atenção e a beleza, elementos essenciais para uma formação verdadeiramente completa. Nesse contexto, a incorporação intencional de atividades manuais, como o bordado, no currículo da educação cristã clássica contemporânea apresenta-se como complemento relevante à formação intelectual, especialmente na educação de meninas, ao favorecer o desenvolvimento integrado de atenção, virtudes e sensibilidade estética.

## REFERÊNCIAS

ABERDEEN ARCHIVES, GALLERY & MUSEUMS. Reading Between the Lines: Embroidered Samplers. 2026. Disponível em: <https://sites.aberdeencity.gov.uk/AAGM/whats-aberdeens-art-galleries-and-museums/reading-between-lines-embroidered-samplers>. Acesso em: 18 março 2026.

BAXTER, Richard. A Christian Directory: or, a Sum of Practical Theology, and Cases of Conscience. 1673. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/41633/41633-h/41633-h.htm>. Acesso em: 26 março 2026.

LUTHER, Martin. Advice To the City Councillors of All German Cities, That They Establish and Maintain Christian Schools. Wittenberg: Lucas Cranach and Christian Döring, 1524. Special Collections Online Exhibits, University of Arizona Libraries.

Disponível em: <https://exhibits.lib.arizona.edu/items/show/946>. Acesso em: 29 março 2026.

MASON, Charlotte. Home Education. London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1886.

MILWAUKEE PUBLIC MUSEUM. Schoolgirl Samplers. Disponível em: <https://www.mpm.edu/research-collections/history/online-collections-research/schoolgirl-samplers>. Acesso em: 18 março 2026.

PULLAN, Amanda. Needlework and Moral Instruction in English Seventeenth-Century Households: the Case of Rebecca. Studies in Church History, Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-church-history/article/needlework-and-moral-instruction-in-english-seventeenth-century-households-the-case-of-rebecca/2D864205644E417FD446509D060CC309>. Acesso em: 18 março 2026.

THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART. American Girls' Needlework. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/perspectives/american-girls-needlework>. Acesso em: 18 março 2026.

THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART. Sampler, Lydia Pearson, 1802. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/17242>. Acesso em: 18 março 2026.

VICTORIA AND ALBERT MUSEUM. Embroidery: A History of Needlework Samplers. 2024. Disponível em: <https://www.vam.ac.uk/articles/embroidery-a-history-of-needlework-samplers>. Acesso em: 18 março 2026.

# A EDUCAÇÃO CRISTÃ DOMÉSTICA E O HOMESCHOOLING CONTEMPORÂNEO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ

*Ester Schiavon Matoso Kegles*<sup>34</sup>  
*Nataniel Kegles*<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Pedagoga pela Faculdade do Estado de São Paulo; Engenheira Agrônoma com Doutorado em Agronomia pela Universidade Federal de Pelotas.

<sup>35</sup> Bacharel em Engenharia de Software pelo Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli.

## **RESUMO**

O presente artigo analisa, sob uma perspectiva histórica e pedagógica, a relação entre a educação cristã doméstica tradicional e o homeschooling contemporâneo, com especial atenção aos fundamentos da educação clássica. O estudo parte da tradição filosófica clássica, particularmente das contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles, que compreenderam a educação como processo de formação da virtude e desenvolvimento da razão. Em seguida, examina-se a incorporação desses princípios na tradição educacional cristã, destacando contribuições de autores patrísticos como Santo Agostinho e São João Crisóstomo, bem como da tradição escolástica representada por São Tomás de Aquino. O trabalho também aborda a estrutura pedagógica das sete artes liberais, Trivium e Quadrivium, que constituíram a base do currículo educacional medieval. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa e análise bibliográfica. A partir dessa análise histórica, investigou-se também o movimento contemporâneo do homeschooling clássico cristão, que busca recuperar elementos da tradição educacional clássica, especialmente a centralidade da família no processo educativo e a integração entre formação intelectual e formação moral. Os resultados do trabalho indicam que, embora existam diferenças relacionadas aos contextos históricos e institucionais, é possível identificar continuidades significativas entre os dois modelos educacionais, particularmente no que se refere à compreensão da educação como processo de formação integral do indivíduo.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

*Educação clássica cristã; Homeschooling; História da educação; Trivium e Quadrivium; Tradição clássica da educação.*

## **ABSTRACT**

This article examines, from a historical and pedagogical perspective, the relationship between traditional Christian domestic education and contemporary homeschooling, with particular emphasis on the foundations of classical education. The study begins with the classical philosophical tradition, particularly the contributions of Socrates, Plato, and Aristotle, who conceived education as a formative process directed toward the cultivation of virtue and the development of rational capacities. It then analyzes the reception and transformation of these principles within the Christian intellectual tradition, highlighting the contributions of patristic authors such as Augustine of Hippo and John Chrysostom, as well as the scholastic synthesis represented by Thomas Aquinas. Special attention is given to the pedagogical framework of the seven liberal arts, Trivium and Quadrivium, which structured medieval educational practice and shaped the transmission of knowledge throughout the Middle Ages. Methodologically, the research adopts a qualitative approach based on historical and bibliographical analysis. Building upon this historical framework, the article also examines the contemporary movement of classical Christian homeschooling, which seeks to recover central elements of the classical educational tradition, particularly the primacy of the family in the educational process and the integration of intellectual formation with moral

and spiritual development. The findings suggest that, despite differences arising from distinct historical and institutional contexts, significant continuities can be observed between traditional Christian domestic education and contemporary classical homeschooling, especially in their shared understanding of education as a process of holistic human formation.

## KEYWORDS

*Classical education; Christian education; homeschooling; liberal arts; Classical tradition.*

## 1. INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos elementos centrais para o desenvolvimento humano e para a organização das sociedades. Ao longo da história, diferentes culturas elaboraram concepções diversas sobre a finalidade da educação, seus métodos e os agentes responsáveis pelo processo formativo. Embora os modelos educacionais tenham se transformado significativamente ao longo do tempo, algumas questões fundamentais permanecem presentes no debate pedagógico, como o papel da família na educação das crianças e a relação entre formação intelectual e formação moral.

Na tradição ocidental, a reflexão sobre a educação encontra importantes fundamentos na filosofia clássica grega. Entre os pensadores que mais influenciaram essa tradição destacam-se Sócrates, Platão e Aristóteles, cujas reflexões estabeleceram bases importantes para a compreensão da educação como processo de formação humana.

Sócrates, por meio do método dialógico, enfatizava a importância do questionamento e da busca pela verdade como processo formativo. Em sua defesa registrada por Platão na obra *Apologia de Sócrates*, o filósofo afirma que o exame constante da vida humana constitui elemento essencial para o desenvolvimento moral do indivíduo (PLATÃO, 2001).

Platão desenvolveu essas reflexões de forma mais sistemática em obras como *A República*, na qual apresenta um modelo educacional orientado à formação do caráter e da justiça. Para o filósofo, a educação possui papel central na organização da sociedade, pois é por meio dela que se formam os cidadãos capazes de governar e participar da vida pública (PLATÃO, 2006).

Aristóteles, discípulo de Platão, aprofundou essa reflexão ao estabelecer uma relação direta entre educação, virtude e vida política. Em *Ética a Nicômaco*, afirma que as virtudes são desenvolvidas por meio do hábito, sendo a educação responsável por orientar todo o processo de formação moral (ARISTÓTELES, 2001).

Essa concepção exerceu influência duradoura sobre o pensamento educacional posterior. Com o surgimento do cristianismo e a expansão da tradição intelectual cristã, muitos elementos da filosofia clássica foram incorporados

e reinterpretados à luz de uma nova visão antropológica e teológica. Nesse processo, autores cristãos passaram a desenvolver reflexões sobre educação que integravam formação intelectual, moral e espiritual.

Entre esses autores destacam-se os Padres da Igreja, que procuraram articular a herança filosófica clássica com os princípios da fé cristã. Santo Agostinho, por exemplo, enfatizou que o verdadeiro aprendizado envolve um processo interior de descoberta da verdade, afirmando que o mestre exerce sobretudo a função de orientar o estudante na busca pelo conhecimento (AGOSTINHO, 2002). De modo semelhante, São João Crisóstomo destacou a responsabilidade dos pais na formação moral das crianças, defendendo que a educação deve cultivar virtudes e hábitos corretos desde os primeiros anos de vida (CRISÓSTOMO, 1983).

Durante a Idade Média, a tradição educacional cristã consolidou-se em instituições como escolas monásticas e catedrais, responsáveis pela preservação e transmissão do conhecimento clássico. Nesse contexto, estruturou-se o modelo das sete artes liberais, composto pelo Trivium e pelo Quadrivium, que serviu como base para a formação intelectual durante vários séculos.

Apesar do desenvolvimento dessas instituições educacionais, a família permaneceu desempenhando papel fundamental na formação humana, transmitindo valores culturais, religiosos e morais e sendo considerada a primeira etapa do processo educativo.

A partir da modernidade, com o surgimento dos sistemas educacionais estatais e da escolarização obrigatória, a escola passou a ocupar posição central na organização da educação. Ainda assim, o papel da família no processo formativo permaneceu objeto de reflexão pedagógica. Nas últimas décadas, observa-se o crescimento do movimento de ensino domiciliar, conhecido como *homeschooling*, entre cujas vertentes destaca-se o *homeschooling* clássico cristão, que busca recuperar elementos da tradição educacional clássica, particularmente a estrutura pedagógica baseada no Trivium e no Quadrivium.

Diante desse contexto, o presente estudo propõe analisar a relação entre a educação cristã doméstica tradicional e o *homeschooling* contemporâneo, investigando em que medida determinadas práticas educacionais atuais dialogam com princípios presentes na história da educação ocidental.

## **2. METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de investigação bibliográfica e análise histórico-interpretativa. A opção por esse método justifica-se pelo objetivo do trabalho, que consiste em examinar concepções educacionais formuladas em diferentes períodos da história e estabelecer relações entre a tradição da educação cristã doméstica e o movimento contemporâneo do *homeschooling* clássico cristão.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de obras clássicas da filosofia, da tradição cristã e da história da educação. Foram examinados textos de autores da filosofia grega clássica, como Sócrates, Platão e Aristóteles, cujas reflexões constituem bases importantes para a compreensão da educação como formação da virtude e desenvolvimento da razão. Também foram considerados escritos de autores da tradição patrística, especialmente Santo Agostinho e São João Crisóstomo, que desenvolveram importantes reflexões sobre o papel da educação na formação moral e espiritual da pessoa.

Além desses autores, foram analisadas contribuições da tradição escolástica, particularmente as reflexões de São Tomás de Aquino sobre a relação entre razão, virtude e formação humana. Documentos da tradição catequética da Igreja, como o Catecismo Romano e o Catecismo de São Pio X, também foram considerados, especialmente no que se refere à responsabilidade da família na educação das crianças.

No campo da história da educação, foram utilizados estudos de autores como Werner Jaeger e Henri-Irénée Marrou, que investigam o desenvolvimento da educação clássica e sua influência na formação da cultura ocidental. Também foram analisadas obras contemporâneas sobre educação clássica e homeschooling, incluindo autores como Dorothy Sayers, Kevin Clark e Ravi Jain, cujos estudos discutem a recuperação do modelo educacional das artes liberais no contexto educacional atual.

A partir da análise dessas fontes, realizou-se uma interpretação histórico-pedagógica que buscou identificar continuidades e transformações nos modelos educacionais ao longo do tempo. Esse procedimento permitiu estabelecer um diálogo entre diferentes períodos históricos, relacionando as práticas educacionais da tradição cristã com propostas pedagógicas presentes no movimento contemporâneo do homeschooling clássico cristão.

### **3 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA**

A tradição da educação clássica possui suas raízes na filosofia grega antiga, especialmente nas reflexões desenvolvidas por Sócrates, Platão e Aristóteles. Esses pensadores estabeleceram princípios fundamentais para a compreensão da educação como processo de formação integral do ser humano, envolvendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da razão, das virtudes e do caráter.

Sócrates (469–399 a.C.) é frequentemente considerado um dos principais iniciadores da reflexão filosófica sobre a educação. Embora não tenha deixado obras escritas, suas ideias foram registradas por seus discípulos, especialmente por Platão. O método socrático, também conhecido como método dialógico ou maiêutica, baseava-se no questionamento sistemático como forma de estimular o pensamento crítico e conduzir o interlocutor à descoberta da verdade. Nesse processo, o conhecimento não era simplesmente transmitido pelo mestre, mas construído por meio do diálogo e da reflexão. Como apresentado na *Apologia de*

Sócrates, o filósofo defendia que o exame constante da vida humana constituía elemento fundamental para o desenvolvimento moral do indivíduo (PLATÃO, 2001).

Platão (427–347 a.C.), discípulo de Sócrates, desenvolveu de maneira mais sistemática as reflexões sobre educação. Em sua obra *A República*, o filósofo apresenta uma concepção de educação voltada para a formação da justiça e da virtude, entendendo que a organização da sociedade depende diretamente da formação moral e intelectual dos cidadãos. Para Platão, a educação possui papel central na formação do caráter humano e deve orientar o indivíduo para a busca do bem e da verdade (PLATÃO, 2006).

Nesse contexto, Platão defende que o processo educativo deve ocorrer de forma gradual, respeitando as etapas do desenvolvimento humano. A educação inicial deveria cultivar hábitos morais e disciplina, enquanto os estudos filosóficos e científicos seriam introduzidos progressivamente ao longo da formação intelectual.

Aristóteles (384–322 a.C.), discípulo de Platão, aprofundou essas reflexões ao estabelecer uma relação direta entre educação, virtude e vida política. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, o filósofo afirma que as virtudes são desenvolvidas por meio do hábito, sendo a educação responsável por orientar esse processo de formação moral. Como observa Aristóteles, o ser humano torna-se virtuoso pela prática de ações virtuosas, o que evidencia a importância da educação na formação do caráter (ARISTÓTELES, 2001).

Além disso, Aristóteles reconhece que a educação deve contribuir para o desenvolvimento da razão, característica que distingue o ser humano dos demais seres vivos. O cultivo da razão permite ao indivíduo deliberar corretamente e orientar suas ações de acordo com princípios éticos.

Na obra *Política*, Aristóteles também discute o papel da educação na organização da vida social, defendendo que a formação dos cidadãos constitui elemento essencial para a estabilidade e o desenvolvimento da comunidade política (ARISTÓTELES, 1998).

