

summae  
SAPIENTIAE

*nº 8, ano 2025, 2º semestre*



FACULDADE  
INTERNACIONAL  
CIDADE VIVA



FACULDADE  
INTERNACIONAL  
CIDADE VIVA

summae  
SAPIENTIAE

*nº 8, ano 2025, 2º semestre*



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. 8, n. 1 (2025)

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>	<b>6</b>
<b>ALÉM DA DESESPERANÇA PROGRESSISTA: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA</b> <i>Franklin Ferreira; Elmer Garcia Pires .....</i>	<b>7</b>
<b>A TRANSFORMAÇÃO DAS ARTES LIBERAIS EM EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA: BASES HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS</b> <i>Daniel Alessandro Alves Basso .....</i>	<b>14</b>
<b>APLICAÇÕES DO ENSINO CRISTÃO CLÁSSICO DOS PURITANOS NO CONTEXTO DAS DISFUNCIONALIDADES DA FAMÍLIA BRASILEIRA ATUAL</b> <i>Valdênia Palmeira dos Santos Ataíde .....</i>	<b>35</b>
<b>A UTILIZAÇÃO DE LIVROS INFANTIS COM CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA</b> <i>Maria Elisa Novaes Cahú de Moura; Rebecca Barauna de Figueiredo Gueiros .....</i>	<b>51</b>
<b>A PRIMAZIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ: TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA AO PARADIGMA EDUCACIONAL DO ESTADO MODERNO</b> <i>Paula Figueiredo Campos Lellis .....</i>	<b>70</b>
<b>TURLEY, STEVE. EDUCAÇÃO CLÁSSICA VS. EDUCAÇÃO MODERNA: A VISÃO DE C.S. LEWIS. SÃO PAULO: EDITORA TRINITAS, 2018. 56 P</b> <i>Romildo Ricardo Ramlow.....</i>	<b>86</b>
<b>A PAIDEIA PLATÔNICA: CONSIDERAÇÕES NOS DIÁLOGOS INICIAIS E EM REPÚBLICA</b> <i>Jhonathan Jarison dos Anjos de Oliveira .....</i>	<b>90</b>
<b>SANTO AGOSTINHO E A BUSCA PELA VERDADEIRA FELICIDADE</b> <i>Romildo Ricardo Ramlow .....</i>	<b>103</b>
<b>PREDESTINAÇÃO, PRESCIÊNCIA DIVINA E LIBERDADE HUMANA: UMA CONCILIAÇÃO FUNDAMENTADA NO CONCEITO DE CONHECIMENTO MÉDIO</b> <i>Bruno Vieira Arruda; Bruno Ribeiro Nascimento .....</i>	<b>126</b>
<b>UM ARGUMENTO EVOLUCIONÁRIO CONTRA A CONFIABILIDADE DA FENOMENOLOGIA</b> <i>Iago Henrique Macedo de Almeida; Bruno Ribeiro Nascimento .....</i>	<b>144</b>
<b>OS EVANGELHOS E A ECONOMIA: FALAVA JESUS REALMENTE DE DINHEIRO?</b> <i>José Dalmo de Silva de Souza .....</i>	<b>163</b>
<b>SOCIALIZAÇÃO DO ESTUDANTE QUE NÃO FREQUENTA ESCOLA É DEFICIENTE: MITO OU VERDADE?</b> <i>Christiane Laís Albuquerque Santos Moraes; Luan Coelho Vieira; Ivson Bezerra da Silva .....</i>	<b>186</b>
<b>LITERATURA FANTÁSTICA: UM CONVITE AO DESLUMBRAMENTO E AO CULTIVO DE VIRTUDES</b> <i>Letícia de Castro Ruiz Cabral Alves.....</i>	<b>198</b>

## 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*

# ALÉM DA DESESPERANÇA PROGRESSISTA: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA

*BEYOND PROGRESSIVE HOPELESSNESS:  
THE PATH OF CLASSICAL CHRISTIAN EDUCATION*

*Franklin Ferreira <sup>1</sup>  
Elmer Garcia Pires <sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *Doutor em Divindade pelo Puritan Reformed Theological Seminary, mestre em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil e bacharel em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.*

<sup>2</sup> *Pastor da Igreja Batista Reformada Central de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Bacharel em Teologia e mestrado em Educação pela Universidade Bob Jones, além de bacharel em Teologia pela Faculdade Dehoniana e licenciatura em Pedagogia.*

Nos últimos anos, um fenômeno educacional tem ganhado força entre cristãos, sobretudo católicos romanos e protestantes reformados. Trata-se de um movimento que busca uma educação escolar alinhada à fé, à centralidade da família e comprometida com o tripé da verdade, bondade e beleza, desafiando um ambiente acadêmico cada vez mais politizado e relativista.

Vivemos em um tempo no qual a estrutura educacional dominante não somente desvaloriza o cristianismo, mas, em muitos casos, o trata com hostilidade declarada. Para muitas famílias cristãs, a maior preocupação não é apenas educar seus filhos com excelência acadêmica, mas de garantir que essa educação não os afaste de seus valores essenciais. Diante dessa necessidade, tem emergido e se multiplicado as Escolas Cristãs Clássicas (ECC), instituições que buscam unir a cosmovisão cristã à busca pelo saber, resgatando um modelo pedagógico que por séculos moldou a civilização ocidental para o bem.

Diferente do modelo educacional progressista, predominante em nossa sociedade, as escolas que têm aderido à educação clássica não veem a fé como um mero adorno ou um aspecto periférico do currículo. Pelo contrário, ao integrá-la a todas as áreas do conhecimento, preparam seus alunos não só para a vida acadêmica e profissional, mas também para enfrentar com fé e discernimento os desafios intelectuais e espirituais do mundo em que vivem. O objetivo transcende a mera formação de pessoas competentes; busca-se cultivar pessoas sábias, virtuosas e plenamente preparadas para viver com excelência, sem perder de vista sua identidade e vocação cristã.

Esse crescimento da ECC não acontece por acaso. À medida que mais pais percebem as limitações e os perigos da educação progressista, tornam-se mais conscientes da necessidade de oferecer aos seus filhos um ensino que seja verdadeiramente cristão.

## **A CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A NECESSIDADE DO RESGATE DA EDUCAÇÃO CLÁSSICA**

Os resultados do PISA 2022 evidenciam uma crise persistente e estrutural na educação brasileira, com 73% dos alunos sem alcançar o nível básico em matemática e mais da metade apresentando deficiências graves em leitura e ciências. Esses índices alarmantes não apenas sinalizam um problema pedagógico, mas expõem a ausência de uma formação intelectual que capacite as novas gerações a enfrentarem os desafios e as demandas do mundo real.

A educação promovida pelos órgãos governamentais, além de tecnicista, revela-se estéril, incapaz de fortalecer a mente e o caráter, e inculcar o anseio por uma vida virtuosa, que marcada por prudência, justiça, fortaleza, temperança, fé, esperança e caridade. Enraizada em uma visão ideológica relativista, ela desconstrói verdades civilizacionais fundamentais e ignora a importância da tradição e dos valores morais objetivos. O resultado é uma geração de pessoas que, mesmo após anos de escolarização, apresentam pouco vigor intelectual,

são frágeis emocionalmente e despreparados para os desafios concretos da vida adulta.

O distanciamento de uma abordagem que valoriza a integração entre conhecimento, moralidade e transcendência contribuiu para um ensino fragmentado, onde o aprendizado se resume a conteúdos descontextualizados e desconectados de um propósito maior. A incapacidade de enxergar sentido no conhecimento e aplicá-lo à vida prática cria alunos dependentes, inseguros e suscetíveis a discursos ideológicos que os afastam da realidade e do senso de responsabilidade dentro de suas comunidades.

Em meio a esse cenário de crise, a ECC ressurgiu como um caminho para restaurar a formação integral do indivíduo, unindo tradição e excelência acadêmica. Diferentemente dos modelos convencionais, essa abordagem não se limita a transmitir informações, mas busca cultivar a sabedoria e a virtude nos estudantes. Afinal, como pontuado por G.K. Chesterton: “Educação não é um conteúdo e nem lida com conteúdos. É, antes, a transmissão de um modo de vida”.

## **RAÍZES DA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA**

Mais do que um método pedagógico, trata-se de uma filosofia educacional que busca moldar mentes e corações. Seu alicerce encontra-se na tradição intelectual da Grécia e Roma antigas, onde a busca pela sabedoria (*philosophia*) era considerada a mais elevada das aspirações humanas. Posteriormente, esse ideal foi adotado pelo cristianismo, que uniu razão e revelação divina, consolidando um modelo educacional que perdurou por séculos e moldou a civilização ocidental. No âmago desse modelo estão o *Trivium* e o *Quadrivium*, as “sete artes liberais” que estruturaram o pensamento acadêmico medieval.

O *Trivium* – gramática, lógica e retórica – forma a base do aprendizado, fornecendo as ferramentas para compreender, analisar e expressar a verdade com clareza e elegância. A gramática ensina a estrutura da linguagem e a precisão na comunicação; a lógica disciplina o raciocínio e desenvolve a habilidade de argumentar com coerência; e a retórica lapida a expressão persuasiva, garantindo que o conhecimento não seja apenas internalizado, mas articulado com sofisticação e clareza.

Já o *Quadrivium*, composto por aritmética, geometria, música e astronomia, transcende a mera aplicação técnica das ciências exatas. Ele convida o aluno a contemplar a ordem, a harmonia e a beleza do cosmos, revelando a assinatura do Deus Criador na beleza da criação.

Essas disciplinas não eram fins em si mesmas, mas caminhos para a sabedoria. O propósito final da educação clássica não se restringia à formação de especialistas, mas sim ao desenvolvimento de pessoas íntegras, dotadas de pensamento robusto e profundamente enraizadas na verdade objetiva.

Essa concepção remonta a pensadores como Agostinho de Hipona, que afirmou que toda busca pelo conhecimento deve conduzir ao amor à verdade, e Tomás de Aquino, que harmonizou fé e razão, mostrando que a ciência e a revelação divina caminham juntas. Esse legado foi retomado por Martinho Lutero, que, ao estabelecer um modelo educacional fundamentado nas Escrituras, defendeu a universalização da instrução e a formação de mentes eruditas e corações piedosos, garantindo que o saber servisse à verdade e à edificação moral da sociedade.

## **O DECLÍNIO DA EDUCAÇÃO MODERNA**

O advento do Iluminismo e sua ênfase na razão autônoma, divorciada da fé, provocou uma ruptura drástica com o modelo educacional mantido pela sociedade cristã da época. A busca pela unidade do saber, antes integrada e dependente da fé e da revelação, foi substituída por uma abordagem fragmentada, em que o conhecimento passou a ser compartimentalizado e desvinculado de valores transcendentais.

Essa ruptura se acentuou com a influência do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, que estabeleceu a ideia de que “o homem é bom, mas a sociedade o corrompe”. Esse princípio filosófico, que se tornou profundamente influente na pedagogia moderna, promoveu uma visão distorcida da natureza humana, ignorando a realidade do pecado pessoal, da depravação moral e da rebelião contra Deus. Na verdade, ao retirar o Criador da centralidade da educação, o homem, em sua pretensão de autonomia, abandona a verdadeira sabedoria e caminha para o que as Escrituras chamam de loucura.

A aplicação desse pensamento na educação gerou um sistema que exalta o indivíduo, concedendo-lhe total autoridade moral sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que rejeita qualquer estrutura objetiva de verdade. Como consequência, as teorias pedagógicas passaram a ser construídas sobre a premissa de que o estudante é inerentemente sábio e autossuficiente, bastando apenas ser “libertado” das imposições externas e tradicionais.