Segundo Jaeger (2003), a tradição educacional grega, conhecida como *paideia*, representava um ideal de formação integral da pessoa, no qual o desenvolvimento intelectual estava profundamente ligado à formação moral e cultural. Esse ideal exerceu profunda influência na história da educação ocidental, sendo posteriormente incorporado e reinterpretado pela tradição educacional cristã.

Dessa forma, a filosofia clássica estabeleceu princípios fundamentais para a compreensão da educação como processo de formação integral do ser humano. Esses princípios seriam posteriormente assimilados e reinterpretados pela tradição intelectual cristã, especialmente pelos Padres da Igreja e pelos pensadores da escolástica medieval.

#### **4. EDUCAÇÃO NA TRADIÇÃO CRISTÃ: FUNDAMENTOS PATRÍSTICOS E ESCOLÁSTICOS**

A consolidação do cristianismo nos primeiros séculos da era cristã trouxe novas perspectivas para a reflexão sobre a educação. Embora fortemente influenciada pela herança filosófica greco-romana, a tradição cristã passou a compreender a formação humana dentro de um horizonte mais amplo, que incluía dimensões morais e espirituais. Nesse contexto, a educação não era vista apenas como transmissão de conhecimentos, mas como processo de formação integral da pessoa, orientado para o desenvolvimento das virtudes e para a busca da verdade.

Os primeiros pensadores cristãos procuraram dialogar com a herança cultural da filosofia grega, reconhecendo a importância da razão e da formação das virtudes, mas orientando esses princípios para uma compreensão mais ampla da pessoa humana e de sua finalidade última. Dessa forma, a educação passou a ser entendida como um caminho de formação integral, no qual conhecimento, moralidade e vida espiritual encontram-se profundamente interligados.

Entre os autores que contribuíram significativamente para essa reflexão destacam-se os chamados Padres da Igreja, responsáveis por desenvolver importantes fundamentos da tradição intelectual cristã. Esses pensadores buscaram integrar a herança filosófica clássica com os ensinamentos do cristianismo, elaborando reflexões sobre educação que influenciariam profundamente a cultura ocidental.

Santo Agostinho (354–430) ocupa lugar central nesse processo. Em sua obra *De Magistro* (O Mestre), o autor apresenta uma reflexão profunda sobre o processo de aprendizagem. Para Agostinho, o conhecimento não se limita à transmissão exterior de palavras, pois o verdadeiro aprendizado ocorre quando a mente humana reconhece interiormente a verdade. O papel do mestre consiste, portanto, em orientar o estudante na busca pelo conhecimento, estimulando sua capacidade de reflexão e compreensão (AGOSTINHO, 2002).

Essa concepção destaca a dimensão interior do processo educativo e reconhece que o aprendizado envolve um movimento de descoberta da verdade que ocorre no interior da própria mente humana. A educação, nesse sentido, não se reduz a um processo mecânico de transmissão de conteúdos, mas envolve a formação da inteligência e da capacidade de compreender a realidade.

Em sua obra *Confissões*, Agostinho apresenta também importantes reflexões sobre o processo de formação humana, especialmente ao narrar sua própria trajetória intelectual e espiritual. Ao descrever seu percurso de busca pela verdade, o autor evidencia que a formação do indivíduo envolve um processo contínuo de aprendizagem e transformação interior. Nesse contexto, a educação aparece como caminho de conversão intelectual e moral, no qual o conhecimento está ligado à busca pela verdade e pela sabedoria (AGOSTINHO, 1997).

Outra obra fundamental de Agostinho é *A Cidade de Deus* (*De Civitate Dei*), na qual o autor apresenta uma ampla reflexão sobre a história, a cultura e a organização da sociedade. Embora a obra trate principalmente de questões teológicas

e filosóficas, ela também oferece importantes elementos para a compreensão da educação na tradição cristã. Agostinho distingue entre a cidade terrena e a cidade de Deus, indicando que a formação humana deve orientar-se não apenas para os interesses temporais, mas também para a busca do bem supremo e da verdade (AGOSTINHO, 2000). Nesse sentido, a educação possui papel fundamental na orientação moral e espiritual do ser humano.

Outro autor de grande importância na tradição patrística foi São João Crisóstomo (347–407), cujos escritos dedicaram especial atenção à educação das crianças e à responsabilidade dos pais na formação moral dos filhos. Em seus ensinamentos, o autor enfatiza que a educação deve começar desde os primeiros anos de vida, pois os hábitos adquiridos na infância exercem profunda influência sobre o desenvolvimento do caráter.

Em seu tratado *On Vainglory and the Right Way for Parents to Bring Up Their Children*, Crisóstomo destaca que a formação das virtudes deve ser uma das principais preocupações dos pais. Para ele, a educação não se limita à instrução intelectual, mas envolve sobretudo a formação moral e espiritual das crianças. Nesse sentido, os pais desempenham papel fundamental na orientação da vida dos filhos, devendo ensinar-lhes não apenas conhecimentos, mas também hábitos de virtude, disciplina e responsabilidade (CRISÓSTOMO, 1983).

A família, portanto, é compreendida como o primeiro ambiente educativo, no qual as crianças aprendem por meio da convivência cotidiana e do exemplo dos adultos. A formação moral e religiosa transmitida no ambiente doméstico constitui, nessa perspectiva, um elemento essencial para o desenvolvimento humano. Essa compreensão da educação como responsabilidade primária da família influenciou profundamente a tradição cristã e permanece presente em diversas reflexões pedagógicas posteriores.

A tradição educacional cristã desenvolveu-se ainda mais durante a Idade Média, especialmente com o surgimento da escolástica. Nesse período, pensadores cristãos procuraram sistematizar o conhecimento filosófico e teológico, estabelecendo uma relação mais estruturada entre fé e razão.

Entre esses autores destaca-se São Tomás de Aquino (1225–1274), cuja obra exerceu profunda influência na tradição intelectual cristã. Inspirado pela filosofia de Aristóteles, Tomás de Aquino desenvolveu uma síntese entre filosofia clássica e teologia cristã, defendendo que a razão humana possui papel fundamental na busca pela verdade. Em *Suma Teológica*, o autor apresenta reflexões profundas sobre a natureza humana, as virtudes e a formação moral. Para Aquino, a educação deve contribuir para o desenvolvimento das virtudes intelectuais e morais, orientando o ser humano para a prática do bem e para a busca da verdade (AQUINO, 2001).

Nesse contexto, a formação humana envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o cultivo das virtudes que permitem ao indivíduo agir de acordo com a razão e com os princípios morais. A educação, portanto, desempenha papel essencial na formação do caráter e na orientação da vida humana.

Essas reflexões influenciaram profundamente a organização das instituições educacionais medievais, especialmente nas escolas monásticas e catedrais, nas quais se consolidou o modelo das sete artes liberais, composto pelo Trivium e pelo Quadrivium, que estruturaria a formação intelectual durante vários séculos.

## **5. AS ARTES LIBERAIS: TRIVIUM E QUADRIVIUM**

A tradição educacional medieval estruturou grande parte de seu currículo em torno das chamadas artes liberais, um conjunto de disciplinas consideradas fundamentais para a formação intelectual. Esse modelo educacional possuía raízes na cultura greco-romana e foi posteriormente preservado e desenvolvido pelas instituições educacionais cristãs, especialmente nas escolas monásticas e catedrais da Idade Média.

As artes liberais eram tradicionalmente divididas em dois grupos principais: o Trivium e o Quadrivium. Essa divisão representava uma organização pedagógica do conhecimento que buscava desenvolver progressivamente as capacidades intelectuais do estudante. O Trivium correspondia às disciplinas relacionadas à linguagem e ao pensamento, enquanto o Quadrivium reunia os estudos associados à matemática e à compreensão da ordem da realidade.

Segundo Jaeger (2003), a tradição educacional grega, conhecida como *paideia*, possuía como objetivo central a formação integral do ser humano. Nesse modelo, a educação não se limitava à transmissão de informações, mas buscava desenvolver as capacidades intelectuais, morais e culturais do indivíduo. A educação clássica procurava formar cidadãos capazes de compreender a realidade, participar da vida pública e cultivar virtudes necessárias para a vida em sociedade.

Esse ideal educacional foi posteriormente incorporado pela tradição cristã e adaptado às instituições educacionais medievais. Como observa Marrou (1975), as escolas cristãs desempenharam papel fundamental na preservação da herança cultural da Antiguidade, transmitindo o conhecimento clássico e reorganizando-o dentro de um novo contexto intelectual e religioso.

O primeiro conjunto de disciplinas das artes liberais era o Trivium, composto por gramática, lógica (ou dialética) e retórica. Essas disciplinas tinham como objetivo principal desenvolver a capacidade de compreender, analisar e comunicar ideias.

Após o domínio das disciplinas do Trivium, os estudantes avançavam para o Quadrivium, conjunto de disciplinas composto por aritmética, geometria, música e astronomia. Diferentemente do Trivium, que se concentrava na linguagem e na argumentação, o Quadrivium dedicava-se ao estudo das estruturas matemáticas presentes na realidade.

A aritmética tratava do estudo dos números em si mesmos, enquanto a geometria investigava as propriedades do espaço e das formas. A música, na tradição medieval, era compreendida como estudo das proporções matemáticas

presentes na harmonia sonora. Já a astronomia dedicava-se à compreensão dos movimentos dos corpos celestes e da organização do cosmos.

Segundo Marrou (1975), o objetivo desse modelo educacional não era apenas transmitir conteúdos específicos, mas desenvolver as capacidades intelectuais necessárias para a compreensão da realidade. As artes liberais funcionavam como preparação para estudos mais elevados, especialmente a filosofia e a teologia.

Essa estrutura educacional exerceu profunda influência na formação das primeiras universidades europeias, surgidas entre os séculos XII e XIII. Instituições como as universidades de Paris, Bolonha e Oxford organizaram seus currículos iniciais a partir das artes liberais, que serviam como base para os estudos superiores.

A importância da educação liberal também foi reconhecida por autores modernos. John Henry Newman, em sua obra *The Idea of a University*, defendeu que a educação universitária deve buscar a formação integral da inteligência, desenvolvendo a capacidade de compreender o conhecimento em sua unidade e em suas diversas áreas (NEWMAN, 1996).

No século XX, Dorothy Sayers retomou essa tradição ao propor uma releitura pedagógica do Trivium em seu ensaio *The Lost Tools of Learning*. Para a autora, o modelo das artes liberais oferece uma estrutura educacional capaz de desenvolver habilidades intelectuais fundamentais, permitindo que os estudantes aprendam não apenas conteúdos específicos, mas também os instrumentos necessários para aprender ao longo da vida (SAYERS, 1947).

Autores contemporâneos da educação clássica, como Kevin Clark e Ravi Jain (2013), também destacam a relevância da tradição das artes liberais para a formação intelectual moderna. Segundo esses autores, o modelo educacional clássico busca cultivar as capacidades humanas fundamentais, integrando formação intelectual, moral e cultural.

Dessa forma, o modelo pedagógico das artes liberais constitui uma das bases mais importantes da tradição educacional ocidental. Sua influência atravessou séculos de história e continua inspirando propostas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à recuperação da educação clássica.

## **6. A EDUCAÇÃO DA FAMÍLIA NOS DOCUMENTOS DA IGREJA**

A tradição cristã sempre atribuiu à família um papel central no processo educativo. Ao longo da história da Igreja, diversos documentos e ensinamentos reforçaram a responsabilidade dos pais na formação moral, intelectual e espiritual dos filhos. Essa compreensão encontra fundamento tanto nas Escrituras quanto na tradição catequética e pastoral desenvolvida ao longo dos séculos.

Desde os primeiros tempos do cristianismo, a educação das crianças foi compreendida como uma tarefa que pertence primariamente à família. Os pais são considerados os primeiros educadores, responsáveis por transmitir valores,

orientar a formação moral e introduzir os filhos na vida religiosa. Essa compreensão foi reafirmada em diversos documentos catequéticos elaborados ao longo da história da Igreja.

Um dos textos mais importantes nesse sentido é o Catecismo Romano, também conhecido como Catecismo do Concílio de Trento, publicado no século XVI. Elaborado após o Concílio de Trento (1545–1563), esse catecismo tinha como objetivo orientar a instrução religiosa dos fiéis e fortalecer a formação doutrinária da Igreja. No contexto da educação cristã, o Catecismo Romano destaca de maneira clara a responsabilidade dos pais na educação dos filhos, afirmando que a formação religiosa deve começar no ambiente familiar e ser conduzida com atenção e cuidado.

Segundo esse documento, os pais devem preocupar-se não apenas com a instrução intelectual dos filhos, mas também com sua formação moral e espiritual. A educação cristã envolve o ensino das virtudes, a orientação da conduta moral e a transmissão da fé, elementos considerados fundamentais para a formação integral da pessoa (CATECISMO ROMANO, 1997).

Essa mesma preocupação aparece também no Catecismo de São Pio X, publicado no início do século XX. Esse catecismo foi elaborado com o objetivo de apresentar de maneira clara e acessível os principais ensinamentos da fé cristã, sendo amplamente utilizado na formação catequética de diversas gerações. No que se refere à educação, o documento reafirma que os pais possuem responsabilidade direta pela formação religiosa e moral dos filhos, devendo instruí-los nos princípios da fé e orientá-los na prática da vida cristã (CATECISMO DE SÃO PIO X, 2005).

A tradição catequética da Igreja também enfatiza que a educação não se limita ao ensino de conteúdos religiosos, mas envolve a formação de hábitos e virtudes. Nesse sentido, o exemplo dos pais desempenha papel fundamental no processo educativo, pois as crianças aprendem não apenas por meio da instrução verbal, mas também pela observação da conduta dos adultos.

Essa compreensão permanece presente nos ensinamentos contemporâneos da Igreja. O Catecismo da Igreja Católica, publicado em 1992, reafirma que os pais são os primeiros responsáveis pela educação de seus filhos. O documento afirma que a família constitui o ambiente natural para o desenvolvimento humano e espiritual das crianças, sendo o espaço no qual se aprende a prática das virtudes, o respeito ao próximo e a vivência da fé (CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1993).

Nesse contexto, a educação familiar não se limita a uma etapa inicial da formação humana, mas constitui um processo contínuo que acompanha o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida. A família é entendida como uma verdadeira comunidade educativa, na qual os pais exercem papel fundamental na orientação moral e intelectual dos filhos.

Essa tradição de valorização da família como espaço educativo também possui implicações importantes para o debate contemporâneo sobre educação. Ao reconhecer os pais como primeiros educadores, a tradição cristã destaca a

importância do ambiente doméstico na formação das crianças e na transmissão de valores culturais e religiosos.

Nesse sentido, a educação familiar não deve ser compreendida como alternativa marginal ao sistema educacional, mas como dimensão essencial do processo formativo. Essa perspectiva oferece elementos importantes para compreender o surgimento e o desenvolvimento de propostas educacionais contemporâneas que buscam recuperar a centralidade da família na educação, como é o caso do homeschooling.

A reflexão presente nos documentos da Igreja, portanto, contribui para evidenciar que a responsabilidade educativa da família possui raízes profundas na tradição cristã. Essa compreensão oferece um importante referencial histórico e pedagógico para o debate atual sobre educação doméstica e sobre o papel dos pais no processo educativo.

## **7. HOMESCHOOLING CONTEMPORÂNEO E A RETOMADA DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ**

Nas últimas décadas, o movimento de ensino domiciliar, conhecido como homeschooling, tem despertado crescente interesse em diversos contextos sociais e acadêmicos. Esse modelo educacional caracteriza-se pela organização do processo de aprendizagem no ambiente familiar, sob a responsabilidade direta dos pais ou responsáveis. Embora frequentemente associado a debates contemporâneos sobre educação, o homeschooling também pode ser compreendido à luz de tradições educacionais mais antigas, especialmente aquelas que reconhecem a família como primeira responsável pela formação das crianças.

De acordo com Gaither (2008), o homeschooling contemporâneo apresenta diferentes motivações e abordagens pedagógicas. Algumas famílias optam por essa modalidade de ensino por razões pedagógicas, buscando métodos educacionais alternativos à escola tradicional. Outras são motivadas por convicções culturais, religiosas ou filosóficas, desejando oferecer aos filhos uma formação alinhada com determinados valores e concepções de mundo.

Entre as diversas vertentes de ensino domiciliar, destaca-se o chamado homeschooling clássico cristão, que procura recuperar elementos da tradição educacional clássica e cristã discutida ao longo das seções anteriores. Essa abordagem inspira-se particularmente no modelo pedagógico das artes liberais, especialmente na estrutura do Trivium, entendida como um conjunto de ferramentas intelectuais fundamentais para o aprendizado.

Uma das contribuições mais influentes para a recuperação contemporânea do Trivium foi o ensaio *The Lost Tools of Learning*, apresentado por Dorothy Sayers em 1947. Nesse texto, a autora argumenta que a educação moderna frequentemente se concentra na transmissão de conteúdos específicos, mas negligencia o ensino das habilidades fundamentais de aprendizagem. Para Sayers, o modelo

educacional medieval baseado no Trivium oferecia instrumentos intelectuais que permitiam ao estudante desenvolver capacidades essenciais de pensamento, análise e expressão (SAYERS, 1947).

A proposta apresentada por Sayers sugere uma adaptação pedagógica do Trivium às etapas do desenvolvimento infantil. A fase da gramática corresponde ao período em que as crianças possuem maior facilidade para memorizar informações e adquirir conhecimentos básicos. A fase da lógica relaciona-se ao momento em que o estudante começa a desenvolver maior capacidade de raciocínio crítico e análise de argumentos. Por fim, a fase da retórica corresponde ao estágio em que o aluno passa a desenvolver habilidades de expressão e comunicação.

Essa interpretação pedagógica do Trivium influenciou significativamente o desenvolvimento de programas contemporâneos de educação clássica. Autores como Clark e Jain (2013) destacam que a tradição das artes liberais oferece uma estrutura educacional capaz de promover o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes. Para esses autores, a educação clássica busca cultivar as capacidades humanas fundamentais, integrando formação intelectual, moral e cultural.

Outra contribuição importante para a reflexão sobre educação liberal contemporânea foi apresentada por Mortimer Adler (1982), que defendia a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento da inteligência e da capacidade de compreender o conhecimento em suas diversas áreas. Adler argumentava que uma verdadeira educação liberal deve formar indivíduos capazes de pensar criticamente, dialogar com diferentes tradições intelectuais e participar ativamente da vida cultural e social.

Nesse contexto, a educação clássica cristã contemporânea procura integrar elementos da tradição educacional histórica com as necessidades educacionais atuais. O homeschooling clássico cristão busca recuperar o ideal de formação integral presente na tradição das artes liberais, valorizando o desenvolvimento da razão, da virtude e do caráter.

Outro elemento importante desse modelo educacional é a valorização do ambiente familiar como espaço privilegiado para a formação humana. Como discutido nas seções anteriores, a tradição cristã sempre atribuiu grande importância ao papel da família na educação das crianças. O homeschooling contemporâneo, especialmente em sua vertente clássica cristã, retoma essa compreensão ao reconhecer os pais como principais responsáveis pela formação intelectual e moral dos filhos.

Nesse sentido, o ensino domiciliar não deve ser interpretado apenas como alternativa ao sistema escolar tradicional, mas também como tentativa de recuperar elementos pedagógicos presentes em tradições educacionais mais antigas. Ao combinar a estrutura intelectual das artes liberais com a centralidade da família no processo educativo, o homeschooling clássico cristão procura oferecer um modelo educacional orientado para a formação integral da pessoa.

Essa perspectiva evidencia que determinadas propostas educacionais contemporâneas podem ser compreendidas como continuidade de tradições

pedagógicas desenvolvidas ao longo da história da educação ocidental. O homeschooling clássico cristão, nesse contexto, representa uma tentativa de recuperar e atualizar princípios educacionais presentes tanto na filosofia clássica quanto na tradição cristã.

## **8. ANÁLISE HISTÓRICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO CRISTÃ DOMÉSTICA E DO HOMESCHOOLING CONTEMPORÂNEO**

A análise histórico-pedagógica da relação entre a educação cristã doméstica tradicional e o homeschooling contemporâneo exige mais do que a simples identificação de semelhanças históricas superficiais. Conforme observa Saviani (2007), o estudo da história da educação permite compreender como diferentes concepções pedagógicas surgem em contextos sociais e culturais específicos, refletindo visões distintas sobre a finalidade da formação humana. Nesse sentido, a análise pedagógica de modelos educacionais deve considerar não apenas seus conteúdos ou métodos, mas também suas finalidades formativas e os princípios que orientam o processo educativo. Como destaca Libâneo (2013), a educação constitui um processo intencional de formação humana que envolve dimensões intelectuais, morais e sociais, sendo necessário compreender o papel das instituições, da cultura e da família na construção dessas experiências formativas.

Um primeiro elemento de comparação diz respeito à finalidade da educação. Na tradição cristã doméstica, a formação da criança não era compreendida apenas como preparação para atividades práticas ou para inserção social imediata, mas como processo orientado para a constituição integral da pessoa. O conhecimento, nessa perspectiva, estava ligado ao desenvolvimento das virtudes, à formação do caráter e à orientação da vida segundo princípios morais e espirituais. A educação não possuía finalidade meramente instrumental, mas uma finalidade propriamente formativa.

No homeschooling contemporâneo, especialmente em sua vertente clássica cristã, observa-se a retomada dessa concepção ampliada da educação. Em lugar de compreender o ensino apenas como transmissão de conteúdos escolares, muitos programas de educação domiciliar defendem que o processo educativo deve envolver a formação da inteligência, da vontade e dos hábitos morais. Nesse sentido, uma convergência fundamental entre os dois modelos está no entendimento de que educar significa formar a pessoa inteira, e não apenas fornecer informações ou competências técnicas.

Entretanto, a permanência dessa finalidade geral não significa identidade absoluta entre os contextos. Na tradição cristã histórica, a educação doméstica estava inserida em sociedades em que os referenciais morais e religiosos eram amplamente compartilhados pela comunidade. Já o homeschooling contemporâneo surge em contextos sociais plurais, marcados por maior fragmentação cultural e por disputas em torno das finalidades da educação. Isso significa que, no presente,

a defesa de uma formação integral orientada por valores cristãos assume caráter mais explicitamente contracultural do que em períodos históricos anteriores.

Outro aspecto importante de comparação refere-se ao papel da família. Na tradição cristã, a família não era apenas o local físico em que a criança vivia, mas a primeira comunidade formativa, responsável pela introdução aos valores, às práticas religiosas e aos hábitos da vida moral. A responsabilidade educativa dos pais, reafirmada pelos Padres da Igreja, pela escolástica e pelos catecismos, expressa a compreensão de que a educação começa antes de qualquer instrução formal e encontra no ambiente doméstico sua base mais profunda.

No homeschooling contemporâneo, esse princípio retorna de forma explícita. A família deixa de ser apenas parceira da escola e volta a ocupar posição central na organização do processo educativo. Não se trata apenas de supervisão moral ou de apoio complementar ao estudo, mas da assunção direta da responsabilidade pelo currículo, pelos métodos, pela rotina de aprendizagem e pela seleção dos conteúdos. Sob esse aspecto, o homeschooling radicaliza, em certo sentido, a centralidade da família, tornando-a não apenas primeiro espaço de formação, mas também espaço principal de instrução.

Todavia, essa centralidade assume sentidos diferentes nos dois contextos. Na tradição cristã doméstica, a educação da família coexistia organicamente com outras instâncias de formação, como comunidade religiosa, tutores, mosteiros ou escolas catedrais. Já no homeschooling contemporâneo, a centralidade familiar frequentemente se define em relação crítica à escolarização institucional moderna. Portanto, a família permanece central em ambos os modelos, mas a forma histórica dessa centralidade é diferente: em um caso, ela integra uma ordem social mais ampla; no outro, frequentemente se afirma como alternativa deliberada a uma instituição dominante.

Um terceiro ponto de análise diz respeito à concepção de conhecimento. Na tradição clássica e cristã, o conhecimento não era entendido como mera acumulação de dados, mas como processo de ordenação da inteligência em direção à verdade. Essa concepção está presente tanto na filosofia grega quanto na tradição patrística e escolástica. Saber implicava compreender a estrutura do real, discernir o bem e orientar a ação humana segundo princípios racionais e morais.

Essa perspectiva reaparece no homeschooling clássico cristão quando se defende uma educação centrada em grandes livros, linguagem, lógica, formação do juízo e articulação entre os diferentes campos do saber. A retomada do Trivium e, em alguns casos, do Quadrivium, revela precisamente a tentativa de recuperar uma visão unitária do conhecimento. Em vez de um currículo fragmentado em disciplinas isoladas, busca-se uma estrutura formativa em que linguagem, raciocínio e contemplação da ordem da realidade estejam interligados.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica uma diferença importante em relação a muitos modelos escolares contemporâneos. Enquanto a educação moderna frequentemente se organiza de modo especializado, fragmentado e voltado para objetivos de curto prazo, a tradição clássica, retomada por parte do

homeschooling, procura desenvolver ferramentas intelectuais permanentes. A comparação, portanto, mostra que a aproximação entre educação cristã doméstica e homeschooling clássico não se limita à defesa da família, mas inclui também uma concepção comum de saber como formação da inteligência e do juízo.

Também merece atenção a questão da formação moral e do caráter. Na tradição cristã doméstica, a educação moral não constituía componente secundário ou complementar da instrução; ao contrário, ela era frequentemente considerada seu núcleo mais importante. O ambiente familiar permitia a repetição de hábitos, a correção contínua da conduta e o aprendizado por meio do exemplo. A criança era formada não apenas pelo que lhe era ensinado verbalmente, mas pelo conjunto de práticas, relações e rotinas presentes na vida doméstica.

No homeschooling contemporâneo, esse aspecto continua sendo um dos argumentos mais recorrentes em favor da educação domiciliar, especialmente entre famílias cristãs. A proximidade entre pais e filhos, a possibilidade de integrar vida cotidiana e aprendizagem e a atenção ao desenvolvimento do caráter são apresentados como vantagens pedagógicas do ensino domiciliar. A continuidade histórica, nesse caso, é bastante clara: em ambos os modelos, a educação moral depende menos de instrução abstrata e mais de convivência formativa.

Ainda assim, é importante reconhecer uma distinção relevante. Na tradição histórica, a formação moral ocorria em ambientes relativamente homogêneos do ponto de vista religioso e cultural. No contexto contemporâneo, a educação moral no homeschooling frequentemente assume também a função de preservar determinadas referências diante de uma cultura percebida como fragmentada ou contrária a certos valores. Dessa forma, a educação moral deixa de ser apenas formação positiva e passa a incluir, em muitos casos, uma dimensão de resistência cultural.

Outra categoria importante para a comparação é a estrutura curricular. Na educação cristã influenciada pela tradição clássica, o currículo encontrava nas artes liberais uma organização hierárquica e formativa. O Trivium e o Quadrivium não representavam apenas uma sequência de disciplinas, mas um caminho de formação da inteligência. A centralidade da gramática, da lógica e da retórica indicava que antes de dominar conteúdos específicos o estudante deveria aprender a ler, pensar e comunicar-se adequadamente.

No modelo clássico cristão, essa concepção curricular é retomada de forma adaptada. A influência de Dorothy Sayers e de autores contemporâneos da educação clássica levou à releitura do Trivium como estrutura pedagógica associada ao desenvolvimento infantil e juvenil. Ainda que essa adaptação não corresponda exatamente ao modelo medieval original, ela preserva o princípio de que a educação deve começar pelas ferramentas do aprender. A comparação, nesse ponto, revela mais uma continuidade de inspiração do que uma reprodução literal da forma histórica antiga.

Também convém considerar a figura da autoridade educativa. Na tradição cristã doméstica, a autoridade dos pais e mestres era entendida em relação direta com a responsabilidade pela formação moral e espiritual. Autoridade e cuidado

não se opunham, mas se completavam: orientar, corrigir, ensinar e formar eram expressões de uma mesma missão educativa. Essa visão está fortemente presente nos autores patrísticos e nos catecismos.