No século XX, essa concepção ganhou força e encontrou sua máxima expressão em métodos educacionais que rejeitam o princípio de autoridade e promovem uma liberdade sem limites, resultando em um ambiente escolar caótico, onde a busca pelo saber é substituída pela satisfação de desejos momentâneos. O sistema educacional brasileiro, capturado por esse paradigma, tornou-se um espaço onde modismos intelectuais e ideologizados ditam o que deve ser ensinado e onde a formação moral é vista como obsoleta ou repressiva.

A perda do antigo modelo educacional deixou uma geração à deriva, privada das ferramentas necessárias para discernir, argumentar e articular suas convicções. O pensamento tornou-se volátil, sujeito a uma avalanche de ideias progressistas que não apenas deformam a visão de mundo dos alunos, mas os afastam da realidade concreta. Em vez de prepará-los para a vida adulta, o sistema

educacional moderno os mantém em um estado de infantilidade, tornando-os incapazes de enfrentar desafios reais e tomar decisões fundamentadas.

## **EDUCAÇÃO CLÁSSICA: RESGATE DA EXCELÊNCIA OU RETROCESSO?**

Alguns críticos tentam sustentar que a ECC seria anacrônica, um resquício do passado incapaz de dialogar com as complexidades do mundo atual. No entanto, a realidade desmente essa premissa. Quando confrontamos essa visão com dados concretos, uma verdade inegável emerge: longe de ser um retrocesso, a ECC representa um modelo educacional que forma pessoas com uma base intelectual, moral e espiritual incomparável.

O relatório *Good Soil Report*, um estudo norte-americano extenso, que comparou ex-alunos de diversos sistemas educacionais, revelou números notáveis. Entre aqueles que estudaram sob a abordagem cristã clássica, 88% concluíram um bacharelado ou nível superior, contrastando com os 45% dos educados no modelo de educação doméstica. No que tange à inserção no mercado de trabalho, 73% dos egressos das escolas cristãs clássicas afirmam sentir-se plenamente preparados, superando os 50% dos ex-alunos de escolas cristãs convencionais. Nos Estados Unidos, mais de 677.500 alunos estavam matriculados em escolas clássicas durante o ano letivo de 2023-2024, incluindo programas domiciliares. Estima-se que esse número ultrapasse 1,4 milhão até 2035. Um estudo conduzido pelo professor Victor Lavy, analisando práticas de ensino em escolas primárias e secundárias em Israel, revelou que métodos tradicionais focados em conhecimento e compreensão tiveram o impacto mais positivo no desempenho dos alunos, com melhorias de até 88 pontos nas avaliações do PISA. Por outro lado, métodos que incentivam o estudo independente mostraram efeitos negativos ou nulos. E, segundo um artigo da Patrick Henry College, a educação clássica promove a agilidade intelectual e amplia a visão de mundo dos estudantes, incentivando a análise crítica e a resistência à doutrinação. Esses dados não apenas reforçam a solidez acadêmica da ECC, mas evidenciam sua eficácia em capacitar pessoas para os desafios da vida adulta.

Entretanto, o impacto da ECC transcende a esfera acadêmica e profissional. Seu efeito é perceptível na formação espiritual e na construção de uma cosmovisão coesa. Enquanto 70% de ex-alunos formados pela ECC leem as Escrituras regularmente, esse número cai para cerca de 55% entre aqueles que estudaram em escolas cristãs tradicionais ou no ensino domiciliar. Da mesma forma, 88% dos egressos das escolas clássicas cristãs frequentam a igreja pelo menos três vezes ao mês, contrastando com os 65% observados em outros modelos cristãos de ensino. Não se trata, portanto, apenas de formar pessoas eruditas, mas de moldar vidas enraizadas em princípios baseados na fé e na revelação, capacitando-as a viver com convicção e propósito.

## **O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA NO BRASIL**

O aumento expressivo de escolas cristãs clássicas no Brasil entre católicos romanos e protestantes reformados comprova que esse modelo não é um experimento passageiro, mas uma resposta robusta e fundamentada ao colapso educacional progressista. O interesse crescente das famílias revela um desejo profundo de devolver à educação seu propósito mais elevado: formar corações retos, mentes lúcidas e almas preparadas para discernir e viver segundo o verdadeiro, o bom e o belo.

Nesse contexto, tive a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento da Trinitas – Escola Cristã Clássica, localizada em São Bernardo do Campo, São Paulo, que tem se destacado como uma referência no resgate da ECC no Brasil. Com mais de seis anos de atuação e 300 alunos matriculados para 2025, sua proposta pedagógica une excelência acadêmica e formação moral, enfatizando o cultivo da virtude, sabedoria e eloquência.

O crescimento da Trinitas levou à expansão para novas unidades em Jacareí, no Vale do Paraíba, e na Lapa, em São Paulo, refletindo a alta demanda por esse modelo educacional diferenciado. Na verdade, tive o imenso privilégio de discursar na inauguração de duas unidades – em São Bernardo do Campo, em 27 de março de 2019, e em Jacareí, em 23 de novembro de 2024.

Servindo-se do *Trivium* – gramática, lógica e retórica –, a escola prepara os alunos para pensar com clareza, argumentar com coerência e viver com propósito, fundamentados na verdade, na bondade e na beleza. Mais do que formar bons profissionais, a Trinitas investe na formação de cidadãos íntegros, comprometidos com a cosmovisão cristã. Seu sucesso é um reflexo do crescente interesse pela ECC no Brasil, demonstrando que esse modelo não apenas resgata uma grande tradição, mas também oferece uma resposta sólida à crise educacional contemporânea.

## **UM CHAMADO À AÇÃO**

A ECC não é um anacronismo ou um capricho antiquado; é, antes, um chamado urgente à restauração do verdadeiro aprendizado. Em tempos marcados por discursos frágeis, convicções voláteis e uma educação cada vez mais capturada por ideologias transitórias, a necessidade de um ensino ancorado na fé, na tradição, na lógica e na busca da verdade objetiva nunca foi tão premente.

Resgatar esse modelo não significa rejeitar os frutos legítimos do conhecimento moderno, mas sim recolocar a educação sobre alicerces duradouros, tais como a revelação e a tradição, capazes de formar corações íntegros, mentes lúcidas e vidas que anseiam pelo belo, pelo bom e pelo verdadeiro. A ECC nos lembra que aprender é muito mais do que acumular dados: é cultivar a alma para a eternidade, nutrindo virtudes que moldam não apenas o intelecto, mas também o caráter.

Se a pedagogia contemporânea, com toda sua retórica de inovação, fosse tão eficaz quanto seus defensores proclamam, não veríamos o crescente êxodo de pais, professores e escolas em direção à tradição clássica. A resposta a essa migração é tão clara quanto irrefutável: a ECC funciona. Sempre funcionou no Ocidente – porque está baseada não em modismos passageiros, mas nas verdades revelacionais sobre a natureza humana e sobre o propósito maior do aprendizado.

É apropriado concluirmos com uma prece do *Livro de Oração Comum*: “Entregamos aos teus cuidados as nossas escolas e pedimos-te que concedas que nossos filhos cresçam num conhecimento e sabedoria que seja útil, bem como nas virtudes cristãs e ajuda-os para que possam produzir bons frutos para a vida aqui neste mundo. Dá sabedoria, senso de responsabilidade, espírito de sacrifício e paciência aos professores e mestres para que possam cumprir com alegria e prazer a sua vocação de educadores da justiça que provém de Cristo. Por tua misericórdia, Senhor, ouve a nossa oração. [...] Amém”.

# A TRANSFORMAÇÃO DAS ARTES LIBERAIS EM EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA: BASES HISTÓRICAS E FILOSÓFICAS

*THE TRANSFORMATION OF THE LIBERAL ARTS  
INTO CLASSICAL CHRISTIAN EDUCATION:  
HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS*

*Daniel Alessandro Alves Basso*<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Mestre em Teologia Histórica pelo Centro de Pós-Graduação Andrew Jumper. Mestrando em Divindade pela Faculdade Internacional de Teologia Reformada (FITRej). Mestrando em Educação, Artes e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrando em Novo Testamento pelo Centro de Pós-Graduação Jonathan Edwards. Mestrando em Estudos Clássicos pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Mestrando em Estudos Medievais pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Mestrando em Educação Cristã Clássica pela Southeastern University (SEU). Especialista em História do Cristianismo e do Pensamento Cristão pela FABAT/Seminário do Sul. Especialista em Ciência Política pela Faculdade Cândido Mendes. Especialista em Cristianismo e Política pelo Centro de Pós-Graduação Jonathan Edwards. Especialista em Educação Cristã Clássica pela Faculdade Internacional Cidade Viva. Especialista em Teologia Filosófica pelo Centro de Pós-Graduação Jonathan Edwards. Especialista em Como Educar Crianças pelo Instituto Internacional de Educação Católica. Especialista em Literatura e Teologia pelo Instituto Reformado de São Paulo. Bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Sul. Licenciado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bacharelado em Filosofia pelo Centro Universitário Ingá (UNINGÁ).

## **RESUMO**

Este artigo examina o processo histórico-filosófico pelo qual as artes liberais da antiguidade clássica foram integradas ao modelo educacional cristão. A partir da tradição platônica e aristotélica, passando pela estruturação medieval do Trivium e Quadrivium, analisa-se como autores cristãos como Agostinho, Boécio e Tomás de Aquino reinterpretaram essas disciplinas sob a ótica da fé cristã. Argumenta-se que essa transformação não foi apenas metodológica, mas uma profunda reorientação filosófica que subordinou o saber à revelação e à formação da alma. O estudo investiga também as bases filosóficas da educação cristã clássica, como a integração entre fé e razão, a busca pela verdade, a formação do caráter, a visão unitária do conhecimento e a educação como preparação para a vida eterna. Ao final, discute-se o legado perene dessa tradição e seu ressurgimento no contexto contemporâneo como resposta às fragilidades da educação moderna.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

*Artes Liberais, Educação Cristã Clássica, Trivium, Quadrivium, Filosofia da Educação.*

## **ABSTRACT**

This paper investigates the historical and philosophical process through which the liberal arts of classical antiquity were integrated into the Christian educational model. Beginning with the Platonic and Aristotelian traditions and the medieval structure of the Trivium and Quadrivium, this study analyzes how Christian thinkers such as Augustine, Boethius, and Thomas Aquinas reinterpreted these disciplines through the lens of Christian faith. It argues that this transformation was not merely methodological, but represented a deep philosophical reorientation that subordinated knowledge to revelation and spiritual formation. The article also explores the philosophical foundations of classical Christian education, including the integration of faith and reason, the pursuit of truth, the cultivation of virtue, the unity of knowledge, and education as preparation for eternal life. Finally, it reflects on the enduring legacy of this tradition and its resurgence in contemporary educational discourse as a response to the fragmentation of modern pedagogy.

## **KEYWORDS:**

*Liberal Arts, Classical Christian Education, Trivium, Quadrivium, Philosophy of Education*

## 1. INTRODUÇÃO

A história da educação ocidental apresenta em seu escopo, características que refletem ou espelham as mudanças ocorridas nas concepções filosóficas, religiosas e culturais de cada época. Entre tais mudanças, poucas foram tão significativas quanto a adaptação das artes liberais, surgidas na antiguidade clássica, para o seu contexto cristão, adaptação que estabeleceu as bases do que hoje conhecemos como educação cristã clássica. Este fenômeno, de transição, longe de representar uma mera apropriação de métodos pedagógicos, constituiu uma verdadeira reorientação filosófica que integrou o conhecimento clássico à cosmovisão cristã, eclodindo um modelo educacional que, além de ter perdurado por séculos, surpreendentemente, tem experimentado um renovado interesse atualmente.

O conceito de artes liberais, entendido como o conjunto de conhecimentos próprios do homem livre, surgiu na Grécia antiga e desenvolveu-se ao longo de aproximadamente mil anos até sua formatação final em sete disciplinas: gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia. Este sistema, dividido posteriormente em Trivium e Quadrivium, representava além de um currículo de estudos, uma concepção integral de formação humana, voltada para o desenvolvimento da sabedoria e da eloquência.