No ensino contemporâneo, a autoridade educativa dos pais é igualmente reafirmada, mas em um cenário em que a noção de autoridade foi amplamente questionada por correntes pedagógicas e culturais modernas. Por isso, a reafirmação da autoridade familiar hoje assume significado diferente. Ela não é simplesmente dada como pressuposto social, mas precisa ser conscientemente justificada e exercida num ambiente cultural mais avesso a hierarquias formativas estáveis. Sob esse aspecto, o homeschooling contemporâneo retoma um princípio antigo, mas o faz em condições culturais radicalmente novas.

Um aspecto adicional de grande relevância é o ritmo da aprendizagem. Na educação doméstica tradicional, o ensino estava fortemente integrado ao tempo da vida familiar e às condições concretas do cotidiano. Não havia necessariamente a rigidez temporal típica das instituições escolares modernas. Isso permitia uma formação mais orgânica, embora também dependesse fortemente dos recursos culturais disponíveis e da capacidade educativa da própria família.

Na educação domiciliar contemporânea, um dos argumentos pedagógicos mais frequentes é justamente a possibilidade de personalizar o ritmo de aprendizagem, respeitando maturidade, interesses e dificuldades de cada estudante. Essa flexibilidade contrasta com a padronização escolar e aproxima o ensino domiciliar de formas mais personalizadas de formação. Aqui novamente há uma continuidade estrutural: a educação vinculada à família tende a ser mais adaptável ao sujeito concreto do que a educação organizada segundo padrões massificados.

Por fim, a comparação deve considerar o contexto institucional e social. A educação cristã doméstica tradicional desenvolveu-se em sociedades em que a escola moderna ainda não era a forma dominante e universal de instrução. Já o homeschooling contemporâneo surge em sociedades nas quais a escolarização obrigatória constitui norma institucional consolidada. Isso significa que, embora existam continuidades pedagógicas relevantes entre os dois modelos, o homeschooling contemporâneo não pode ser entendido como simples repetição histórica da educação doméstica antiga. Trata-se antes de uma reapropriação seletiva de elementos tradicionais dentro de um contexto inteiramente novo.

Essa constatação é importante para evitar dois extremos interpretativos. De um lado, seria inadequado afirmar que o homeschooling contemporâneo é fenômeno completamente inédito e sem precedentes históricos. De outro, também seria impreciso tratá-lo como mera restauração literal de um passado educacional. A análise histórico-pedagógica sugere que o homeschooling clássico cristão deve ser compreendido como uma forma contemporânea de retomada e reelaboração de princípios educacionais mais antigos, particularmente aqueles ligados à centralidade da família, à formação integral da pessoa, ao cultivo das virtudes e ao uso de estruturas curriculares inspiradas na tradição clássica.

Desse modo, a comparação entre educação cristã doméstica tradicional e homeschooling contemporâneo permite concluir que existem continuidades históricas significativas, mas também diferenças estruturais decorrentes do contexto moderno. A contribuição pedagógica mais relevante dessa comparação talvez esteja justamente em evidenciar que debates contemporâneos sobre educação domiciliar não podem ser compreendidos apenas em chave jurídica ou sociológica. Eles envolvem também concepções profundas sobre o que significa educar, qual é a finalidade da formação humana e qual papel pertence legitimamente à família no desenvolvimento intelectual e moral das novas gerações.

## **9. CONCLUSÃO**

A análise histórico-pedagógica desenvolvida neste estudo permite compreender que a educação doméstica cristã constitui parte significativa da tradição educacional ocidental. Desde os primeiros séculos do cristianismo, a família foi reconhecida como o primeiro ambiente de formação humana, responsável pela transmissão de valores morais, culturais e religiosos.

A filosofia clássica, especialmente a obra de Aristóteles, contribuiu de maneira decisiva para a construção dessa tradição ao afirmar que a finalidade da educação está relacionada ao desenvolvimento das virtudes e da razão. Essa concepção influenciou profundamente a tradição intelectual cristã, que incorporou elementos da filosofia clássica à reflexão teológica sobre a formação humana.

Durante a Idade Média, o modelo das sete artes liberais estruturou grande parte da educação ocidental. O Trivium e o Quadrivium constituíram a base do currículo educacional das escolas monásticas e catedrais, contribuindo para a formação intelectual de gerações de estudantes. Esse modelo pedagógico não buscava apenas transmitir conhecimentos específicos, mas também desenvolver as capacidades intelectuais necessárias para a compreensão da realidade e para o exercício do pensamento racional.

A educação doméstica cristã coexistiu historicamente com essas instituições educacionais, desempenhando papel importante na formação inicial das crianças. O ambiente familiar permitia a transmissão de valores e hábitos que contribuía para o desenvolvimento moral dos indivíduos, ao mesmo tempo em que preparava as crianças para sua inserção em comunidades educacionais mais amplas.

Essa compreensão da família como primeira responsável pela educação também foi reafirmada ao longo da tradição catequética da Igreja. Documentos como o Catecismo Romano, o Catecismo de São Pio X e o Catecismo da Igreja Católica destacam de maneira consistente a responsabilidade dos pais na formação moral, intelectual e espiritual dos filhos, reconhecendo o ambiente familiar como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano.

Na contemporaneidade, o crescimento do homeschooling tem despertado interesse acadêmico e pedagógico em diferentes contextos sociais. Entre as

diversas vertentes desse movimento, o homeschooling clássico cristão destaca-se por buscar recuperar princípios presentes na tradição educacional clássica.

A análise comparativa realizada neste estudo indica que, apesar das diferenças relacionadas aos contextos históricos e institucionais, existem continuidades significativas entre a educação doméstica cristã tradicional e determinadas propostas educacionais contemporâneas. Essas continuidades evidenciam a permanência de preocupações pedagógicas fundamentais, como a formação integral da pessoa, o desenvolvimento da razão e o papel educativo da família.

## **REFERÊNCIAS**

ADLER, Mortimer J. *The Paideia proposal: an educational manifesto*. New York: Macmillan, 1982.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1997.

AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AGOSTINHO, Santo. *O mestre (De Magistro)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 2001.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2001.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Loyola, 1993.

CATECISMO ROMANO. *Catecismo do Concílio de Trento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CATECISMO DE SÃO PIO X. São Paulo: Paulus, 2005.

CLARK, Kevin; JAIN, Ravi Scott. *The liberal arts tradition: a philosophy of Christian classical education*. Camp Hill: Classical Academic Press, 2013.

CRISÓSTOMO, João. *On vainglory and the right way for parents to bring up their children*. Crestwood: St. Vladimir's Seminary Press, 1983.

GAITHER, Milton. *Homeschool: an American history*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MARROU, Henri-Irénée. História da educação na Antiguidade. São Paulo: Herder, 1975.

NEWMAN, John Henry. The idea of a university. New Haven: Yale University Press, 1996.

PIEPER, Josef. Leisure: the basis of culture. South Bend: St. Augustine's Press, 1998.

PLATÃO. A República. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PLATÃO. As Leis. São Paulo: Edipro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAYERS, Dorothy. The lost tools of learning. Oxford: Oxford University Press, 1947.

**A PEDAGOGIA MODERNA E AS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
PARA O ENSINO: CONSIDERAÇÕES  
SOBRE A APRENDIZAGEM E A  
EDUCAÇÃO DA VONTADE**

***MODERN PEDAGOGY AND DIGITAL INFORMATION  
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR  
TEACHING: CONSIDERATIONS ON LEARNING  
AND THE EDUCATION OF THE WILL***

***Luiza Oliveira Nicolau da Costa***<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Possui graduação em DIREITO (2008) pelo Centro Universitário de João Pessoa, pós-graduação em Direito do Estado (UNIDERP) e em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (2022) (PUC/RS). É mestre (2016) em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Exerceu consultoria jurídica em órgãos públicos entre os anos de 2008 a 2013. Desde 2013, exerce, em caráter profissional, unicamente a docência, em regime de dedicação exclusiva, perante o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na Paraíba (IFPB). Atualmente (desde 2020) tem estudado temas relacionados à educação clássica e é coordenadora do Projeto de Extensão "Veritas" no campus Cabedelo Centro/IFPB.

## RESUMO

É notória a queda de qualidade no contexto educacional e, apesar de o recurso à tecnologia ser incentivado neste contexto como o grande trunfo a ser considerado para a transformação e progresso da educação, os resultados de exames internacionais de avaliação escolar e os resultados obtidos em variados estudos científicos sobre o tema apontam o contrário. No presente estudo, objetiva-se analisar alguns dos fundamentos da pedagogia moderna, em especial o apelo à centralidade dos desejos e sentimentos do aluno no processo de aprendizagem, bem como o estímulo à utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino (TDIC), fazendo um cotejo com elementos presentes na perspectiva da educação clássica, especialmente no que diz respeito aos pilares da educação da vontade e das virtudes para a vida intelectual. Para tanto, serão considerados diversas obras, autores e estudos científicos sobre a aprendizagem e o uso da tecnologia, realizando-se, portanto, uma pesquisa de natureza essencialmente bibliográfica a fim de alcançar o objetivo delimitado. Considerando os diversos e abrangentes estudos multinacionais referenciados no trabalho, e como resultado alcançado, aponta-se, em conclusão, para a importância dos pilares da linguagem, atenção e esforço dos alunos no processo de aprendizagem, bem como para a evidente influência prejudicial da tecnologia para estes elementos cruciais do processo de aprendizagem.

## PALAVRAS-CHAVE

*Educação da vontade; Pedagogia moderna; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.*

## ABSTRACT

The drop in quality in the educational context is notorious and, although the use of technology is encouraged in this context as the great asset to be considered for the transformation and progress of education, the results of international school evaluation exams and the results obtained in Several scientific studies on the subject point to the opposite. In the present study, the objective is to analyze some of the foundations of modern pedagogy, in particular the appeal to the centrality of the student's desires and feelings in the learning process, as well as the stimulus to the use of digital information and communication technologies for teaching (TDIC ), making a comparison with elements present in the perspective of classical education, especially with regard to the pillars of education of the will and virtues for intellectual life. In order to do so, several works, authors and scientific studies on learning and the use of technology will be considered. Therefore, an essentially bibliographic research will be carried out in order to achieve the delimited objective. Considering the diverse and comprehensive multinational studies referenced in the work, and as a result achieved, it is pointed, in conclusion, to the importance of the pillars of language, attention and effort of students in the learning process, as well as the evident harmful influence of technology for these crucial elements of the learning process.

## KEYWORDS

*Education of the will; Digital Information and Communication Technologies; Modern Pedagogy.*

## 1. INTRODUÇÃO

Conforme análise realizada acerca dos dados do maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), divulgada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) em seu portal eletrônico (2019), o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. Segundo dados do PISA, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio e 43% dos estudantes obtiveram uma pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência em todos os três domínios: “esses estudantes conseguem apenas identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo” (BRASIL, 2020).

Ainda segundo dados do INAF- Indicador de Analfabetismo Funcional Brasileiro (2018), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, três em cada dez brasileiros é analfabeto funcional. Isso significa que três entre cada dez brasileiros têm limitação para ler, interpretar textos, fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana, ou seja, têm dificuldades com competências funcionais básicas de uso em contextos cotidianos.

Este quadro, todavia, não é exclusividade brasileira. Michel Dermurget, em sua desconcertante obra “A fábrica de cretinos Digitais” (2021), registra que, pela primeira vez na história dos exames e pesquisas de inteligência, uma geração tem quociente de inteligência inferior ao de seus pais, o que provavelmente, segundo pesquisas e apontamentos do autor, tem relação com o tempo de exposição a telas de nossa presente geração digital.

Como demonstram os indicadores do PISA, estudo internacional já apontado acima, o expansivo processo de digitalização social e de ensino, em que estamos inseridos, pode não ser considerado um ponto positivo nos índices educacionais: embora seja perceptível que as habilidades de digitalização tenham melhorado, não houve impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos nos estudos realizados.

Não é preciso ir muito longe para concordamos acerca do déficit educacional dos nossos tempos. Todavia, já apontava Hannah Arendt, em 1954, em seu texto, “A crise na educação”, que “a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas é a crise periódica da educação” (2016, p.221), a qual, a seu ver, decorria,

naturalmente, de “uma baixa constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar”(2016, p.221) com “a quase universal funcionalização de todos os conceitos e ideias” nas ciências (2016, p.139).

Para a autora, esta crise é política em sua origem e natureza, e decorre de um movimento político de quebra das autoridades tradicionais do mundo. Mas o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, segundo a autora, é justamente ter ela se espalhado em áreas pré-políticas, tais como a educação de filhos e a educação formal, onde a autoridade, no sentido mais lato, sempre foi aceita como uma necessidade natural. Tal crise, segundo Arendt, é a fase final, porém decisiva, de um processo que, durante séculos, solapou, basicamente, a tradição e a religião. Nas palavras de Arendt (2016, p.130/131):

com a perda da tradição perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado. Sem uma tradição firmemente ancorada, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal esquecimento que nos faria perder a dimensão da profundidade da existência humana, pois a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

Nuno Crato, Ministro da Educação e Ciência de Portugal entre o período 2011/2015 e autor da obra “Eduquês em discurso direto” (2020, p.13), reforça a concepção de Arendt detalhando as características da educação pós-moderna: “o repúdio da tradição racionalista crítica, o desprezo pela cultura clássica, o apelo à espontaneidade em detrimento do intelectualismo, a desvalorização dos conteúdos e do conhecimento substantivo” e o tão apregoado “ensino centrado no aluno”.

Além disso, segundo o autor (2020, p.23) a ideologia dominante na pedagogia moderna associa a “escola para todos” a uma escola “inclusiva”, utilizando-se da ideologia marxista para entender a escola como um instrumento opressor à serviço da classe dominante. Propõe-se cada vez mais que a escola tenha práticas diferenciadas, valorizando saberes populares, culturas não-letradas, restringindo e limitando os alunos ao seu universo social; entendendo as práticas disciplinares e a autoridade como figuras opressoras; apregoando a indisciplina como decorrência da falta de prazer, ou da incapacidade do professor de tornar a disciplina atrativa ao aluno.

Nota-se, cada vez mais, nos estudos pedagógicos um certo repúdio pelas metas e conteúdos curriculares, e conseqüentemente pelos exames, bem como a ideia acerca de um novo modo de ser professor, chegando-se a concluir que não pode haver transmissão de conhecimento, mas apenas a própria construção do aluno, o que revela a tendência pedagógica moderna de fomentar uma certa oposição ao conhecimento estruturado.