Com a ascensão e subsequente expansão do cristianismo, este sistema educacional “pagão<sup>4</sup>” passou por um processo complexo de absorção e assimilação. Longe de ser uma transição linear ou pacífica, este processo envolveu tensões, debates e sínteses entre diferentes visões de mundo. Como afirma Peter Burke:

... o hibridismo cultural é muitas vezes, como vimos, um processo criativo, gerador de novas formas, mas também pode ser desestabilizador, levando à perda de tradições regionais e até nacionais. (BURKE, 2003, p. 91).

No caso da educação cristã clássica, este hibridismo ou amalgama resultou em uma síntese bastante criativa que preservou elementos essenciais da tradição clássica, reinterpretando-os e ressignificando-os à luz da fé cristã.

A relevância deste tema perpassa o mero interesse histórico, tendo em vista que compreender as raízes de própria tradição educacional e refletir sobre questões fundamentais que permanecem atuais: Qual o propósito da educação? Como integrar diferentes tradições de pensamento? Qual a relação entre fé e razão no processo educativo? É tratar de nós mesmos em nosso próprio tempo. Dirimir tais questões, que estiveram no cerne do debate sobre a transição das artes liberais em educação cristã, e que continuam a desafiar educadores e

---

<sup>4</sup> O termo “pagão” é um constructo histórico e discursivo utilizado pelos cristãos para se referir às religiões politeístas e não cristãs. É importante reconhecer que essa categorização reflete uma perspectiva específica e não deve ser entendida como uma descrição objetiva ou neutra dessas religiões

pensadores contemporâneos é propor novos caminhos para a educação atual e contemporânea.

Este artigo propõe-se a investigar o processo histórico e filosófico dessa transformação, partindo da origem das artes liberais na antiguidade clássica, passando pela sua formatação em Trivium e Quadrivium, até sua adaptação ao contexto cristão. Busca-se compreender não apenas os aspectos externos dessa transição, mas também os fundamentos filosóficos que os sustentaram, como e também as implicações pedagógicas que destes derivaram.

A metodologia adotada baseia-se na análise documental de fontes primárias e secundárias, com ênfase nas obras de pensadores que foram fundamentais nesse processo de transição. O trabalho alinha-se com a história das ideias, explorando o desenvolvimento de conceitos educacionais ao longo do tempo e com a história cultural, abordando as transformações na cultura, política, religião e educação durante a Antiguidade e a Idade Média.

Ao longo do texto, serão exploradas as origens do conceito de artes liberais em Platão e sua evolução através dos filósofos gregos e romanos; a estruturação do Trivium e do Quadrivium como base da formação intelectual; o processo de absorção e adaptação dessas artes pelo cristianismo, e, por fim, as bases filosóficas da educação cristã clássica, com ênfase na integração entre fé e razão e na busca pela verdade como objetivo primaz da pedagogia.

Espera-se, com este estudo contribuir para uma compreensão mais profunda das raízes históricas e filosóficas da educação cristã clássica, iluminando não apenas o passado, mas também oferecendo perspectivas para os debates educacionais contemporâneos.

## **2. AS ARTES LIBERAIS NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA**

A origem do conceito de artes liberais remonta à Grécia antiga, mais especificamente ao pensamento de Platão, que estabeleceu uma distinção fundamental entre as artes racionais, próprias do homem livre (*eleútheros*<sup>5</sup>), e as artes mecânicas ou manuais (*artēs servīlēs* e *artēs mechanicæ*), destinadas aos trabalhadores e escravos. Esta distinção não era meramente técnica ou curricular, mas refletia a própria estrutura social e política da sociedade grega, onde a liberdade era condição para a participação na vida pública e para a dedicação ao conhecimento contemplativo.

No livro VII da República, Platão delinea o que seria uma educação apropriada para os futuros guardiões da cidade ideal, enfatizando disciplinas que cultivassem não apenas habilidades práticas, mas principalmente a capacidade de abstração e o amor à verdade. Para Platão, o objetivo último da educação era a contemplação das Ideias, especialmente a Ideia do Bem, e as disciplinas que compunham seu

<sup>5</sup> O termo *ἐλεύθερος* (*eleútheros*) é uma palavra grega clássica que significa literalmente “livre” ou “homem livre”.

currículo ideal eram valorizadas na medida em que conduziam a mente a este objetivo superior. Nas palavras de Platão a contínua busca pelo conhecimento profundo torna-se, então, indispensável:

É necessário, pois, a esse propósito, fazer uma das cousas seguintes: não perder a ocasião de instruir-se, ou procurar aprender por si mesmo, ou então, se não se for capaz nem de uma nem de outra dessas ações, ir buscar em nossas antigas tradições humanas o que houver de melhor e menos contestável, deixando-se assim levar como sobre uma jangada, na qual nos arriscaremos a fazer a travessia da vida, uma vez que não a podemos percorrer, com mais segurança e com menos riscos, sobre um transporte mais sólido: quero dizer, uma revelação divina! (Platão, *República*, 511d-e).

Paralelamente à tradição platônica, desenvolveu-se uma outra vertente educacional, liderada por Isócrates, que, embora discípulo dos sofistas, estabeleceu uma abordagem distinta. Enquanto Platão enfatizava a busca pela verdade através da dialética, Isócrates concentrava-se no desenvolvimento da retórica e da persuasão como instrumentos essenciais para a vida pública. Seu sucesso atraiu inúmeros alunos interessados em adquirir habilidades retóricas e dialéticas, estabelecendo uma tradição que viria a influenciar profundamente a educação romana.

Isócrates compreendia a educação como formação integral do cidadão para a vida em sociedade. Para ele, a retórica não era apenas uma técnica de discurso, mas uma ferramenta ética e política, capaz de moldar o caráter, organizar o pensamento e guiar a ação pública. Seu ideal não era formar filósofos isolados da realidade, mas oradores sábios e virtuosos, capazes de deliberar sobre os assuntos da pólis, tomar decisões prudentes e influenciar positivamente a comunidade. Nesse sentido, sua pedagogia combinava conhecimento prático, reflexão moral e expressão eloquente, unindo teoria e ação em benefício do bem comum.

A contribuição de Aristóteles para o desenvolvimento das artes liberais foi igualmente significativa. No Livro VII da "Política", ele especifica que a educação deve dedicar-se exclusivamente às atividades que cultivam a virtude, em oposição àquelas que a impedem. Para Aristóteles, a base dos estudos deveria envolver leitura, ginástica, música e, por vezes, desenho, disciplinas que visavam à formação do cidadão perfeito. Como observa Burnet:

No sistema de Aristóteles, a arte da educação faz parte da política, sendo, portanto, uma ciência prática e não teórica ou especulativa. Como a alma do homem possui uma dupla natureza, a educação tem uma dupla finalidade. Em primeiro lugar, visa produzir um caráter que se manifestará em atos tendentes a promover a felicidade do Estado; em segundo lugar, visa preparar a alma para o usufruto reto e ordenado do ócio, o qual se

torna possível quando as necessidades práticas foram satisfeitas. (BURNET, 2023, p. 11).

A síntese entre a sabedoria filosófica e a eloquência prática acabou por estabelecer os alicerces da educação clássica na antiguidade, tendo as artes liberais como meio de execução. Esta síntese, que unia o ideal platônico de busca pela verdade ao ideal isocrático de formação para a vida pública, seria posteriormente absorvida e desenvolvida pelos romanos.

A transição das artes liberais do mundo grego para o romano é exemplificada pela famosa frase de Horácio (Epist. 2.1.156): "A Grécia conquistada conquistou por sua vez seu selvagem vencedor e trouxe a civilização ao rude Lácio". De fato, a absorção dos ideais pedagógicos helênicos pelos romanos foi um processo gradual e profundo, especialmente intenso no período final da República.

Como afirma o historiador Henri-Irénée Marrou em sua obra "História da Educação na Antiguidade" (1973, p. 398): "Com a retórica e a formação literária que lhe servia de base, Roma pouco a pouco, descobria todos os aspectos da cultura grega".

Esta absorção não foi, contudo, uma simples cópia, mas uma adaptação criativa que incorporou elementos da cultura romana e respondeu às exigências formativas e sociais específicas daquele contexto.

Figuras como Cícero foram fundamentais neste processo. Foi ele quem designou estas disciplinas como artes liberais (*artēs liberālēs*), enfatizando seu caráter de conhecimentos próprios do homem livre e necessários para a formação do orador ideal, que deveria unir sabedoria e eloquência.

A formatação final das artes liberais em um sistema coerente de sete disciplinas deve-se a Marciano Capela, que em sua obra "As núpcias de Filologia e Mercúrio", escrita no século V d.C., estabeleceu o cânone que viria a ser adotado durante toda a Idade Média: gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia.

A importância de Capela reside no fato de que sua obra forneceu um compêndio influente e amplamente utilizado das artes liberais durante a Idade Média e o início do Renascimento. "As Núpcias de Filologia e Mercúrio" funcionou como um texto didático para a educação liberal, ajudando a transmitir o conhecimento clássico através dos séculos. Como destaca Rui Afonso da Costa Nunes:

A [obra] de Marciano Capela, embora não seja quase lida, foi a base do ensino das escolas medievais, com o programa das artes sermocinais do trivium: gramática, retórica e dialética, e das artes reais do quadrivium: aritmética, geometria, astronomia e música. Nesses dois grupos das sete artes estava o fundamento da clássica divisão das matérias do ensino em letras e ciências. (NUNES, 1975, p. 9).

É importante ressaltar que o desenvolvimento do conceito de artes liberais, desde seus primórdios gregos até sua formatação final por Marciano Capela, abrangeu aproximadamente mil anos. Não se tratou de uma evolução linear, mas de um processo complexo de desenvolvimento conceitual e aprimoramento prático, que envolveu adaptações, debates e sínteses entre diferentes tradições culturais.

Este longo processo de maturação reflete a importância central que as artes liberais assumiram na formação intelectual do mundo antigo. Mais do que um simples currículo de estudos, elas representavam uma concepção integral de formação humana, voltada para o desenvolvimento da sabedoria e da eloquência, valores considerados essenciais para a participação na vida pública e para a realização plena do potencial humano.

A persistência deste modelo educacional ao longo de tantos séculos e através de diferentes contextos culturais atesta sua flexibilidade e sua capacidade de responder a diferentes necessidades sociais e intelectuais. Esta mesma flexibilidade seria fundamental para sua posterior adaptação ao contexto cristão, processo que analisaremos nas seções seguintes.

### **3. O TRIVIUM E O QUADRIVIUM**

A sistematização das artes liberais em dois grupos distintos Trivium e o Quadrivium representou um marco fundamental na história da educação ocidental. Esta divisão, que se consolidou durante a transição da Antiguidade para a Idade Média, não foi apenas uma organização curricular, mas refletiu uma concepção profunda sobre a natureza do conhecimento e os caminhos para sua aquisição.

O Trivium, composto pela gramática, lógica (ou dialética) e retórica, constituía o fundamento da formação intelectual, fornecendo as ferramentas básicas para o pensamento e a expressão. Nas palavras de Durkheim, o trivium seria o meio para o ensino correto da mente:

O trivium tinha por objetivo ensinar a própria mente, isto é, as leis às quais obedece ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras às quais deve sujeitar-se para pensar e expressar-se corretamente. Tal é, com efeito, a meta da gramática, da retórica e da dialética. (DURKHEIM, 1995, p. 52).

A gramática, primeira das artes do Trivium, não se limitava ao estudo das regras linguísticas, mas abrangia o conhecimento da literatura e a interpretação dos textos. Seu objetivo era proporcionar ao estudante o domínio da linguagem como instrumento fundamental para a aquisição e expressão do conhecimento. Na tradição medieval, a gramática incluía o estudo dos autores clássicos, tanto pagãos quanto cristãos, e constituía a porta de entrada para o mundo do saber.

A lógica ou dialética, segunda arte do Trivium, ocupava-se das regras do pensamento correto e da argumentação válida. Seu estudo baseava-se principalmente nas obras de Aristóteles, especialmente no "Organon", e visava desenvolver no estudante a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, de construir argumentos sólidos e de refutar os sofismas. Na tradição medieval a dialética era considerada essencial não apenas para o debate filosófico, mas também para a interpretação das Escrituras e para a defesa da fé.

A retórica, terceira e última arte do Trivium, dedicava-se à arte da persuasão e da expressão eloquente. Baseada principalmente nas obras de Cícero e Quintiliano, a retórica ensinava as técnicas de composição do discurso, a escolha adequada das palavras, o uso dos tropos e figuras, e os métodos para mover os afetos do auditório. Mais do que uma técnica de ornamentação, a retórica era vista como a culminação das artes da linguagem, unindo o conhecimento gramatical e a argumentação lógica em um discurso eficaz e belo.

O Quadrivium, por sua vez, composto pela aritmética, geometria, música e astronomia, representava as artes matemáticas, que se ocupavam das relações quantitativas e das harmonias do universo. Estas disciplinas eram consideradas superiores às do Trivium, pois conduziam a mente do estudante das realidades sensíveis às inteligíveis, preparando-o para a contemplação das verdades mais elevadas.

A aritmética, primeira das artes do Quadrivium, estudava os números em si mesmos e suas propriedades. Baseada principalmente nas obras de Nicômaco de Gerasa e Boécio, a aritmética medieval não se limitava ao cálculo prático, mas explorava as propriedades místicas e simbólicas dos números, considerados como reflexos da ordem divina do universo.

A geometria, segunda arte do Quadrivium, ocupava-se das formas espaciais e suas relações. Fundamentada principalmente nos Elementos de Euclides, a geometria medieval combinava o estudo teórico das propriedades das figuras com aplicações práticas na arquitetura, na agrimensura e na astronomia. Como a aritmética, a geometria também possuía dimensões simbólicas, sendo as formas geométricas consideradas expressões da harmonia cósmica.

A música, terceira arte do Quadrivium, não se referia apenas à prática musical, mas principalmente à teoria das proporções harmônicas. Baseada nas obras de Pitágoras, Platão e Boécio, a música era vista como a ciência das relações numéricas expressas em sons, e seu estudo revelava as harmonias que regiam tanto o cosmos quanto a alma humana. A música ocupava uma posição especial entre as artes liberais, pois unia a teoria matemática à experiência sensível, servindo como ponte entre o mundo material (sensível) e o espiritual (inteligível).

A astronomia, quarta e última arte do Quadrivium, dedicava-se ao estudo dos movimentos celestes. Fundamentada nas obras de Ptolomeu e outros astrônomos antigos, a astronomia medieval buscava compreender a ordem e a regularidade dos céus, vistos como manifestação da perfeição divina. Além de suas aplicações práticas no calendário e na navegação, a astronomia possuía uma

dimensão contemplativa, elevando a mente do estudante à consideração das realidades superiores.

A divisão entre Trivium e Quadrivium refletia uma concepção hierárquica do conhecimento, que partia das artes da linguagem (*sermocinales*) para as artes reais ou matemáticas.

O sistema educacional baseado no trivium e quadrivium (Gramática, Retórica e Lógica/ Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) é um dos exemplos mais elementares desse poder muitas vezes restritivo da Antiguidade sobre o mundo medieval. Essas sete matérias serão consideradas básicas na Idade Média, embora não houvesse unanimidade quanto ao que deveria constar do currículo da educação liberal... (MONGELLI & OUTROS, 1999, p. 13).

Esta estruturação do conhecimento em sete artes liberais não era arbitrária, mas refletia uma visão cosmológica e antropológica específica. O número sete, considerado perfeito na tradição pitagórica e bíblica, simbolizava a completude e a universalidade do saber. As sete artes correspondiam às sete virtudes, aos sete planetas conhecidos, aos sete dias da semana, estabelecendo uma rede de correspondências simbólicas que integravam o microcosmo humano ao macrocosmo universal.

Além disso, a progressão do Trivium ao Quadrivium representava o caminho da alma em sua ascensão do mundo sensível ao inteligível, das realidades mutáveis às eternas. Esta concepção, de inspiração platônica, seria posteriormente integrada à visão cristã do conhecimento como via para a contemplação de Deus.

É importante ressaltar que, apesar de sua aparente rigidez, o sistema das sete artes liberais possuía considerável flexibilidade na prática educativa medieval. Nem todas as escolas ensinavam todas as artes, e a ênfase dada a cada uma delas variava conforme o período histórico e o contexto institucional. Além disso, outras disciplinas, como a medicina, o direito e a teologia, embora não fizessem parte formalmente das artes liberais, eram frequentemente estudadas em conexão com elas.

A importância do Trivium e do Quadrivium transcende seu contexto histórico específico. Esta estruturação do conhecimento estabeleceu um paradigma educacional que influenciou profundamente a tradição ocidental, e cujos ecos podem ser percebidos até hoje em nossas concepções sobre a organização do currículo e os objetivos da educação. Christopher Perrin expressa esse aspecto, apontando para a autoridade, perenidade e aplicabilidade deste modelo educacional:

... a educação clássica é a forma de educação autoritativa, tradicional e duradoura, iniciada pelos gregos e romanos, desenvolvida ao longo da história e

agora sendo renovada e recuperada no século vinte e um. (PERRIN, 2018, posição 176).

Esta continuidade histórica não significa, contudo, imutabilidade. O sistema das artes liberais passou por transformações significativas ao longo dos séculos, adaptando-se a diferentes contextos culturais e respondendo a novas necessidades intelectuais e sociais. Uma das transformações mais profundas ocorreu com sua absorção pelo cristianismo, processo que analisaremos na próxima seção.

#### **4. A TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CRISTÃ**

O encontro entre o cristianismo e a tradição educacional greco-romana das artes liberais foi um processo complexo, marcado por tensões, adaptações e sínteses criativas. Esta transição não ocorreu de estaque ou uniforme, mas através de um longo processo histórico que envolveu diferentes atores e contextos, resultando na transformação gradual das artes liberais em um modelo de educação genuinamente cristão.

No caso da relação entre cristianismo e artes liberais, esta intrincada relação cultural manifestou-se em diferentes atitudes, que variaram da rejeição total à absorção irrestrita, passando por diversas formas de adaptação e ressignificação.

Historicamente, a figura que primeiro estabeleceu uma ponte significativa entre a tradição das artes liberais e o pensamento judaico-cristão foi Fílon de Alexandria. Fílon uniu as Sagradas Escrituras aos aspectos relacionados à filosofia grega, estabelecendo uma analogia que se tornaria influente: "os estudos elementares das artes liberais são como a escrava Agar a serviço de Sara". Esta metáfora bíblica sugeria que, assim como Agar (a escrava) servia a Sara (a esposa legítima de Abraão), as artes liberais deveriam servir à revelação divina, ocupando uma posição subordinada, mas ainda assim útil e necessária.

Esta analogia estabeleceu um princípio fundamental que permearia toda a relação posterior entre cristianismo e cultura clássica: a ideia de que o conhecimento secular, embora subordinado à revelação divina, poderia ser legitimamente utilizado a serviço da fé. Esta concepção permitiu aos cristãos apropriarem-se seletivamente da herança educacional greco-romana, adaptando-a aos seus próprios objetivos e valores.

Nos primeiros séculos do cristianismo, diferentes atitudes em relação à cultura clássica coexistiram entre os pensadores cristãos. Figuras como Tertuliano representavam uma posição mais radical de rejeição, expressa em sua famosa pergunta: "O que tem Atenas a ver com Jerusalém? O que tem a Academia a ver com a Igreja?" Para Tertuliano, a filosofia pagã era fonte de heresias e deveria ser evitada pelos cristãos.

Por outro lado, pensadores como Orígenes e Clemente de Alexandria adotaram uma postura mais aberta, buscando integrar elementos da filosofia

grega ao pensamento cristão. Clemente, em particular, defendia que a filosofia havia sido dada por Deus aos gregos como uma preparação para o Evangelho, assim como a Lei havia sido dada aos judeus. Esta visão "preparacionista" legitimava o estudo da filosofia e das artes liberais como um estágio preliminar na formação do cristão.

Jerônimo, tradutor da Bíblia para o latim (a Vulgata), exemplifica as tensões e ambivalências desta relação. Em uma carta famosa, ele relata um sonho em que foi acusado por Cristo: "Tu és ciceroniano, não cristão", referindo-se ao seu amor pela literatura clássica. Apesar deste conflito interior, Jerônimo continuou a utilizar sua formação clássica a serviço da fé, demonstrando na prática a possibilidade de integração entre as duas tradições.

Foi, contudo, com Agostinho de Hipona que a relação entre cristianismo e artes liberais encontrou sua expressão mais influente e duradoura. Agostinho, ele próprio produto da educação clássica e profundo conhecedor da retórica, desenvolveu uma teoria da "espoliação dos egípcios" que legitimava a apropriação cristã do conhecimento pagão.

Baseando-se no episódio bíblico em que os israelitas, ao deixarem o Egito, levaram consigo os tesouros dos egípcios (Êxodo 12:35-36), Agostinho argumentava que os cristãos deveriam "despojar" a cultura pagã de seus elementos valiosos, purificá-los e colocá-los a serviço da fé:

Os que são chamados filósofos (...) quando puderam, por vezes, enunciar teses verdadeiras e compatíveis com a nossa fé, é preciso não somente não serem eles temidos nem evitados, mas antes que reivindicemos essas verdades para nosso uso, como de injustos possuidores. Com efeito, assim como os egípcios não somente possuíam ídolos e pesadas cargas, das quais o povo de Israel se afastou com horror e fugiu, mas também vasos e objetos de ouro e prata e vestimentas que o povo hebreu, ao sair do Egito, reivindicou para si, para um uso melhor. (De Doctrina Christiana, II, 40 [60]).

Esta metáfora da "espoliação dos egípcios" forneceu uma justificativa teológica para a incorporação das artes liberais ao currículo cristão. Agostinho compreendia que as artes liberais eram uma ferramenta adequada para a formação do homem piedoso e, por isso, as incluiu como parte do currículo preparatório para a formação do estudioso cristão, principalmente daquele vocacionado para a vida devota a serviço da religião e da fé. Nunes descreve esta simbiose entre os estudos cristãos e as artes liberais em Santo Agostinho:

No "De Doctrina Christiana", Santo Agostinho traça o programa de estudos para o jovem estudioso cristão. Especialmente no Livro II, o santo doutor insiste na ideia de que o estudo proveitoso da Sagrada Escritura requer o conhecimento das artes liberais, de línguas

estrangeiras como o grego e o hebraico, da história, e até mesmo das artes mecânicas. (NUNES, 1975, p. 13).

É importante ressaltar que Agostinho não aceitou as artes liberais de forma acrítica. Ele as analisou e propôs reformulações, sempre mantendo como critério fundamental a compatibilidade com a fé cristã. Em sua visão, as artes liberais deveriam ser incorporadas quando concordassem com a fé cristã e rejeitadas com horror quando discordassem e/ou pervertessem a verdadeira religião.

A influência de Agostinho na cristianização das artes liberais foi profunda e duradoura. Sua abordagem equilibrada, que reconhecia o valor do conhecimento secular sem comprometer a primazia da revelação divina, estabeleceu um paradigma que seria seguido por gerações de educadores cristãos, como uma espécie de "Platão" para a o pensamento filosófico cristão:

Ele consuma a obra de todos os pais da igreja, agregando seus melhores insights em um sistema abrangente, bem como Platão sintetizara, de forma crítica, todos os filósofos gregos que o antecederam. [...] Agostinho é responsável, em grande medida, pelo fato de que desde sua morte, em 430, até por volta de 1650, o cristianismo dominou todo o pensamento filosófico no Ocidente. (FRAME, 2023, p. 188).