Enfim, como bem sintetiza o autor (2020, p.33/34), a escola, seus métodos e conteúdos, passa então a ser considerada a responsável pelo insucesso dos alunos, pela indisciplina e desinteresse dos mesmos, e por não se adequar e refor-

mular aos diferentes contextos emocionais, sociais e econômicos dos alunos, tornando-se assim, aos olhos da ideologia predominante, um instrumento de “opressão social”.

Inger Enkvist, educadora e escritora sueca que ocupa a cátedra de literatura espanhola e latino-americana da Universidade de Lund, e autora das obras “Repensar a educação”(2014) e “A boa e a má educação”(2020), através de extensas pesquisas em variadas experiências educativas, com análise de dados provenientes dos resultados educacionais de diversos países, conclui que a “nova pedagogia” , disseminada na educação ocidental, se caracteriza por enfatizar ao máximo a liberdade do aluno, o que se complementa com um conjunto de propostas associadas ao mundo da tecnologia. Tais propostas educacionais relativizam a presença do educador e se sustentam sobre conceitos como o de “jogo criativo” e “motivação”: “insiste-se na obrigação do docente de gerar, no aluno, interesse pelo aprendizado mais que exigir um esforço da parte dele” (2020, p.30).

O uso de computadores e de internet, assim como a substituição dos exames por trabalhos e projetos escolares, seriam, nestas propostas, as grandes chaves educativas para preparar o aluno de hoje para um futuro brilhante. Enkvist (2020, p.23), através da análise dos dados provenientes de suas amplas pesquisas, denuncia esse tipo de pedagogia como “profundamente contrária à qualidade educativa” e responsável pelos maus resultados e falhas educacionais que podem ser facilmente verificados pelas instituições e famílias, através do número de alunos que abandonam as salas de aula, do aumento exponencial do vandalismo e da violência escolar e ainda através da queda de resultados de tantos países nos exames internacionais, como o PISA.

Através da análise de estudos e dados internacionais, a autora conclui que a queda dos resultados escolares se explica, em primeiro lugar, pela cultura de pouco esforço do aluno corroborada pela pedagogia moderna. Segundo Enkvist (2020) todos estes dados e indicadores reclamam a concessão de uma maior importância à exigência acadêmica e à pedagogia do esforço, apesar de sua impopularidade.

Ademais, percebe-se que as TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são apregoadas por diversos autores, no contexto da nova pedagogia, como ferramentas incontestes para uma escola mais inclusiva, acessível, empoderadora, centrada no aluno, voltada à projetos, etc. Segundo dizem, a “ecologia de aprendizagem” envolve a utilização de dispositivos eletrônicos e redes sociais para “empoderamento” dos alunos (Prensky, 2021). Ganha enfoque uma educação cada vez mais baseada em projetos e não conteúdos, a fim de ganhar e garantir a atenção do aluno “nativo digital”(MERCADO, 1998).

Considerando esses dados e contexto apresentados, questiona-se: será mesmo que os fundamentos da “nova pedagogia” são mais eficazes à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno? Será que as tecnologias digitais devem ganhar centralidade na educação atual? Será que elas, de fato, são instrumentos eficazes e necessários ao árduo processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos? Será que a atenção exacerbada dada aos métodos pedagó-

gicos e tecnologias digitais em detrimento aos conteúdos e desenvolvimento moral dos alunos não tem corroborado com a cultura do pouco esforço nas escolas?

Tais questionamentos e o interesse pelo tema surgiram como decorrência de minha própria vivência profissional. Enquanto professora de educação profissional, de jovens (nível médio) e de adultos (nível subsequente e superior) na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, me deparo diariamente com questões de aprendizagem e comportamento atreladas ao contexto cultural e pedagógico em que estes jovens e adultos estão hoje inseridos.

É notória a queda de qualidade no contexto educacional, evidenciada seja na dimensão da formação docente e da gestão escolar, com profissionais cada vez mais acuados e inseguros diante da cultura disseminada pela “nova pedagogia”, centrada nos “interesses e gostos” do aluno; seja na dimensão dos alunos, cada vez mais resistentes às exigências e regras próprias da vivência escolar, na perspectiva das metas e conteúdos curriculares, atividades de lectoescrita e exames escolares, bem como no que se refere às posturas comportamentais deles exigidas, relativas à necessidade de concentração em sala de aula e de respeito às autoridades e membros escolares. Qualquer profissional com um mínimo de experiência escolar pode atestar esse quadro geral acima descrito.

Como esclarece C. S. Lewis em sua obra “A abolição do homem” (2017), para o homem sábio do passado, o problema crucial da ciência e do conhecimento era conformar a alma à realidade, e a solução encontrada foi a autodisciplina e a virtude. Hoje, percebe-se que a questão crucial de nossa cultura é subjugar a realidade aos desejos do homem. O autor (2017) contrasta essas duas visões de mundo que deram origem a duas eras e civilizações distintas, bem como ao seu projeto educacional: a Era Clássica ou Moral e a Era Moderna ou Científica.

Considerando os diversos e abrangentes estudos multinacionais referenciados por Inger Enkvist, que apontam para o esforço dos alunos, a importância do professor e da transmissão de conteúdo, aliados ao apoio da família, como as explicações centrais para bons resultados educacionais (2020, p.182), bem como considerando a tradição clássica da educação, pretende-se, neste estudo, refletir sobre o papel da educação da vontade e das virtudes no contexto escolar e para a vida intelectual, fazendo um cotejo da era clássica da educação com a era moderna e a centralidade das TDIC no contexto escolar e na vida dos alunos.

## **2. A EDUCAÇÃO CLÁSSICA E A EDUCAÇÃO DA VONTADE**

Como dito acima, C. S. Lewis, em sua obra “A abolição do homem” (2017) nos aponta a existência de duas eras ou civilizações distintas, que implicam duas visões de educação que se contrastam: a Era Clássica ou Moral e a Era Moderna ou Científica.

Nas palavras de Steve Turley (2018, p.04), essas duas eras podem ser resumidas da seguinte forma:

Para o homem clássico, a pergunta fundamental era: “Como posso conformar minha alma com o mundo que me rodeia de modo a ser elevado à vida divina? A resposta era: por meio da oração, da virtude e do conhecimento. No entanto, para o homem moderno, a pergunta é invertida: o homem moderno não está interessado em como adaptar sua alma à realidade. Em vez disso, o homem moderno pergunta: como posso conformar o mundo com meus próprios desejos e ambições?

Como lembra C. S. Lewis (2017), escritor, professor e respeitado estudioso da literatura medieval e renascentista, a educação e cultura tentaram, seja na tradição do pensamento clássico grego, seja na tradição judaico-cristã, e até mesmo na tradição oriental, obedecer a um sistema moral herdado e apontar o caminho que o homem deve trilhar segundo a sua natureza e a própria ordem manifestada no universo.

Como sintetiza o autor (2017), os gregos ensinavam que o objetivo da educação é nos fazer deleitar e sofrer com as coisas que nos devem causar deleite ou sofrimento, sendo assim, o aluno, desde tenra idade, deveria então ser treinado em “afeições ordenadas” ou “sentimentos justos”. Também aponta o autor que: para o hinduísmo antigo, a boa conduta do homem consistia na conformidade com o padrão da natureza e do sobrenatural revelado na ordem cósmica e nas virtudes morais; os chineses também falavam de algo grandioso chamado de “Tao”, que representava o caminho pelo qual o universo caminha e todo homem deve trilhar; Santo Agostinho, representando a tradição cristã, igualmente, atrelava a educação à conquista da virtude, sendo esta a “ordenação das afeições” do homem.

Como nota o autor (2017), vislumbra-se, em todas essas concepções de mundo e de educação, a ‘doutrina do valor objetivo’, ou seja, a percepção de que certas atitudes são realmente verdadeiras e outras realmente falsas em relação ao que é o universo e o que nós somos.

Os homens modernos, todavia, rejeitam a tradição clássica e sua crença em padrões, valores e deveres. O pensamento e a cultura moderna repudiam qualquer concepção do homem como possuidor de uma essência ou natureza definidora de uma finalidade ou função essencial (telos).

Todavia, como esclarece o filósofo Alasdair MacIntyre (2021, p.103/104), sem uma estrutura teleológica, todo o projeto da moral moderna torna-se ininteligível:

O uso do homem como um conceito funcional é muito mais antigo que Aristóteles [...]. Remonta às formas de vida social a que os teóricos da tradição clássica dão expressão, pois, de acordo com essa tradição, ser homem é desempenhar uma série de papéis, cada qual com seu traço distintivo e sua finalidade: membro de uma família, cidadão, soldado, filósofo, servo de Deus. [...] Dentro dessa tradição, declarações morais

ou valorativas podem-se dizer verdadeiras ou falsas, exatamente como se pode dizer de outras declarações factuais. Uma vez, porém, que a noção de funções e finalidades humanas essenciais desaparece da moral, começa a parecer implausível tratar juízos morais como declarações factuais.

Ao abolir a ideia do mundo como uma ordem baseada em leis naturais que regem o universo e a própria natureza humana, ingressamos num mundo fragmentado, onde impera o caos: não se têm nenhum motivo válido que possa justificar a preferência por um impulso e não outro, a não ser pela própria força emocional do seu impulso (emotivismo).

Com efeito, como magistralmente define o filósofo Alasdair MacIntyre em sua obra 'Depois da Virtude' (2021), o 'emotivismo', como uma tendência de reduzir a moral à preferência pessoal, passa a representar, nesse contexto, a ideologia reinante em nosso mundo moderno. Segundo o autor, esta filosofia moral incorporou-se em nossa cultura através de conceitos, ideias e posturas que, mesmo que não formulados a nível teórico autoconsciente, representam uma prática habitual em nossa sociedade. O emotivismo seria um veredicto final sobre toda filosofia moral apresentada ao longo dos milênios da humanidade, fazendo-nos encarar o passado como um fardo. Nas palavras do autor,

O que o emotivismo afirma é, em essência, que não existe e não pode existir justificação racional válida para quaisquer afirmações de que critérios morais objetivos e impessoais existem e que, portanto, tais critérios não existem. [...] O emotivismo, portanto, baseia-se na afirmação de que toda tentativa, seja passada, seja presente, de apresentar uma justificativa racional para uma moralidade objetiva efetivamente fracassou. (2021, p.49)

A perda ou ruptura com a percepção clássica de mundo e de moral significou a obtenção por parte do "eu" de sua devida autonomia: o homem encontra cada vez menos fundamentos para a autoridade no mundo, ao mesmo tempo em que se coloca como a autoridade central do universo (WEAVER, 2016).

Em outras palavras, o homem passa a conceber a si mesmo como soberano em sua autoridade moral e o mundo, desprovido de um significado e propósito, passa a ser guiado pelos seus desejos materiais: o grande cenário da história torna-se redutível aos empreendimentos econômicos de indivíduos e classes (WEAVER, 2016) e os sentimentos pessoais e as satisfações estéticas tornam-se os maiores bens da humanidade (MACINTYRE, 2021).

O mundo moderno, suas teorias e concepções partem, conseqüentemente, dessa centralidade do homem e dos seus desejos perante o mundo. Dele decorrem todas as concepções filosóficas modernas: materialismo, hedonismo, relativismo, dentre outras manifestações do humanismo.

As consequências para a educação são evidentes. Como se sabe, a filosofia não é apenas uma teoria, mas pressupõe, necessariamente, afirmações que são incorporadas na sociedade de modo prático. Como bem elucida Alasdair MacIntyre (2021), uma filosofia moral pressupõe tipicamente uma sociologia, porque toda filosofia moral propõe, explícita ou implicitamente, uma análise conceitual da relação entre um agente e suas razões, intenções e ações e pressupõe que esses conceitos estejam ou possam estar incorporados na sociedade em que se vive. Ainda nas palavras do autor,

Não pode haver duas histórias, uma da ação moral e política, outra da teoria moral e política, pois que não há dois passados, um habitado somente por ações, o outro somente por teorias. Cada ação carrega consigo e manifesta crenças e concepções mais ou menos carregadas de teoria; cada teoria e cada manifestação de crença é uma ação moral e política. Portanto, a transição para a Modernidade se deu tanto no plano da teoria quanto no da prática e foi, na realidade, uma só transição. (2021, p.106).

A partir de tais ideais filosóficos considera-se que, no plano do conhecimento, a modernidade rendeu-se aos deuses do progresso, do materialismo e do utilitarismo, e o valor da educação passou a ser mensurado proporcionalmente à sua utilidade socioeconômica e ao sentimento pessoal do educando.

Muito desta percepção moderna de mundo, de fato, está manifesta nos preceitos da pedagogia moderna. Como pretendeu-se apresentar com a introdução ao tema, e muito bem sintetizado por Nuno Crato (2020), vemos na educação moderna um repúdio à tradição e cultura clássica, a defesa do predomínio do material e o apelo à espontaneidade em detrimento ao intelectualismo, com a decorrente desvalorização dos conteúdos e do conhecimento substantivo em prol de um crescente utilitarismo educacional.

Também Enkvist, em sua obra “Repensar a educação” (2014) denuncia que a pedagogia moderna, também chamada por alguns de “nova pedagogia” ou “pedagogismo” - uma combinação entre construtivismo e sociologia da educação - guia-se hoje pelo tema central da diferença social entre alunos e pelos seus sentimentos em relação à educação e à aprendizagem. Os programas e debates da escola giram em torno do debate acerca da igualdade entre as classes sociais, etnias, culturas, religiões, sexos e orientações sexuais. As disciplinas, conteúdos e o próprio tom qualitativo acerca deles cedeu lugar à prioridade de criação de ambientes pedagógicos, ao apreço pela criatividade e espontaneidade do aluno e à tornar a sala de aula um ambiente ameno e divertido.

Ao confinar o conhecimento a uma ideia materialista, amputando-se qualquer dimensão transcendente na educação, o próprio senso de significado e propósito desaparecem da educação. Segundo Steve Turley,

Num mundo desprovido de qualquer significado e propósitos inerentes, tudo termina girando em torno de si. O eu, sozinho, provê à pessoa humana seu próprio significado. E se esse é o caso, então qualquer coisa oferecida em um currículo educacional deve passar pela prova do ego soberano do aluno. O pai ou professor é quem agora deve convencer os alunos de que sua aula ou livro ou matéria são dignos do tempo e da atenção deles. Nada possui significado ou valor intrínsecos. (2019, p.28)

Com efeito, “amputar o transcendente da educação” traz consequências sérias, como o agigantamento do ‘eu’ na cultura educativa. Do fascínio pelo “eu” como forma de virtude em nossa cultura, decorrem uma “epidemia narcisista” e uma “autocomplecência coletiva” no âmbito educativo: proclama-se o direito à autorrealização do aluno, comumente compreendido como um direito de acusar malícia sobre qualquer um ou qualquer coisa que procure sufocar o “eu” (TURLEY, 2019, p.27).