Após Agostinho, o processo de cristianização das artes liberais continuou através de figuras como Boécio e Cassiodoro, que desempenharam um papel crucial na transmissão da cultura clássica para a Idade Média. Boécio, em particular, traduziu e comentou obras de Aristóteles sobre lógica, estabelecendo as bases para o estudo da dialética nas escolas medievais. Cassiodoro, por sua vez, em suas "Instituições", forneceu um programa de estudos cristão que incorporava as artes liberais, contribuindo para sua preservação nos mosteiros durante os séculos de turbulência que se seguiram à queda do Império Romano do Ocidente.

No período carolíngio (séculos VIII-IX), houve um renovado interesse pelas artes liberais, impulsionado pelas reformas educacionais de Carlos Magno. Douglas Wilson nos faz este apontamento de forma simples e direta:

O grande monarca [Carlos Magno], no entanto, antes de tornar-se imperador, percebeu que uma unidade genuína de seu povo se formaria tão somente por meio da vida interior, mediante uma língua, cultura, e conjunto de ideias comuns. Para produzir isso, ele considerou imprescindível um avivamento da educação. (WILSON, 1991, p. 139).

Este "avivamento da educação" incluiu a fundação de escolas monásticas e catedrais, onde as artes liberais eram ensinadas como preparação para o estudo da teologia. Alcuíno de York, principal conselheiro educacional de Carlos Magno,

escreveu tratados sobre gramática, retórica e dialética, adaptando a tradição clássica às necessidades da educação cristã.

Nos séculos XII e XIII, com o surgimento das universidades, as artes liberais foram integradas ao currículo universitário como a Faculdade de Artes, que servia como preparação para os estudos superiores de teologia, direito e medicina. Neste contexto, a influência de Tomás de Aquino foi decisiva para uma nova síntese entre a tradição das artes liberais e o pensamento cristão, agora enriquecido pelo redescobrimto das obras de Aristóteles.

Este longo processo de transformação das artes liberais em educação cristã clássica não foi apenas uma adaptação metodológica ou curricular. As artes liberais, originalmente concebidas como o caminho para a formação do cidadão virtuoso na polis grega ou do orador perfeito na república romana, foram reorganizadas como etapas no caminho para a sabedoria cristã, cujo objetivo último era o conhecimento de Deus e a salvação da alma.

Esta transformação implicou tanto continuidades quanto rupturas com a tradição clássica. Por um lado, manteve-se a estrutura básica do Trivium e do Quadrivium, bem como a valorização da razão e do conhecimento sistemático. Por outro lado, introduziu-se uma nova finalidade para a educação, agora subordinada à fé cristã, e uma nova concepção de verdade, fundamentada na revelação divina.

O resultado deste processo foi a emergência de um modelo educacional genuinamente cristão, mas que preservava elementos essenciais da tradição clássica. Este modelo, que podemos chamar propriamente de educação cristã clássica, seria dominante na Europa medieval e continuaria a influenciar o pensamento educacional ocidental mesmo após as transformações trazidas pelo Renascimento e pela Reforma.

## **5. BASES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA**

A transformação das artes liberais em educação cristã clássica estabeleceu novos fundamentos para a compreensão do conhecimento, da verdade e do propósito da educação. Estas bases filosóficas, que emergiram do encontro entre a tradição clássica e a cosmovisão cristã, constituem o núcleo conceitual do que podemos chamar propriamente de educação cristã clássica.

A primeira e mais fundamental destas bases filosóficas é a integração entre fé e razão. Diferentemente da tendência moderna de separar estes domínios, a educação cristã clássica parte do princípio de que fé e razão são complementares e mutuamente enriquecedoras. Como afirmam Boehner e Etienne.

O Aquinate<sup>6</sup> deduz essa harmonia de um princípio assaz simples: a razão, como natureza criada por Deus,

<sup>6</sup> Aquinate é um termo usado para se referir a Santo Tomás de Aquino ou às suas obras e doutrinas.

e a fé, como revelação do mesmo Deus, não podem contradizer-se, visto procederem da mesma fonte de verdade. Mais exato seria dizer que uma e outra contradizem ao erro. (BOEHNER E ETIENNE, 1988, p. 451).

Esta integração não significa, contudo, confusão ou indistinção. A educação cristã clássica reconhece a autonomia relativa da razão em seu próprio domínio, mas a situa dentro de um quadro mais amplo de compreensão, iluminado pela revelação divina. Assim, as artes liberais, como expressão da capacidade racional humana, são valorizadas e cultivadas, mas sempre em referência a uma verdade transcendente que as ultrapassa e lhes confere sentido último.

A segunda base filosófica da educação cristã clássica é a busca pela verdade como objetivo pedagógico fundamental. Enquanto a educação moderna tende a enfatizar a utilidade prática ou a relevância social do conhecimento, a educação cristã clássica, fiel à sua dupla herança, mantém a verdade como seu horizonte normativo. Esta busca pela verdade não é entendida como uma atividade meramente intelectual, mas como um empreendimento que envolve a pessoa inteira e que tem implicações morais e espirituais. Como observa Agostinho em suas "Confissões", "Interroguei o conjunto do universo acerca do meu Deus e ele respondeu-me: Não sou eu, mas foi ele mesmo que me fez" (Confissões, Livro X, cap. 6, §9), esta passagem ilustra a concepção agostiniana de que toda verdade, em última análise, conduz a Deus, que é a Verdade suprema. Nesta perspectiva, o estudo das artes liberais não é um fim em si mesmo, mas um caminho para a contemplação da verdade divina.

A terceira base filosófica é a formação do caráter e das virtudes como parte integrante do processo educativo. A educação cristã clássica não visa apenas à transmissão de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades, mas à formação integral da pessoa, com ênfase especial nas virtudes morais e intelectuais. Esta concepção, que tem raízes tanto na tradição clássica (especialmente em Aristóteles) quanto na tradição cristã, entende a educação como um processo de transformação moral e espiritual. Cambi em sua obra magistral "História da Pedagogia" nos afirma:

A reflexão pedagógica medieval permanece toda inserida dentro da paidéia cristã, da qual ela acentua a dimensão religiosa reunida em torno da figura de Cristo. A paidéia cristã deve tornar-se 'imitação de Cristo' e afirma como centrais os valores que, depois, no século XV, Tomás de Kempis invocará como próprios do cristão: o 'desprezo do mundo', a humildade, a solidão e o silêncio, o amor de Deus e a consciência do pecado. (CAMBI, 1999, p. 163).

---

*Deriva do nome latino "Aquinas", uma referência à sua origem geográfica em uma cidade na região do Lácio, na Itália.*

Esta ênfase na formação do caráter e das virtudes implica uma concepção da educação como processo de conversão, no sentido etimológico de "voltar-se para" (*convertere*). O estudante é convidado a voltar-se à verdade, ao bem e ao belo, reorientando seus desejos e afeições em conformidade com a ordem divina. As artes liberais, neste contexto, são valorizadas não apenas por seu conteúdo cognitivo, mas por seu potencial formativo, como instrumentos para o cultivo da sabedoria e da virtude.

A quarta base filosófica da educação cristã clássica é a visão holística do conhecimento. Contra a tendência moderna à fragmentação e especialização, a educação cristã clássica mantém a aspiração a uma compreensão unitária e integrada do saber. Esta visão holística manifesta-se na própria estrutura do Trivium e do Quadrivium, que busca abranger a totalidade do conhecimento humano em suas diferentes dimensões. Como descrevem Clark e Jain (2021, p.64): "A tradição das artes liberais não é apenas um conjunto de disciplinas ou um currículo, mas uma visão integral do conhecimento e da formação humana."

Esta visão integral fundamenta-se na convicção de que a realidade, em última análise, é uma unidade, pois procede de um único Criador e está ordenada segundo um único princípio divino. Consequentemente, as diferentes áreas do conhecimento, embora distintas em seus métodos e objetos, estão interligadas e mutuamente iluminam-se.

A quinta base filosófica é a relação entre conhecimento e piedade. Na educação cristã clássica, o conhecimento não é concebido como um empreendimento neutro ou puramente técnico, mas como uma atividade que tem implicações espirituais e que deve ser orientada pela piedade. Esta concepção manifesta-se na prática da (*lectio divina*), método de leitura contemplativa que integra estudo, meditação e oração, e que foi aplicado não apenas às Escrituras, mas também, de forma adaptada, aos textos clássicos. Como nos afirma o Doutor da Graça em "A Doutrina Cristã":

E quando cada um tiver encontrado tudo o que aprendeu de proveitoso em outros livros, descobrirá muito mais abundantemente aí. E o que é mais, o que não aprendeu em nenhuma outra parte, somente encontrará na admirável superioridade e profundidade destas Escrituras. [...] Bem munido por essa formação e não estando mais paralisado por signos desconhecidos, o leitor manso e humilde de coração, submisso ao jugo de Cristo, carregado com um fardo leve, fundado, enraizado e edificado na caridade, poderá lançar-se ao exame e à discussão dos signos ambíguos das Escrituras. (De Doctrina Christiana, II, 42 [63]).

Esta passagem ilustra de forma bastante clara a concepção agostiniana de que o estudo, para ser verdadeiramente frutífero, deve ser acompanhado por uma atitude de humildade, caridade e submissão a Cristo. O conhecimento, separado da piedade, pode conduzir à soberba intelectual; a piedade, separada do conheci-

mento, pode degenerar em superstição ou fanatismo. A educação cristã clássica busca integrar estas dimensões, cultivando simultaneamente a inteligência e o coração.

A sexta base filosófica da educação cristã clássica é a concepção da educação como preparação para a vida eterna. Enquanto a educação moderna tende a enfatizar objetivos imanentes, como a preparação para a cidadania ou para o mercado de trabalho, a educação cristã clássica situa o processo educativo em um horizonte transcendente. O conhecimento e as virtudes cultivados através das artes liberais são valorizados não apenas por sua utilidade temporal, mas por sua contribuição para a salvação da alma e para a contemplação de Deus na eternidade. Aquino compreendia que "a vida contemplativa é, absolutamente falando, mais perfeita do que a vida ativa."<sup>7</sup> e "A contemplação é, de fato, o fim último da vida humana, pois é pela contemplação que o homem participa de alguma maneira na felicidade eterna."<sup>8</sup>

Neste aspecto, pode-se propor uma síntese do pensamento tomista, aduzindo que o raciocínio é o caminho e a contemplação é a perfeição última (destino).

O conhecimento racional, embora valioso, só encontra sua plenitude na contemplação da verdade divina.

As artes liberais, nesta perspectiva, são etapas no caminho para a sabedoria, entendida não apenas como conhecimento intelectual, mas como participação na vida divina. Estas bases filosóficas da educação cristã clássica não são meras abstrações teóricas, mas princípios orientadores que se manifestaram concretamente nas práticas educativas medievais e que continuam a inspirar educadores contemporâneos. Elas representam uma integração entre a tradição educacional greco-romana e a cosmovisão cristã, uma síntese que, longe de ser uma simples justaposição, constituiu uma verdadeira transformação de ambas as tradições.

A educação cristã clássica, assim fundamentada, oferece uma alternativa tanto ao secularismo educacional moderno, que tende a excluir a dimensão religiosa, quanto ao fideísmo, que desvaloriza a razão e o conhecimento secular. Ela propõe uma visão integrada da pessoa humana e do processo educativo, que reconhece tanto a dignidade da razão quanto a primazia da revelação, tanto o valor do conhecimento quanto a necessidade da graça.