Encontramo-nos assim diante de uma padronização do estudante moderno: um aluno que, com ego soberano, ordinariamente acusa e questiona o processo educativo, colocando em xeque o conhecimento substantivo, as exigências relacionadas à vida escolar e a já esfacelada autoridade do professor.

Enkvist (2014) denomina essa tendência da educação e pedagogia modernas como uma tendência à “educação voltada para a imaturidade”, onde desconhece-se limites e responsabilidades, confunde-se desejos com direitos e alimenta-se a recusa, por comodidade, do acervo de riqueza cultural da humanidade.

Diante deste contexto torna-se premente lembrar que a educação e as escolas detêm, de fato, uma função sagrada (intocável) na formação social e moral de uma sociedade. Como alerta ainda Inger Enkvist (2014), o laço entre indivíduo, família e sociedade é tal que, se não apoiarmos a maturidade dos cidadãos, colocamos em perigo a própria democracia. Na mesma linha conclui Richard Weaver (2016), asseverando que o declínio da educação traz consequências anárquicas que ameaçam aquele consenso mínimo de valores necessários à manutenção do Estado.

Sendo assim, não há como desconsiderar que, na linha do que preconizava o pensamento clássico, o trabalho do educador deve ser, de fato, fortalecer e formar a vontade do aluno para alcançar boas metas, para além de projeções materiais e sensoriais, utilitárias, econômicas ou emocionais, que são sempre relativas, variáveis e instáveis. Enkvist (2014), amparada por resultados de estudos realizados pelo americano Overstreet, define que a meta da educação deveria ser a formação de um adulto maduro, capaz de levar adiante sua própria vida e a de sua família de uma maneira produtiva. Isto nada mais significa do que educar a vontade do aluno e ajudá-lo a desenvolver a virtude da ordem, conforme veremos adiante.

A educação de um povo não pode desprezar, portanto, seu elemento moral e passa, necessariamente, pela própria educação da vontade do aluno. Como concluiu Jules Payot em sua obra "A Educação da Vontade":

A causa de quase todos nossos fracassos, de quase todos nossos males, é uma só: a fraqueza da vontade. É nosso horror do esforço, principalmente do esforço prolongado. Nossa passividade, nossa leviandade, nossa dissipação, são outros tantos nomes para designar esse fundo de universal preguiça que é para a natureza humana o que é o peso para a matéria. (PAYOT, 2018, p.23)

Com efeito, desde tenra idade parecemos lutar contra a lei do esforço. As crianças demonstram apresentar desde cedo o que Jules Payot chama de "o espetáculo de uma anarquia de inclinações" (2018.p.17). Não é preciso muito esforço argumentativo para justificar a afirmação do autor. Se as crianças nascessem prontas e não fosse necessário nenhum esforço em lutar, até mesmo na vida adulta, contra más inclinações e hábitos, viveríamos num mundo ideal.

E como bem observa Richard Weaver, quanto mais um homem tem algo em que se viciar, menos inclinado fica à disciplina do trabalho, seja intelectual ou mecânico: pode-se considerar esta uma lei inalterável da natureza humana (2016, p.28). O mundo moderno, pois, e seus excessos materiais e imateriais de toda sorte, distanciam o homem cada vez mais da necessidade do trabalho e da contemplação interior, tornando-o cada vez uma presa mais fácil ao ócio, à dispersão e à necessidade de divertimento.

Como já alertava Jules Payot em sua obra escrita em 1893,

Podemos dizer, infelizmente, que o nosso sistema de ensino tende a agravar essa preguiça intelectual fundamental. Os programas de ensino secundário parecem destinados a fazer de todo aluno um disperso. Obrigam esses infelizes adolescentes a adejar sobre todas as coisas e proíbem-nos, pela variedade de matérias a absorver, de penetrar com profundidade em qualquer assunto. [...] ele tende a matar no aluno todo espírito de iniciativa e todo desejo de lealdade no trabalho. [...] Acrescente a isso o fato de que as condições da vida moderna tendem a reduzir a nossa vida interior, que elas levam a dispersão do espírito a um grau que dificilmente poderá ser ultrapassado. A facilidade das comunicações [...] dissipam nosso pensamento. Não se tem tempo nem mesmo para ler. Vive-se uma vida tão agitada quanto vazia. [...] (2018, p.31)

Se o homem, desde tenra idade, não exercer esse esforço de unificação moral para desenvolver o seu caráter, virará uma marionete nas mãos visíveis ou invisíveis dos desejos, seus e dos outros, como também diante das forças do mundo.

A vontade do homem deve ser, portanto, lentamente conquistada e desenvolvida em direção a uma finalidade estabelecida. Não deveria, pois, a educação preparar o homem para a lei do esforço que precede qualquer boa conquista humana? Sem dúvida esta finalidade digna para o homem precisa ser bem exposta e reforçada através da educação.

Os antigos, hoje considerados retrógrados, sempre consideraram que a educação deveria conduzir a vontade do homem em direção às virtudes, em prol do desenvolvimento interior do homem. Como pensavam os grandes filósofos gregos, Platão (2021) e Aristóteles (2021), que com sua sabedoria ainda hoje iluminam o conhecimento humano, o jovem precisava ser treinado em afeições ordenadas e sentimentos justos para que, diante das escolhas da vida, pudessem estar aptos a reconhecer o bem e escolhê-lo livremente.

No que diz respeito à vida intelectual e à aprendizagem, o estudante precisa, pois, entender e aprender a amar o esforço, a disciplina e a ordem, percebendo os bons frutos que deles advêm para desejá-los e escolhê-los com desprendimento.

Sabe-se que, o trabalho intelectual e a aprendizagem exigem um trabalho árduo. Porém, outra lei inalterável da natureza humana é a que nos revela que não podemos alcançar uma alegria consistente sem dificuldades, e que toda felicidade supõe algum esforço. Esta, porém, é uma verdade também abandonada na modernidade e ainda mais esquecida pelo apelo do mundo digital.

Dra. Anna Lembke, psiquiatra e professora de medicina de adicção na Universidade de Stanford, tem utilizado da neurociência para resgatar o poder desta verdade corroída em nossa sociedade. Segundo a autora do livro “Nação Dopamina” (2022) e, como o nome mesmo sugere, somos uma geração viciada em prazer e que foge do sofrimento. Todavia, conforme comprova a autora através do estudo da neurociência da recompensa, a busca incessante do prazer leva à adicção, ao desenvolvimento de mecanismos de dor e, conseqüentemente, ao sofrimento. Em contrapartida, como dor e prazer são faces opostas que operam simultaneamente na balança de recompensa do sistema cerebral humano, o prazer também é uma recompensa para a dor. Sendo assim, é natural para o homem passar pelo árduo e sofrido processo da aprendizagem para conseguir sentir o ganho e o prazer que dele advém. Como em muitas outras questões da vida, esse sofrimento não deve ser evitado, mas sim estimulado.

Especificamente no que diz respeito ao ganho da aprendizagem, dependemos do esforço árduo da atenção perseverante. A atenção, como diria Jules Payot (2018), é o próprio instrumento de trabalho da aprendizagem. Aprender é estar atento e infelizmente a atenção não é um estado fixo, estável e duradouro. Pelo contrário, ele cede facilmente a qualquer estímulo diverso. Para que essa atenção possa se prolongar e se tornar mais forte e perseverante, ela precisa do apoio da vontade.

Se uma ideia ou informação apenas passa por nós, e não se aloja em nós, é como se ela nem sequer tivesse existido ou sido concebida, logo a teremos esquecido. Temos que conservar a ideia na consciência por longo tempo e voltar a ela muitas vezes, a fim de fazer com elas conexões que sedimentem a aprendizagem. Manter a atenção fixa e perseverante permite que a ideia:

“(adquira) a vitalidade necessária para atrair para si essa força misteriosa de imantação que propicia a associação das ideias, dos pensamentos fecundos e dos sentimentos poderosos, para incorporá-los. Esse trabalho de organização da ideia e do sentimento efetua-se lentamente, pela meditação calma e paciente. [...] É nesse sentido que toda descoberta é uma obra de vontade”. (PAYOT, 2018, p.36)

O que antes era uma força misteriosa, admitida por observação durante milênios, a neurociência hoje, através das tecnologias de mapeamento cerebral, nos explica detalhadamente através do estudo da fisiologia cerebral da aprendizagem.

Sabe-se hoje que a atenção nos permite fazer conexões cerebrais que constroem novos circuitos cerebrais que nada mais são do que o caminho da aprendizagem em nosso cérebro.

Sabe-se, ademais, que o autocontrole - a capacidade de resistir à uma tentação para poder fazer aquilo que é certo, capacidade essa que ajuda as crianças a prestar atenção, agir menos impulsivamente e a manter a concentração - é uma habilidade cognitiva que exige tempo para ser desenvolvida e consolidada e isso se explica, em parte, pela lentidão do amadurecimento do córtex pré-frontal. Sabe-se também que essa função executiva está vinculada a diversos aspectos positivos da vida humana, tais como a competência nos domínios social, emocional e escolar. Na verdade, como explica a Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância, o autocontrole “prognostica o êxito nos primeiros anos de escolaridade, mais do que a inteligência, como também prediz a saúde, a prosperidade econômica e um baixo número de atos criminosos posteriormente na vida” (2013, p.05).

O problema da dispersão, portanto, é que ela faz com que nenhuma impressão e habilidade tenha tempo para sedimentar-se. Este problema ganha dimensões assustadoras no âmbito da vida moderna, especialmente no contexto digital, cercado de uma imensidão de estímulos, fugacidade e frivolidade. É nesse sentido que o próprio Isaac Newton proclamou que um gênio nada mais é do que uma longa paciência, a fim de sustentar a vontade em direção a uma atenção perseverante e obter os frutos da aprendizagem.

No que diz respeito à vida intelectual e à aprendizagem, percebe-se, pois, a importância do desenvolvimento da habilidade do autocontrole, ou em outros termos, a ordenação da vontade em direção a um fim digno para a vida humana. Ela pode ser considerada um elemento fundamental para a educação e a aprendizagem.

É esta habilidade que nos permite atingir plenamente metas e fins dignos, a despeito do sofrimento, e assim conquistar a verdadeira liberdade, qual seja, a liberdade da posse de si mesmo, do domínio dos nobres sentimentos e das ideias morais sobre os impulsos vagos e animalescos.

A educação, mais do que nunca, precisa trazer à luz o conceito da liberdade, tão obscurecido e distorcido em nossos tempos por teorias que nos fazem confundir liberdade com livre-arbítrio, ou com a possibilidade de viver à deriva, ao sabor de sentimentos e emoções. Como sabiamente definiu Jules Payot:

A liberdade moral, como a liberdade política, como tudo aquilo que tem valor neste mundo, deve ser conquistada com muita luta e incessantemente preservada. É a recompensa dos fortes, dos hábeis, dos perseverantes. Somente é livre quem merece ser livre. A liberdade não é um direito, nem um fato; ela é uma recompensa, a mais alta recompensa, a mais fecunda em felicidade. Ela é, para todos os acontecimentos da vida, o que é a luz do Sol para uma paisagem. E aos que não a conquistarem serão recusadas todas as alegrias profundas e duráveis da vida. [...] É claro que entendemos por liberdade a posse de si mesmo, o domínio que tem em nós os nobres sentimentos e as ideias morais sobre os impulsos da animalidade (2018, p.43).

Nota-se como a noção de responsabilidade e a sua prática torna-se importante neste contexto. A responsabilidade, ou seja, cumprir o que precisa ser feito, seja por imposição própria ou de outros, é também um atributo necessário ao desenvolvimento do autocontrole e à própria aprendizagem. E como desenvolver a reponsabilidade sem a exigência e a imposição de obrigações? Se não se exige de alguém a realização de tarefas, não é possível o aprendizado da responsabilidade. Por isso, “a exigência não é somente um fator de desenvolvimento intelectual, mas também uma parte da aprendizagem de bons costumes de convivência e de trabalho” (ENKVIST, 2014, p.74). O desenvolvimento da responsabilidade, e consequentemente do autocontrole, decorre do estabelecimento de exigências na vida pessoal do homem.

Lançando luz sobre o conceito da responsabilidade e do seu importante papel no rompimento de um comportamento prejudicial, Dra. Anna Lembke (2022) utiliza seus estudos e recursos em neurociência para atestar que “a empatia sem responsabilização é uma tentativa acanhada de aliviar o sofrimento.” Se alimentamos a vitimização do aluno, portanto, há uma boa chance de que ele continue vitimado. Em contrapartida, estimular o aluno a assumir suas responsabilidades, possibilita que ele se torne uma pessoa empoderada, ou em outras palavras, que ele desenvolva seu autocontrole. A responsabilização é, portanto, uma forma de ajudar o outro a seguir em frente com sua vida e seus deveres de uma forma positiva (2022, p.175).

De tudo quanto foi aqui exposto, conclui-se, pois, que a pedagogia moderna parece querer reinventar a educação ao desconsiderar elementos evidentes da natureza humana. Ao ceder constantemente, em seus preceitos, aos apelos de facilidade, entretenimento e distração, que reinam no atual mundo digital, a nova pedagogia se volta contra o próprio aluno e a sua possibilidade de desenvolvimento moral e cognitivo.

Afinal, a educação precisa percorrer um caminho também moral, que relembre ao homem que nosso destino é defrontarmos com o mundo e não terminar nosso percurso apenas com um punhado de impressões sensoriais. Como estatui Richard Weaver,

Assim como nossa cognição passa da descrição de detalhes particulares ao conhecimento dos universais, do mesmo modo, nossas emoções passam do caos sentimental a uma ideia clara do que devemos sentir. Isso é o que conhecemos por refinamento. O homem está no mundo para sofrer sua própria paixão, mas a sabedoria vem em seu auxílio trazendo consigo propostas de convenções, que moldam e aprimoram essa paixão. (WEAVER, 2016, p.36)

O princípio do autocontrole é, pois, uma vitória da transcendência. Quando um homem escolhe seguir algo que é arbitrário seu, no plano das ideias, ou seja, quando tem autocontrole, está realizando uma “façanha abstrativa”. Ele está reconhecendo o numenal, conseguindo ver as coisas do ponto de vista da eternidade, e isso o torna um homem ordenado, que será muito mais capaz de não se degenerar diante das adversidades da vida e de não ceder diante das suas pressões (WEAVER, 2016).

### **3.1 A Educação Moderna e a digitalização do ensino**

Outrossim, um dos aspectos mais atuais da nova pedagogia é o estímulo à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino (TDIC). Existe uma expectativa idealizada e certo endeusamento das tecnologias de ensino, como se estas pudessem, por si só, transformar a educação e vencer o fracasso escolar, ao trazer igualdade de oportunidades aos alunos.

“O mundo e as crianças mudaram, precisamos de uma nova educação”, dizem. “O que servia ao ensino e à aprendizagem, não nos serve mais”. “A pedagogia e as metodologias de aprendizagem precisam se render ao digital, pois não há nada mais eficiente e moderno para a aprendizagem do que a digitalização do ensino, nem mesmo um professor qualificado, até porque pensar a educação através da transmissão de conhecimento e conteúdo é uma ideia mais que retrógrada”; estas são afirmações comumente compartilhadas.

Apregoa-se vastamente, também, a ideia de que a criança ‘nativa digital’ seria infinitamente mais curiosa, especialista das mais complexas tecnologias, mais ágil

e competente do que seus professores pré-digitais e detentora de um cérebro mais vasto e, por conseguinte, mais inteligente. Diante da difusão destas ideias, convém questionar-se: A natureza humana e o seu sistema de aprendizagem haveriam mudado?

Nota-se que existem muitos mitos na base dos pedagogismos digitais. Analisando detidamente os estudos científicos sobre estas ilações, percebe-se que muito do que se apregoa não passa de falácias construídas, seja em razão de interesses comerciais e econômicos, seja por razões políticas e ideológicas, ou até mesmo por ignorância.

Esclarece Desmurget (2021), pesquisador francês especializado em neurociência cognitiva, seguindo resultados divulgados em relatório do PISA, no capítulo destinado à influência das tecnologias da informação e comunicação sobre o desempenho escolar:

Apesar dos investimentos consideráveis em computadores, conexões à Internet e softwares para fins educativos, há pouca evidência sólida de que o uso mais amplo de computadores pelos alunos conduza a melhores notas em matemática e leitura. [...] Os países que menos investiram na introdução de computadores na escola progrediram mais rápido, em média, do que os países que mais investiram [...] No geral, mesmo as medidas de uso de tecnologia nas salas e aula e escolas apresentam com frequência associações negativas ao desempenho dos alunos. (...)Por exemplo, em países onde é mais comum que os alunos utilizem Internet para fazer os deveres na escola, a performance dos alunos em leitura, na média, declinou. De modo semelhantes, a proficiência em matemática tende a ser inferior em países/economias onde a proporção de alunos que usam computadores em lições de matemática é inferior". (In DESMURGET, 2021, p.117)

E segue o autor, citando fala do próprio Andreas Schleicher, diretor da divisão de educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

[...]a tecnologia pouco pode fazer para ajudar a preencher a lacuna de capacidades entre os alunos favorecidos e desfavorecidos. Simplificando, garantir que cada criança atinja um nível básico de proficiência em leitura e matemática parece ser mais eficaz para criar oportunidades iguais em um mundo digital do que subsidiar ou expandir o acesso à dispositivos e serviços de alta tecnologia (In DESMURGET 2021, p.118).

A bem da verdade, as características estimuladas pela vida digital são notoriamente prejudiciais ao desempenho intelectual: dispersão, multifuncionalidade, impulsividade e impaciência são inimigas da aprendizagem. Não restam dúvidas quanto ao profundo impacto negativo das telas na redução do tempo dedicado aos deveres de casa, no colapso das capacidades de expressão linguística e de concentração, como também sobre a duração e a qualidade do sono, elemento este essencial ao processo de aprendizagem.

Com efeito, o mundo digital e as TDIC estimulam o aluno a ser multitarefas, bem como poupar esforços de aprender detalhes, fazendo-o aproveitar os recursos digitais como fonte de informação à vista e focar o aprendizado cada vez mais no “saber fazer”.

Precisamos analisar e debater sobre estes fatos e sua repercussão no contexto educacional e no processo de aprendizagem. É o que se pretende aqui. Vejamos.

Acerca do pretense aumento da capacidade na realização de múltiplas tarefas, ou seja, o aumento do uso da memória de trabalho do nativo digital, convém destacar que tal aumento não significa que as pessoas disponham de mais conhecimento e vocabulário mais amplo atualmente (ENKVIST, 2020, p.186). Na verdade, o que ocorre é o inverso: quando na educação estimulamos os alunos a dispor das ferramentas digitais e confiar na informação disponível, ao invés de exercitar o cérebro e automatizar os conhecimentos através de repetição e memorização, muito se perde na aprendizagem.

Isto porque, como se sabe, a aprendizagem requer um treinamento baseado em verdadeiro esforço: o exercício quando muito fácil ou feito muito de vez em quando não produz efeito. Ademais, os fragmentos de informação não constituem conhecimento. Tentar poupar os esforços dos alunos de aprender os detalhes implica em um embargo à própria aprendizagem, já que os dados precisam estar disponíveis no cérebro, na memória de longo prazo, para que possam ser utilizados no processo de abstração e na generalização do conhecimento, fases necessárias ao processo aprendizagem (ENKVIST, 2020, p.186).

Apontando estudo científico comparativo sobre os resultados da utilização ou não de computadores em atividades educativas, Desmurget (2021, p.122) registra que, durante a pesquisa, mesmo quando a utilização de computadores ocorreu para realização de atividades educativas associadas à lição da aula, houve prejuízo à aprendizagem. Analisando tais dados, conclui o autor que uma ferramenta didática que distraia o aluno do conteúdo ministrado, tirando o foco dele - como no caso as TDIC's - faz os alunos perderem informações e compreenderem menos o que foi explicado, o que contradiz o mito construído em torno do ensino digital.

O autor cita, ademais, dois estudos contundentes sobre a utilização digital em salas de aula: em uma investigação de uma grande universidade francesa constatou-se que o congestionamento da rede wifi disponibilizada devia-se quase que totalmente à utilização de aplicativos de redes sociais ou de vídeos sob demanda, tais quais Instagram, Youtube, Netflix, e muito marginalmente devia-se

à utilização em recursos acadêmicos; outros estudos, desta vez em universidades americanas, demonstrou que a utilização que os alunos faziam de seus computadores em atividades digitais demandadas em sala de aula era destinada consideravelmente para atividades recreativas: em uma aula de 2h e 45 min, os alunos dedicaram dois terços de seu tempo em tarefas recreativas, e, na análise realizada em uma aula de 1h e 15min, constatou-se que o tempo roubado por atividades recreativas atingia 42% do tempo da aula (2021, p.122).

Conclui-se, pois, que existe um real prejuízo à atenção e concentração dos alunos com o recurso às ferramentas digitais. E a atenção, como se sabe e como se apontou no tópico precedente, é essencial à aprendizagem.

Além disso, os alunos menos favorecidos perdem mais com o recurso às TDIC's. Estudos mostram que apenas uma pequena minoria de alunos mais favorecidos, com sólida formação e maturidade intelectual conseguem utilizar as tecnologias de ensino de modo vantajoso (DESMURGET, 2021, p.129).

Note-se que, apesar de as telas digitais abrigarem, em tese, todas as informações do mundo, ao mesmo tempo "abrigam todos os absurdos do universo, (...) e mesmo sites supostamente sérios não podem ser considerados absolutamente confiáveis" (DESMURGET, 2021, p.130).

Neste contexto, importante a reflexão do historiador Yuval Harari em sua obra "21 lições sobre o Século XXI" quando diz que "num mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder" (2018, p.11).

Em resumo, o excesso de informações proporcionado pela internet não se traduz, necessariamente, em conhecimento para a maior parte da população. Nesse contexto, um dos reflexos do baixo nível de alfabetismo funcional no Brasil e no mundo, é que as pessoas estão, em razão do excesso de dados e mídias digitais, muito mais vulneráveis à desinformação, especialmente memes, imagens manipuladas e usadas em contexto falso, segundo Christine Nyirjesy Bragale, vice-presidente de comunicação do The News Literacy Project (FAJARDO, 2018).

Em verdade, uma expressiva minoria da população consegue extrair o melhor que os recursos digitais podem proporcionar à aprendizagem e à educação, a saber, aquela com conhecimentos prévios robustos e dotada de maior autodisciplina e motivação, tornando-se, portanto, mais restritivo aprender com programas digitais do que com metodologias tradicionais e um professor qualificado (DESMURGET, 2021).

Isto porque também não é possível realizar o "aprender a fazer", tão proclamado na pedagogia moderna, sem um saber previamente consolidado. E o saber depende da linguagem. Jules Payot, em sua obra "A Educação da Vontade", alerta para a importância da linguagem no processo de educação:

Nós pensamos com as palavras. [...] para pensar temos que nos desembaraçar das imagens reais, pois elas são pesadas, densas, de difícil manejo. Nós as substituímos por signos breves, fáceis de reter, fáceis de transmitir

aos outros; esses signos são geralmente palavras. Essas palavras associadas às coisas têm a propriedade de poder evocar essas coisas quando o quisermos[...] (2018, p.123)

Enkvist alerta, igualmente, que a língua é o eixo principal de nossa vida em sociedade e que o vocabulário é o fator individual mais importante para entender um texto. Sendo assim, a leitura e a escrita, e a cultura intelectual transmitida pela língua, são “línguas estrangeiras” que não podemos negligenciar na educação (2020, p.183;197).

Por sua vez, ao privilegiar a linguagem oral, ou mesmo a linguagem escrita superficial e rápida, a pedagogia moderna, e o uso massivo de TDIC´s, contribuem para o desinteresse e para o prejuízo do desenvolvimento da linguagem.

A educação moderna dá ênfase às línguas em seu aspecto funcional, como um instrumento de comunicação prática, e não tanto em seu papel de portadoras de cultura, história e conhecimento, justamente porque o aprendizado da língua e da literatura não são acessíveis pela espontaneidade e não se abrem imediatamente, demandam esforço (ENKVIST, 2020, p.191/192). Nota-se que os textos escolares e dos manuais de ensino estão cada vez mais breves, assim como os textos provenientes de contextos digitais, onde utilizam-se muitas imagens e menos palavras. Além disso, o enfoque em projetos e trabalhos escolares com recurso digital e de mídias sociais faz com que a realidade dos textos escolares tenha um conteúdo mais breve e objetivo, concentrando-se em descrever uma tarefa, perdendo-se, assim, a acentuada carga de cultura, viagem, aventura e deslumbramento da literatura. As leituras tornam-se práticas e perdem o seu enfoque intelectual e estético (ENKVIST, 2020, p.210)

Apesar de se falar e usar tanto a língua hoje de maneira instrumental, nota-se que, nem mesmo como instrumento, a língua tem sido bem usada: estão aí os dados acerca do alto índice de analfabetismo funcional para comprovar este cenário: três em cada dez brasileiros é analfabeto funcional no nosso país (INAF, 2018). Mesmo alunos com escolarização completa têm dificuldade de escrever de maneira coerente e de interpretar textos.

A linguagem culta e a literatura demandam o conhecimento de um uso excelente e exigente da língua, bem como de certas referências culturais. Como se diz, todo o conhecimento depende da língua (“word knowledge is world knowledge”). Este conhecimento, por sua vez, demanda um estudo sistemático para estruturar o pensamento do aluno e abrir espaço para o aprendizado de outros tipos de conhecimento.

Como esclarece Enkvist:

Para chegar a ler bem, é essencial automatizar os conhecimentos linguísticos porque, com algumas conexões rápidas no cérebro, requer-se menos esforço e assim há mais capacidade para prestar atenção

ao significado do texto... [para tanto] destaca-se a importância de saber se concentrar e de dirigir sua atenção à tarefa em questão. [...] Num texto só é explícita uma pequena parte das informações que utilizamos para entendê-lo. O resto das informações é de dados que tiramos de nossa memória de longo prazo, e por isso é importante preenche-la. (2020, p.196/197/198)

Ou seja, grande parte do conhecimento de ortografia advém da leitura, porque da leitura fica-nos uma imagem mental das palavras. Além disso, só é possível escrever acessando a memória de longo prazo para encontrar as palavras adequadas e planejar a escrita (ENKVIST, 2020, 198/199).

Catherine L'Ecuyer, em sua obra "Educar na realidade" (2018), nos apresenta diversos estudos científicos que apontam para a importância da leitura e escrita não digital para a aprendizagem, concluindo que, quer gostemos ou não, a tecnologia afeta o nosso aprendizado:

Um estudo no qual se observaram crianças de 7 anos aprendendo a ler comparou o aprendizado que conseguiram ao escrever à mão ao que conseguiram apenas observando as letras. O estudo reporta que a execução motora – escrever à mão – é a chave para a aprendizagem da leitura. Esse estudo confirma outro que conclui que os movimentos específicos realizados na escrita à mão permitem reconhecer visualmente melhor as letras do que fazendo-o num teclado. Noutro estudo conclui-se que fazer anotações num teclado é menos eficaz para o aprendizado do que fazer anotações à mão, mesmo na ausência de fatores de distração e isolando o efeito "multitarefa". Outro estudo recente reporta que a compreensão é pior na sequência de uma leitura realizada na tela do que numa leitura em papel. (2018, p.90)

Portanto, não há como não enxergar o processo de marginalização da língua e da literatura, e o decorrente prejuízo na qualidade educacional, com a pedagogia do "saber fazer" aliada à digitalização do sistema escolar.

Acerca do mito da superioridade cognitiva e tecnológica do nativo digital, note-se, ademais, que as ferramentas digitais atuais são essencialmente ferramentas "plug and play". Demandam muito pouco esforço ou aptidão particular e têm um apelo de facilidade, rapidez, diversão e entretenimento. São concebidas para que todos possam manejá-las com facilidade, demandando pouca necessidade de raciocínio e cognição para sua implementação, pois são essencialmente intuitivas. Não há motivo para crer que os ditos nativos digitais sejam experts em tecnologia: seu domínio não passa da capacidade de utilização de ferramentas recreativas escandalosamente básicas.