Em síntese, as bases filosóficas da educação cristã clássica podem ser compreendidas como uma reorientação da tradição das artes liberais à luz da fé cristã, resultando em uma concepção educacional que valoriza a integração entre fé e razão, a busca pela verdade, a formação do caráter e das virtudes, a visão holística do conhecimento, a relação entre conhecimento e piedade, e a educação como preparação para a vida eterna. Estas bases filosóficas constituem o núcleo conceitual do que podemos chamar propriamente de educação cristã clássica, distinguindo-a tanto da educação clássica pagã quanto da educação moderna secularizada.

<sup>7</sup> *Parte II-II, Questão 182, a. 1.*

<sup>8</sup> *Parte II-II, Questão 180, a. 7.*

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória histórica e filosófica que transformou as artes liberais da antiguidade clássica em um modelo de educação cristã representa um dos processos mais significativos e duradouros na história da educação ocidental. Este processo, que se estendeu por mais de um milênio, não foi apenas uma adaptação curricular ou metodológica, mas uma profunda integração filosófica, que por sua vez, veio a estabelecer novos fundamentos para a compreensão do conhecimento, da verdade e do propósito da educação.

Ao longo deste artigo, buscamos compreender as origens das artes liberais na antiguidade clássica, sua estruturação em Trivium e Quadrivium, o processo de sua absorção pelo cristianismo e as bases filosóficas que emergiram desta síntese. Este percurso nos permite agora algumas reflexões conclusivas sobre o significado histórico desta transformação e sua relevância contemporânea.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que a transformação das artes liberais em educação cristã clássica não foi um processo de simples apropriação ou imposição, mas um diálogo complexo entre duas tradições culturais. Como observamos, este diálogo envolveu tensões, debates e diferentes posicionamentos, desde a rejeição radical da cultura pagã por alguns pensadores cristãos até a busca por uma integração harmoniosa entre fé e razão por outros. O resultado deste diálogo não foi a vitória de uma tradição sobre a outra, mas uma nova concepção, preservando elementos essenciais e ao mesmo tempo transformando-as mutuamente.

As artes liberais, originalmente concebidas como o caminho para a formação do cidadão virtuoso na pólis grega ou do orador perfeito na república romana, transformou-se em sabedoria cristã, cujo horizonte último era a contemplação da verdade divina.

Em segundo lugar, é significativo observar como esta transformação refletiu e ao mesmo tempo influenciou mudanças mais amplas na cultura e na sociedade. A transição das artes liberais para a educação cristã clássica ocorreu em um contexto de profundas transformações históricas, como por exemplo a desintegração do Império Romano, a cristianização da Europa, o surgimento de novas instituições educacionais como as escolas monásticas e catedrais, e posteriormente as universidades. A educação cristã clássica não apenas respondeu a estas mudanças, mas também contribuiu para moldar a identidade cultural e intelectual da Europa medieval:

Era preciso que o Império Romano se desagregasse e desmoronasse para que pudessem começar a se realizar as condições indispensáveis à lenta, à difícil, à arrojada elaboração daquilo que, com um nome tão curto, tão cômodo e tão simples, chamados de Europa. (FEBVRE, 2004, p. 87).

A educação cristã clássica foi parte integrante do processo civilizacional complexo descrito por Febvre, fornecendo um quadro conceitual e um conjunto de práticas que ajudaram a dar forma à civilização europeia medieval.

Em terceiro lugar, é importante refletir sobre o legado duradouro desta transformação. A educação cristã clássica, com sua ênfase na integração entre fé e razão, na busca pela verdade, na formação do caráter e das virtudes, na visão holística do conhecimento, na relação entre conhecimento e piedade, e na educação como preparação para a vida eterna, estabeleceu um paradigma educacional que influenciou profundamente a tradição ocidental. Mesmo após as transformações trazidas pelo Renascimento, pela Reforma e pelo Iluminismo, elementos deste paradigma continuaram a informar o pensamento educacional ocidental, seja por continuidade, seja por reação.

É significativo observar o renovado interesse pela educação cristã clássica nas últimas décadas. Tomando por exemplo publicações como a de Dorothy Sayers em seu opúsculo "Ferramentas perdidas da aprendizagem" e obras mais recentes como "Educação Clássica e Educação Domiciliar", "Em defesa da educação cristã clássica", "Introdução a Educação Clássica", entre outras, indicam um movimento de redescoberta e revalorização deste modelo educacional.

Este ressurgimento pode ser compreendido como uma resposta às limitações percebidas na educação moderna, especialmente sua tendência à fragmentação do conhecimento, ao utilitarismo e à separação entre formação intelectual e formação moral. Como observa Wilson:

O ressurgimento da educação clássica na última década foi encorajador em muitos aspectos, mas alguns aspectos são um pouco confusos. Ninguém detém os direitos autorais da palavra clássico e, dada a natureza da palavra, tem havido uma espécie de confusão nas várias manifestações da educação clássica. (WILSON, 2022, p. 86).

Esta observação aponta para a necessidade de uma compreensão clara e fundamentada das raízes históricas e filosóficas da educação cristã clássica, especialmente em um contexto de renovado interesse por este modelo educacional.

Em quarto lugar, é pertinente refletir sobre as implicações deste estudo para os debates educacionais contemporâneos. A educação cristã clássica, como a compreendemos ao longo deste artigo, oferece uma alternativa tanto ao secularismo educacional moderno, que tende a excluir a dimensão religiosa, quanto ao fideísmo, que desvaloriza a razão e o conhecimento secular. Ela propõe uma visão integrada da pessoa humana e do processo educativo, que reconhece tanto a dignidade da razão quanto a primazia da revelação, tanto o valor do conhecimento quanto a necessidade da graça.

Por fim, é importante reconhecer as limitações deste estudo e apontar direções para pesquisas futuras. Nossa análise concentrou-se principalmente nos aspectos históricos e filosóficos da transição das artes liberais em educação cristã clássica, com ênfase nas figuras e textos mais influentes neste processo. Uma compreensão mais completa deste fenômeno exigiria estudos mais detalhados sobre as práticas educativas concretas, as instituições onde estas práticas se desenvolveram, e as variações regionais e temporais dentro deste modelo educacional.

Além disso, seria valioso explorar mais profundamente a influência específica de figuras como Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino na consolidação da educação cristã clássica, tema que apenas tangenciamos neste artigo. Igualmente relevante seria investigar como este modelo educacional foi recebido e adaptado em diferentes contextos históricos e culturais, desde a Idade Média até a contemporaneidade.

Concluimos afirmando que a transformação das artes liberais em educação cristã clássica representa um capítulo fundamental na história da educação ocidental, cujos frutos ainda iluminam o presente. Recuperar suas raízes pode oferecer caminhos robustos para enfrentar os desafios pedagógicos do nosso tempo com profundidade, beleza e verdade.

## REFERENCIAS

- AGOSTINHO. A Cidade de Deus. 14. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. A Doutrina Cristã. Tradução de J. Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2002.
- \_\_\_\_\_. Confissões. Tradução de J. Oliveira. 28. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2017.
- AQUINO, Tomás de. Suma Teológica. Vol. I, Parte I - Questões 1-43. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- \_\_\_\_\_. Suma Teológica. Tradução de Alexandre Corrêa. São Paulo: Loyola, 2001. Parte II-II, q. 180, a. 7; q. 182, a. 1.
- \_\_\_\_\_. Sobre o ensino (De Magistro) e os sete pecados capitais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARISTÓTELES. Política. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- BOEHNER, Philotheus; GILSON, Étienne. História da Filosofia Cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- BURKE, Peter. Hibridismo cultural. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- BURNET, John. A Educação Segundo Aristóteles. Campinas, SP: Editora Kirion, 2023.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CLARK, Kevin; JAIN, Ravi Scott. *A Tradição das Artes Liberais: Uma Filosofia da Educação Clássica Cristã*. Tradução de Felipe Denardi e William Bottazzini Rezende. Campinas: Edições Kirion, 2021.
- DURKHEIM, Émile. A Evolução Pedagógica na França. Tradução de Francisco Inácio Bastos. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- FEBVRE, Lucien. O Problema da Incredulidade no Século XVI: A Religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FRAME, John M. História da Filosofia e Teologia Ocidental. São Paulo: Edições Vida Nova, 2023.
- HORÁCIO. Epístolas. Tradução de J. A. Scarmagnan. São Paulo: Edipro, 2015. Livro II, Epístola I, verso 156.
- HUIZINGA, Johan. O outono da Idade Média. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- MARROU, Henri-Irénée. História da Educação na Antiguidade. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1973.

MONGELLI, Lênia Márcia (Coord.). Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média. Cotia, SP: Íbis, 1999.

NUNES, Rui Afonso da Costa. História da Educação na Idade Média. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.

PERRIN, Christopher. Introdução à Educação Cristã Clássica. Trinitas. Edição do Kindle, 2018. Livro eletrônico. 1752 posições.

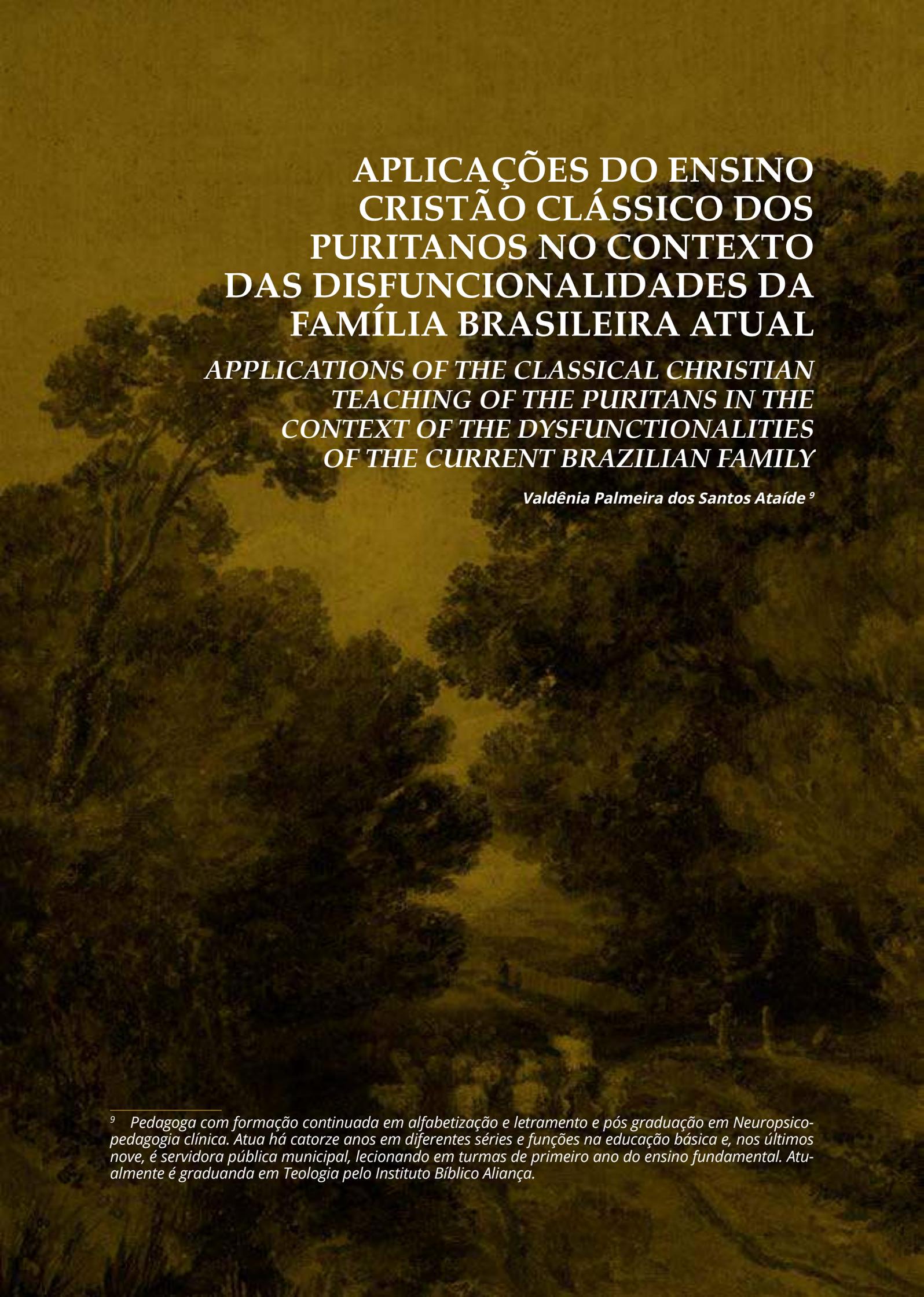
PLATÃO. A República. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da Filosofia: Patrística e Escolástica. São Paulo: Paulus, 2005.

VERGER, Jacques. Homens e saber na Idade Média. Bauru: EDUSC, 1999.

WILSON, Douglas. The Case for Classical Christian Education. Moscow – Idaho, Canon Press, 2022.

\_\_\_\_\_. Recovering the Lost Tools of Learning: An Approach to Distinctively Christian Education. Wheaton: Crossway Books, 1991.



**APLICAÇÕES DO ENSINO  
CRISTÃO CLÁSSICO DOS  
PURITANOS NO CONTEXTO  
DAS DISFUNCIONALIDADES DA  
FAMÍLIA BRASILEIRA ATUAL**

***APPLICATIONS OF THE CLASSICAL CHRISTIAN  
TEACHING OF THE PURITANS IN THE  
CONTEXT OF THE DYSFUNCTIONALITIES  
OF THE CURRENT BRAZILIAN FAMILY***

*Valdênia Palmeira dos Santos Ataíde*<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> *Pedagoga com formação continuada em alfabetização e letramento e pós graduação em Neuropsicopedagogia clínica. Atua há catorze anos em diferentes séries e funções na educação básica e, nos últimos nove, é servidora pública municipal, lecionando em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Atualmente é graduanda em Teologia pelo Instituto Bíblico Aliança.*

## **RESUMO**

Na era da informação, tem se propagado muito acerca de algo que não é tão novo assim: o ensino cristão clássico. Através das redes sociais, das discussões acerca do tema e com a implantação de escolas nessa perspectiva em cada vez mais lugares do nosso país, somos despertados a buscar mais informações a respeito. No entanto, ao analisar o cenário econômico e no que diz respeito a estrutura familiar das famílias brasileiras, talvez já descartamos a ideia de pensar em uma educação cristã clássica através do ensino excelente oferecido nas escolas especializadas no assunto. Porém, no fim do século XVI e início do século XVII, um grupo de cristãos piedosos buscavam uma igreja puramente bíblica e, com isso, esforçavam-se para ensinar seus filhos na piedade e fé cristã, impactaram sociedades com seus feitos, fundaram instituições de ensino e até hoje deixam um importante legado. Tratam-se dos puritanos ingleses. Portanto, trataremos dos conceitos de educação clássica, educação cristã, breve história e exemplos dos puritanos, um panorama em dados do IBGE sobre a realidade das famílias brasileiras no último censo e como a educação cristã clássica pode acontecer mesmo nos contextos mais improváveis.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

*educação cristã clássica; puritanos ingleses; cenário socioeconômico brasileiro;*

## **ABSTRACT**

In the information age, there has been a lot of talk about something that is not so new: classical Christian education. Through social networks, discussions on the subject and with the establishment of schools with this perspective in more and more places in our country, we are encouraged to seek more information about it. However, when analyzing the economic scenario and the family structure of Brazilian families, we may have already dismissed the idea of thinking about a classical Christian education through the excellent teaching offered in schools specializing in the subject. However, at the end of the 16th century and the beginning of the 17th century, a group of pious Christians sought a purely biblical church and, with this, strove to teach their children Christian piety and faith, impacted societies with their deeds, founded educational institutions and to this day leave an important legacy. These were the English Puritans. Therefore, we will deal with the concepts of classical education, Christian education, a brief history and examples of the Puritans, an overview in IBGE data on the reality of Brazilian families in the last census and how classical Christian education can happen even in the most unlikely contexts.

## **KEYWORDS:**

*Classical Christian education; English Puritans; Brazilian socioeconomic scenario;*

## **INTRODUÇÃO**

A educação clássica dos gregos, buscava a verdade através da lógica e da razão a partir das técnicas aristotélicas. Enquanto a educação cristã é vista desde as primeiras sociedades encontradas nos relatos bíblicos, sobretudo a partir das tábuas da Lei em Êxodo. Ao longo da história, houve o encontro de ambas e, o cristianismo agregou um sentido mais profundo e coerente. É o que conhecemos hoje como educação cristã clássica.

A partir de 1600, na Inglaterra, os puritanos ganharam notoriedade em seu país e internacionalmente, após o contexto da perseguição sofrida. Com seu modo de vida que buscava expressar a Cristo de forma plena, perpetuar o ensino das Escrituras fielmente e preparar as novas gerações para não retrocederem no que tanto lutaram para conseguir: o ideal de uma igreja reformada e uma vida em sociedade que fosse coerente.

Além disso, é possível encontrar elementos do ensino clássico em suas formações, uma vez que a educação puritana buscava formar líderes, mas também treinar vocacionalmente as massas para uma vida mais digna em sociedade. Contextualizando com o ensino das Escrituras, estudavam as línguas: latina, grega e inglesa, como também ensinavam as artes liberais, uma vez que valorizavam “o ensino de todas as artes e ciências como necessário á formação de todos os indivíduos e capaz de fazê-los mais úteis em qualquer que fosse sua profissão.” (ANGLADA, 2004)

Diante dessas informações, nos deparamos com a realidade socioeconômica do Brasil e suas demasiadas limitações. Como associar os ensinamentos de uma educação cristã clássica em contextos disfuncionais? Nisto consiste o objetivo deste trabalho, através de análises quantitativas e qualitativas, de maneira descritiva, explicativa e bibliográfica.

## **EDUCAÇÃO CLÁSSICA**

A história da educação clássica remonta à Antiguidade, com raízes na Grécia e Roma antigas, onde a educação visava formar cidadãos completos, capazes de pensar e agir corretamente. Esta abordagem, que se baseava nas "Artes Liberais" (gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, astronomia e música), perdurou pela Idade Média, influenciando a escolástica, e ressurgiu com força no Renascimento, com o foco no estudo das línguas clássicas (grego e latim) e da literatura greco-romana.

Na Antiguidade, encontramos a Educação Clássica na Grécia, onde a formação cidadã visava a participação ativa nos aspectos políticos e sociais da vida. Os estudos em Atenas tinham como base a filosofia, retórica e literatura, ao passo que em Esparta possuía um viés mais militar com foco na ordem e disciplina. Já na Roma Antiga, a educação da Grécia foi incorporada, agora com ênfase

em uma formação que permitisse aos cidadãos o exercício de cargos públicos a fim de proteger o Império. Para isso, estudavam retórica, história e filosofia.

Durante a Idade Média, o movimento filosófico e teológico conhecido como Escolástica, que tentava associar a fé cristã com a razão e a filosofia grega (sobretudo a de Aristóteles) agregou as "Artes Liberais em seu sistema educacional que dominava a Europa medieval. Nesse mesmo período, as Escolas Monásticas foram fundamentais para preservar e transmitir o conhecimento da cultura clássica, entretanto, com o estudo da Bíblia, uma vez que as instituições pertenciam aos mosteiros.

No Renascimento, a educação clássica ressurgiu com ímpeto através do foco nos estudos das línguas clássicas (grego e latim) e da literatura greco-romana. Além disso, também havia o ensino de história, filosofia e artes clássicas.

Na Era Moderna, a partir dos séculos XX e XXI, gradativamente a educação clássica foi suplantada por outros métodos e filosofias educacionais, acontecendo ainda em escolas clássicas específicas.

## **EDUCAÇÃO CRISTÃ**

No Antigo Testamento é visto o povo de Israel sendo instruído através dos mandamentos, a fim de que a Lei de Deus fosse central em suas vidas para os distinguir como povo santo e escolhido de Deus. Ademais, era atribuição da família a ordenança expressa em Deuteronômio 6.6-9:

Estas palavras que hoje lhe ordeno estarão no seu coração. Você as inculcará a seus filhos, e delas falará quando estiver sentado em sua casa, andando pelo caminho, ao deitar-se e ao levantar-se. Também deve amarrá-las como sinal na sua mão, e elas lhe serão por frontal entre os olhos.

A educação era responsabilidade da família, onde mais que com palavras, era necessário ensinar com o exemplo. Gildásio Reis (2006) aponta a didática que havia mesmo nos rituais de celebração do povo hebreu, onde "através das festas e rituais, os pais e anciãos ensinavam as crianças o conteúdo da Lei e a necessidade de obedecê-la. O estilo de vida inteiro era pra ser didático em natureza e em função."

A educação cristã sempre esteve presentes nos lares hebreus, porém, formalmente, é possível identificar instituições de ensino em Israel: o templo, as escolas das sinagogas e as escolas de profetas.

Na Igreja Primitiva, a educação cristã inicia com Jesus, com a incumbência de "fazer discípulos de todas as nações" (Mt 28.19). Reis ainda afirma que "os mistérios de Cristo, revelados na dispensação da Nova Aliança, são difíceis de

explicar, se faz necessária a explicação e instrução”. Deste modo, vemos o ministério de ensino do apóstolo Paulo nas igrejas, em suas viagens missionárias e através dos seus escritos para as comunidades cristãs. Um pouco mais adiante, é possível ver o ensino com os pais apostólicos, que através do ensino fiel das Escrituras, refutavam os hereges e buscavam edificar a igreja no verdadeiro ensino apostólico.

Durante a transição de Idade Antiga para Idade Média, encontramos Agostinho de Hipona que influenciou a educação cristã na defesa de que fé e razão devem estar associadas para encontrar a verdade, uma vez que a fé liga o homem a Deus e a razão é a iluminação interior capaz de fazer compreender. Também incentiva a educação para que, por meio das Escrituras e sua compreensão, as pessoas se aproximem de Deus e que isso é possível através da iluminação divina, e assim construir uma vida moral e ética.

No período da Idade Média, a Escolástica foi um método de ensino e uma corrente filosófica que buscava conciliar a fé e a razão a partir da lógica utilizada por Aristóteles para interpretar e compreender as Escrituras. Neste período, a criação de universidades foi um feito marcante, uma vez que buscava-se incentivar as pessoas a perseverar na fé em um tempo em que os discursos eram de muita racionalização.

Durante a Reforma Protestante, Lutero traz uma nova forma de pensar a fé cristã e a educação passa a ser propagada, pois ele considerava que todos deveriam ler as Escrituras e o Espírito Santo os iluminaria no entendimento. A visão sistêmica concebida por Lutero e demais reformadores, impactaram a vida social, cultural e política, visto que anteriormente apenas alguns privilegiados tinham acesso e permissão para isso.

Esses meninos capazes deveriam ser encaminhados ao estudo, especialmente os filhos da gente pobre, pois para essa finalidade foram instituídas as prebendas e tributos de todas as fundações e conventos. Naturalmente também os outros meninos deveriam aprender ao menos a entender o latim, a escrever e ler, mesmo que não fossem tão capazes; pois não precisamos somente de eruditos doutores e mestres na Escritura; também precisamos de pastores comuns, que preguem o Evangelho e o catecismo ao povo jovem e rústico, que batizem e administrem o sacramento etc.  
(Lutero, 1995, p. 342)

Com os demais reformadores, também vemos contribuição para a educação. Nunes (1980) explica que:

[...] nas regiões em que se implantou a reforma de Lutero ou Calvino, ao lado do amor pelos clássicos, surgiu o interesse pela educação popular, devido ao

preceito do estudo da Bíblia, que foi primordial para os adeptos da Reforma Protestante. (p. 54)

O espírito da Reforma Protestante trazia muito desse engajamento pela educação para combater a ignorância, considerada o major inimigo da verdadeira fé cristã. Lutero, com o objetivo de que os cristãos de sua época tivessem as crenças consolidadas em suas mentes, buscou produzir dois catecismos: um para adultos e outro para crianças.