Como aponta Desmurget, um recente relatório da Comissão europeia menciona a baixa competência digital presente na referida geração digital:

Convém dizer que, em grande parte, esses jovens sofrem para dominar as competências de informática mais rudimentares: criar parâmetros de segurança nos terminais; utilizar os programas funcionais habituais (processador de texto, planilhas, etc.); manipular um documento em vídeo; escrever um programa simples (em qualquer linguagem); configurar um software de proteção; estabelecer uma conexão remota; acrescentar memória a um computador [...]. E isso não é o pior. Com efeito, além das alarmantes inaptidões técnicas, as novas gerações experimentam também dificuldades assustadoras para processar, selecionar, ordenar, avaliar e sintetizar as massas gigantescas de dados armazenados nas entranhas da Web. [...] Uma triste constatação corroborada pelas conclusões de outra pesquisa de grande alcance, publicada por pesquisadores da Universidade Stanford, nos Estados Unidos. Para estes, “em geral, a capacidade dos jovens refletir sobre as informações na Internet pode ser resumida em uma palavra: desoladora. Nossos nativos digitais podem ser capazes de flertar com Facebook e Twitter enquanto, ao mesmo tempo, ‘sobem’ uma selfie para o Instagram e mandam uma mensagem de texto para um amigo, mas quando se trata de avaliar informações que desfilam pelos canais de mídia, eles logo ficam perdido. (2021, p.24)

A conclusão de Desmurget é corroborada pelos próprios dados do INAF no Brasil. O Inaf acompanha os níveis de analfabetismo no Brasil em uma série histórica desde 2001, mas trouxe pela primeira vez, em 2018, informações relacionadas ao contexto digital. Segundo dados, mesmo com suas dificuldades, os analfabetos funcionais são usuários frequentes das redes sociais. Entre eles, 86% usam WhatsApp, 72% são adeptos do Facebook e 31% têm conta no Instagram. Ou seja, o analfabetismo funcional não é um empecilho à utilização das ferramentas digitais comuns, dada a sua facilidade de manuseio (FAJARDO, 2018).

Corroborar essa constatação o fato de que os dispositivos tecnológicos que ganham apelo de uso na mídia, e até mesmo na rotina escolar, detêm uma marca crescente de entretenimento e diversão e estão se tornando, cada vez mais, desesperadamente fáceis ao uso. Sendo assim, um aluno que não manejar tais ferramentas e aplicativos no início da vida escolar, não terá dificuldades para dominá-las quando for mais velho. Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades cognitivas de domínio da língua, como leitura e escrita, como também as habilidades de concentração e atenção, se não forem mobilizadas devidamente na infância e adolescência se tornarão alcançáveis na vida adulta com dificuldade, em razão do fechamento progressivo das “janelas de desenvolvimento cerebral” reconhecidas pela neurociência moderna (DERMURGET, 2021, p.28).

Em resumo, podemos constatar, na linha do que aduz Desmurget (2021), que os nativos digitais têm um sistema de atenção deficiente e uma profunda anemia linguística, um considerável prejuízo em sua interação social, haja vista que as trocas intrafamiliares enfraquecem em quantidade e qualidade com o aumento do uso de telas, além de um impacto muito negativo sobre sua saúde, na perspectiva do sono, do sedentarismo e do consumo de conteúdos de risco (sexuais, tabagistas, alcóolicos, violentos, etc) na internet, conteúdos que têm um efeito considerável sobre o comportamento dos mesmos. Ou seja, segundo Desmurget (2021, p.77), as ferramentas digitais, de fato, afetam os quatro pilares da nossa identidade: o cognitivo, o emocional, o social e o sanitário.

Como bem ressalta o autor (2021), com isso não se está a se demonizar a aprendizagem “do” digital. É legítimo e necessário que analisemos quais competências digitais mínimas cada aluno deve possuir. Outra coisa, muito diversa, é analisar se é devido confiar à mediação digital o ensino de saberes não digitais (português, matemática, etc). Todavia, mesmo nesse caso, entende-se ser possível o aprendizado “pelo” digital em situações pontuais de projetos educativos precisos, desenvolvidos por profissionais qualificados, que utilizem ferramentas digitais como suporte para aprendizados de modo eficiente.

O que se pretende aqui é alertar quanto ao frenesi desenfreado e ao estímulo frenético de digitalização do sistema escolar, como se a pedagogia e a ciência da aprendizagem devessem se adaptar ao mundo digital e não o inverso (DESMURGET, 2021, p.115).

Sabe-se que as crianças que iniciam o aprendizado de leitura e escrita no computador têm muito mais dificuldade para reconhecer e decorar letras, ler, escrever, como também têm maior déficit de compreensão e memorização de aulas do que aquelas que mantêm o aprendizado com lápis e folha de papel (DESMURGET, 2021, p.114).

Note-se que, não é porque uma calculadora faz o aluno ganhar tempo que ela deva ser usada no processo de aprendizagem da numeração e das regras básicas da matemática. Igualmente, não é porque temos celulares e computadores disponíveis com facilidade que o aluno deva ser ensinado e estimulado a aprender a ler, escrever e desenvolver raciocínio lógico-matemático com a utilização de softwares e recursos digitais.

Seria necessário, portanto, antes de apregoarmos a utilização das tecnologias digitais como ferramentas essenciais ao contexto educativo comprovar que o investimento e a utilização digital, de fato, oferecem um ganho educativo. O que não acontece de fato. Como apontado acima, variados e amplos estudos científicos demonstram o contrário e os próprios dados fornecidos pelo PISA (2020) demonstram que os países que mais investiram em tecnologias no contexto educativo são aqueles que viram a performance de seus alunos diminuir mais severamente.

#### 4. CONCLUSÃO

Nas palavras da Dra. Anna Lembke,

Transformamos o mundo de um lugar de escassez em lugar de imensa abundância: drogas, comida, notícias, jogos, compras, jogos de azar, mensagens de texto, de sexo, do Facebook, do Instagram, do Youtube, do Twitter. Os números crescentes, a grande variedade e o imenso potencial de estímulos altamente compensatórios são atordoantes. O smartphone é a agulha hipodérmica dos tempos modernos, fornecendo incessante dopamina digital para uma geração plugada. [...] a própria tecnologia é adictiva, com suas luzes pulsantes, seu estardalhaço musical, seu conteúdo ilimitado e a promessa, com uma participação contínua, de recompensas cada vez maiores. [...] O ato de consumo por si só se tornou uma droga.” (2022, p.09; 30)

Diante desse cenário, o questionamento aduzido por Payot (2018) em sua obra escrita em 1893 ganha força como nunca: “como resistir à dispersão do espírito que o ambiente tende a produzir, quando nada na educação prepara-nos para essa resistência?” e “Não é desolador pensar que a obra capital, a educação da vontade, não é em lugar algum empreendida diretamente, conscientemente?” (2018, p.31). O que diria então o autor diante da insanidade do mundo digital?

Também ressoa fortemente em nossa mente a constatação de Weaver (2016), acerca da decadência cultural de nossa sociedade como um fato histórico que pode ser facilmente constatado. Para o autor, o homem moderno está a ponto de dissipar a herança que recebeu dos antigos: a dimensão profunda da existência humana. Como bem diagnosticou o autor em sua obra “Ideias têm consequências”:

O mundo está agora, mais do que nunca, dominado pelos deuses da massa e da velocidade, e o culto a eles pode conduzir apenas à diminuição dos padrões, à adulteração da qualidade e, em geral, à perda das coisas que são essenciais à vida da civilidade e da cultura. A tendência a olhar com suspeita para a excelência – tanto intelectual como moral – como algo “antidemocrático” não mostra sinais de diminuição. (2016, p.11)

Na mesma linha, importante lembrar o alerta quase profético de Hannah Arendt em sua obra escrita em 1954:

a perda da tradição corresponde a perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado. ‘Sem uma tradição firmemente ancorada, toda a dimensão do passado é também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um

tal esquecimento que nos faria perder a dimensão da profundidade da existência humana, pois a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação' [...] [Essa perda] "equivale à perda do fundamento do mundo, de sua permanência e segurança, acarretando mudanças e modificações fugazes e sempre crescentes, como se todas as coisas a qualquer momento pudessem se tornar praticamente qualquer outra coisa. (2016, p.130/131)

De tudo o que foi acima exposto, conclui-se, pois, que uma pedagogia centrada nos "interesses e gostos" do aluno, que flexibiliza largamente as exigências escolares e cede amplamente à tecnologia, como um recurso necessário ao entretenimento e diversão do aluno, no mínimo, caminha a passos largos das necessidades encontradas no árduo percurso da aprendizagem, mas, em última análise, nega a própria profundidade da existência humana.

Constata-se, por conseguinte, que a pedagogia precisa reconectar-se com a profundidade da natureza humana, adequando-se a ela e fortalecendo uma educação voltada à maturidade e a um consistente desenvolvimento interior do homem.

A escola, ademais, precisa assumir uma postura de prudência e responsabilidade diante das inúmeras evidências prejudiciais do uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula e na realização de tarefas em casa. Como se viu, o mundo digital nos apresenta um mundo de distração, entretenimento, facilidade e superficialidade, características incompatíveis com a vida intelectual. A ficção de uma utilização virtuosa da internet e da tecnologia desaba fortemente diante da realidade objetiva das práticas nocivas que superabundam nesse contexto (Desmurget, 2021, p.121).

O reconhecimento da importância do elemento moral na educação, passa, ademais, pelo reconhecimento da importância da figura do professor na escola. O valor e a riqueza do envolvimento humano entre aluno e professor, através dos estímulos, provocações, inspirações e reflexões proporcionados por essa interação, especialmente em sua dimensão moral e emocional, não deve nunca ser minimizado no contexto educacional.

Se a educação tem um elemento moral imprescindível em sua realização, e esse elemento só pode ser realizado por um ser humano e transmitido vivamente através das relações humanas, os professores são e continuarão sempre sendo um instrumento essencial dentro da educação.

Como repetidamente as avaliações internacionais demonstram e apontam os últimos relatórios do PISA, a qualidade do corpo docente constitui a característica fundamental comum nos sistemas educacionais mais desenvolvidos do planeta, ao que podemos concluir, endossando a fala de Desmurget, que "os professores são [de fato] o mais importante recurso nas escolas" (2021, p.119).

Sendo assim, os próprios professores não podem esquecer da sacralidade que envolve a educação como instrumento de formação do homem. Devem

antes de tudo, buscar o seu próprio desenvolvimento moral e intelectual, a fim de tornarem visível aos alunos, através de suas próprias vidas, o poder transformador e enriquecedor do conhecimento.

O alerta emitido por Dorothy Sayers, em discurso realizado na Universidade de Oxford em 1947, parece mais atual e vivo do que nunca:

Pois permitimos que nossos jovens saiam desarmados num dia onde a armadura nunca foi tão necessária.[...] eles são reféns das palavras em suas emoções, em vez de serem os mestres dela em seu intelecto. Nós, que fomos escandalizados em 1940, quando os homens foram enviados para lutar contra tanques blindados com rifles, não ficamos escandalizados quando jovens, homens e mulheres, são lançados ao mundo para lutar contra a propaganda em massa com um punhado de “matérias”. (2009, p.17)

Enfim, vivemos hoje, mais do que nunca, em um campo minado para a aprendizagem e o afrouxamento moral. Precisamos estar atentos para não sermos capturados e/ou favorecermos a captura de nossos alunos nas excessivas ciladas do mundo moderno.

## **REFERÊNCIAS**

AÇÃO educativa. Instituto Paulo Montenegro. INAF BRASIL 2018: Resultados preliminares. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. [documento eletrônico] Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 01 jul 2022.

ALMEIDA, Francisco José de. A virtude da ordem. São Paulo: Quadrante, 2015.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Jandira, SP: Principis, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Acesso em: 01 jul 2022.

CRATO, Nuno. O ‘eduquês’ em discurso direto: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Campinas: CEDET, 2020.

DESMURGET, Michel. A fábrica de cretinos Digitais. São Paulo: Vestígio, 2021.

ENCICLOPÉDIA sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Desenvolvida pelo Centro de Excelência para o Desenvolvimento na Primeira Infância. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com>. Acesso em 01 ago. 2022.

ENKVIST, Inger. Repensar a educação. São Paulo: Bunker Editorial, 2014.

ENKVIST, Inger. A boa e a má educação. Campinas: CEDET, 2020.

FAJARDO, Vanessa. Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil. BBC.COM, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957>. Acesso em 01 jul 2022.

HARARI, Yuval. 21 lições sobre o Século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MACINTYRE, Alasdair. Depois da virtude: um estudo sobre a teoria moral. Campinas, SP: Vid e Editorial, 2021.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. IV Congresso

RIBIE, Brasilia 1998. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com\\_pos\\_dem/210M.pdf](http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf). Acesso em: 01 jul 2022.

L'ECUYER, Catherine. Educar na realidade. São Paulo: Fons Sapientiae, 2018.

LEMBKE, Anna. Nação Dopamina. São Paulo: Vestígio, 2022.

LEWIS, C.S. A abolição do homem. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

PAYOT, Jules. A Educação da vontade. Campinas: CEDET, 2018.

PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 01 jul 2022.

PLATÃO. República: Edição comentada por Benjamin Jowett. Jandira, SP: Principis, 2021.

PRENSKY, Marc. Educação para um mundo melhor: Como estimular o poder das crianças e jovens do século XXI. São Paulo: Panda Educação, 2021.

SAYERS, Dorothy. As ferramentas perdidas da aprendizagem. Old School Editora, 2009.

SERTILLANGES, A.D. A vida intelectual. Campinas: CEDET, 2019.

TURLEY, Steve. Educação Clássica vs Educação Moderna: a visão de C.S.Lewis. São Paulo: Trinitas, 2018.

\_\_\_\_\_. Teologia do Deslumbramento. São Paulo: Trinitas, 2019.

WEAVER, Richard. As ideias têm consequências. São Paulo: É Realizações, 2016.



FACULDADE  
INTERNACIONAL  
CIDADE VIVA