Calvino dá continuidade e intensifica o interesse pela educação, buscando sanar a ignorância. Se destacava pelos escritos de comentários bíblicos, escreveu as Institutas da Religião Cristã e criou a Academia de Genebra com a finalidade que as autoridades obrigassem as crianças a frequentar a escola e que fossem observados quanto a isso. Segundo Reis, "Calvino promoveu a educação na escola secundária e insistiu sobre a educação primária compulsória para meninos e meninas."

## **DISTINÇÃO DE EDUCAÇÃO CLÁSSICA E CRISTÃ**

A educação clássica, com raízes na antiguidade, busca o desenvolvimento intelectual e a formação do caráter através da análise e do estudo de obras clássicas e das sete artes liberais. A educação cristã, por sua vez, integra a fé cristã a esse processo, buscando a formação do indivíduo como um todo, incluindo a dimensão espiritual, com base na fé e nos ensinamentos bíblicos.

A educação clássica é secular, com foco no conhecimento e sabedoria humana, concentra-se no desenvolvimento do intelecto e na busca pela verdade. a educação cristã é fundamentada na fé e nos princípios bíblicos busca formar indivíduos que valorizam o conhecimento, a razão, e a fé.

## **CONTEXTO DOS PURITANOS**

Inicialmente a Igreja na Inglaterra era católico-romana, mas com o movimento de reforma emergente no período, cristãos idôneos buscavam uma igreja bíblica, onde as Escrituras fosse o centro da fé e prática cristã. O "Acordo Elisabetano" não foi o suficiente para purificar a Igreja Anglicana, com isso, um grupo de cristãos do século XVII, conhecido como puritanos passaram a preparar seus filhos em casa, onde eles "devotaram-se pessoalmente às Escrituras e à operação da Palavra em si mesmos e nos outros" (Hulse, 2000)

Os puritanos, então passaram a ser perseguidos pela Igreja Anglicana e pelo governo inglês. Com a Grande Expulsão em 1662 e a dura perseguição até 1668, Erroll Hulse diz que:

Cerca de 2.000 – a grande maioria deles ministros, mas também um grande número de homens em posições de autoridade, tais como professores e diretores das escolas – foram forçados a deixar seus cargos. Para evitarem a penúria tiveram de submeter-se a qualquer tipo de trabalho que pudessem encontrar. Aqueles foram tempos terríveis.

O grupo religioso então migrou para a América do Norte, buscando liberdade religiosa e para estabelecer uma sociedade baseada em seus princípios religiosos. Eles foram os primeiros colonos da Nova Inglaterra e estabeleceram a Colônia de Plymouth em 1620, a bordo do navio Mayflower.

Ao chegarem na América, buscaram edificar uma sociedade como uma “cidade sobre o monte” e fundaram várias comunidades organizadas em torno da fé, escolas para treinar ministros do evangelho, como o “New College”, fundado em 1636, em Cambridge, Massachusetts, que posteriormente teve como nome “Harvard College”.



Placa explicando as razões da Fundação de Harvard, tradução:

Depois que Deus nos levara a salvo para a Nova Inglaterra, e havíamos construído nossas casas, fornecido o necessário para nossa sobrevivência, criado lugares convenientes para o culto a Deus, e estabelecido o governo civil, uma das próximas coisas que desejávamos e buscávamos era dar continuidade à aprendizagem e perpetuá-la para a posteridade, temendo deixar um ministério mal preparado às igrejas quando nossos pastores do presente jazerem no pó.  
(RYKEN, 1992, p. 168)



Emmanuel College, uma das principais faculdades puritanas da Universidade de Cambridge

É uma antiga instituição da igreja... que as escolas e faculdades sejam fundadas para a educação dos jovens em toda piedade e boa aprendizagem e especialmente na Sagrada Escritura e na teologia, para que sendo assim instruídos possam depois disso ensinar a verdadeira e pura religião (RYKEN, 1992, p. 172).

Os puritanos deixaram um verdadeiro legado na Inglaterra, América e por onde foram dispersos, seus ideais contribuíram sobremaneira para uma sociedade mais moral, ética e bíblica. No entanto, temos muito o que aprender com o legado dos puritanos na educação doméstica.

## PURITANOS NA EDUCAÇÃO FAMILIAR



John Faed (1819–1902). A noite de sábado do lavrador. Gravura. Museu Burns House, Mauchline, Escócia, Reino Unido.

Das inúmeras contribuições dos puritanos para a sociedade em geral, vemos a importância de tudo quanto era ensinado inicialmente nas famílias, podemos destacar a educação doméstica dos puritanos nas seguintes ações: ensino, disciplina, culto doméstico e oração.

**Ensino:** no lar, as crianças aprendiam a ler com a Bíblia. O primeiro alfabeto estava no livro de Salmos, as primeiras palavras ditas pelas crianças eram, em sua maioria, versículos decorados e a Bíblia era a principal fonte de conhecimento. Não havia separação entre vida secular e espiritual, todos os aspectos da vida comum estavam em torno da Palavra. As crianças não aprendiam com livros didáticos comuns, mas nas Escrituras eram extraídos: gramática, moral, ética e até visão política. A escola era um complemento, pois a verdadeira responsabilidade de educar era dos pais. Isso porque “na visão dos puritanos, a educação cristã começa em casa e é, em última análise, responsabilidade dos pais. As escolas são apenas uma extensão da instrução e dos valores dos pais, não um substituto para eles” (RYKEN, 1992, p. 172).

Para Cartwright a Bíblia “contém a direção para [...] o quer que se encaixe em qualquer parte da vida do homem”. Dentro de tal quadro referencial, não surpreende que o espectro de questões a que os Puritanos aplicaram princípios bíblicos e provas textuais é uma lista interminável. De acordo com William Perkins, a Bíblia “compreende muitas santas ciências”, e quando começou enumerá-las, elas incluíam “ética, economia, política e academia”. De acordo com outra fonte, a Bíblia é tão ampla em sua aplicação que todos os assuntos

“nas escolas e universidades” se podem relacionar a ela.  
(RYKEN, 1992, p. 153)

**Disciplina:** as crianças eram ensinadas na Bíblia não apenas com foco no conhecimento, mas reconhecendo a urgência da salvação e que haviam riscos eternos. Portanto, a disciplina era um chamado para a vida eterna. Os pais precisavam corrigir os seus filhos das más condutas e ao mesmo tempo, amá-los e construir uma relação de afeto e incentivo. “A educação eficaz das crianças tem dois lados: um negativo, outro positivo. Os pais devem dobrar a vontade de uma criança, mas nutrir e encorajar seu espírito” (RYKEN, 1992, p. 98).

A teoria Puritana do desenvolvimento infantil enfatizava que os filhos eram como os pais, criaturas decaídas cuja inclinação pecaminosa precisava ser redirecionada a Deus e à bondade moral. A tríplice fundamentação Puritana da criação de filhos era: a importância do treinamento precoce, a influência tanto do exemplo como do preceito e o equilíbrio entre restrição e o apoio positivo. Tudo estará bem na comunidade onde as famílias são apropriadamente ajustadas. (RYKEN, 1992, p. 101).

**Culto doméstico:** todas as noites os pais reuniam os filhos para orar, cantar salmos e ler as Escrituras. Jonathan Edwards em seus escritos, registrou que sempre via seu pai lendo a Bíblia todos os dias com devoção. O que era muito comum em todos os lares puritanos, pois o culto era o coração do lar.

Jim Eliff em seu artigo “O Cerne da Reforma Familiar” (2022) menciona:

Lewis Bayly disse: ‘O que o pregador é no púlpito, o mesmo é o chefe de família cristão em sua casa.’ O culto doméstico é o resultado natural de tal visão. Em lares sem um pai crente, a mãe pode cumprir esse papel de supervisão para os filhos. (...)

Richard Baxter, um dos mais famosos puritanos, viu sua vila de Kidderminster, Inglaterra transformada por esse método. Ele afirmou: “Creio piamente que se os pais cumprissem seu dever como deveriam, a pregação pública da Palavra não seria o meio comum de regeneração dentro da igreja, mas apenas fora dela, entre pagãos e infiéis práticos.

**Oração:** nos lares puritanos a oração era constante e fervorosa. Orava-se ao acordar, antes das refeições, durante o trabalho, antes de dormir. As crianças cresciam entendendo que a oração era um meio através do qual Deus age no mundo. Os pais oravam intensamente pelo crescimento espiritual dos filhos, pela proteção da família contra as tentações e influências mundanas, pela Igreja, comunidades, missionários e expansão do evangelho. Mas acima de tudo, os

pais oravam pelos filhos, pois reconheciam que só Deus poderia tocar em seus corações.

Por volta dos anos 1600, Thomas Brooks disse: “Uma família sem oração é como uma casa sem telhado, aberta e exposta e todas as tempestades do céu.”

## **EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA NA ATUALIDADE**

A Educação Cristã Clássica, no Brasil, tem ganhado espaço como uma alternativa pedagógica que enfatiza a formação integral do aluno, com foco na cultura cristã, nas virtudes e na busca pela verdade. Essa abordagem busca desenvolver o aluno de forma a que ele seja capaz de pensar criticamente, comunicar-se eficazmente e viver de acordo com os valores cristãos.

Entretanto, ao pesquisar sobre o valor médio da mensalidade de escolas cristãs clássicas no Brasil, obtivemos a informação:

O custo de uma escola cristã clássica no Brasil varia significativamente dependendo da região, do tipo de escola (evangélica, católica, etc.) e do nível de ensino (infantil, fundamental, médio). É difícil dar um valor exato, mas a média de mensalidades pode variar de R\$ 1.000 a R\$ 15.000 por mês, além dos custos de matrícula e materiais. (Fonte: GEMINI, Google. 2025)

O site Correio Braziliense divulgou em 2022 que “dos 97,575 milhões de ocupados no país, 67,19% [recebiam até dois salários mínimos, ou seja, R\\$ 2.424, por mês](#). Isso totaliza 65,565 milhões de trabalhadores nesta situação.”

O DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) traz estimativas mensais sobre o valor necessário para o salário mínimo. Em março de 2025, o salário mínimo necessário para a manutenção de uma família de quatro pessoas deveria ter sido de R\$ 7.398,94 ou 4,87 vezes o mínimo reajustado em R\$ 1.518,00.

No que diz respeito a estrutura familiar no Brasil atualmente, os dados do último censo do IBGE revelam que “em 2022, 49,1% unidades domésticas do Brasil tinham responsáveis do sexo feminino”. (Agência Gov., Via IBGE, 2024). Ou seja, em 2022, das 72.522.372 dos domicílios brasileiros, 49,1% tinham mulheres como chefes de família.

Devemos salientar os possíveis motivos que levam a quase metade da população brasileira ser chefiada por mulheres atualmente. Podemos falar acerca das questões de liberalismo sexual que resultam em gravidez não planejadas como não podemos negligenciar a observância dos índices de divórcio devido a situações de violência doméstica, mesmo em lares cristãos.

Em 2022. Houve um recorde de 420 mil casos, um aumento de 8,6% em relação a 2021. A taxa geral de divórcios também aumentou, passando de 2,5 para 2,8 divórcios para cada 1.000 pessoas com 20 anos ou mais. O tempo médio de casamento também diminuiu, caindo de 16 anos em 2010 para 13,8 anos em 2022. (IBGE, 2022)

O IBGE também revela que em 2023, por exemplo, 33,4% das mulheres brasileiras com 16 anos ou mais relataram ter sofrido violência física e/ou sexual por parte do parceiro íntimo ou ex.

O pecado traz sofrimento, disfunções e até mesmo deixam marcas irreversíveis nas histórias familiares. Um outro dado de 2022, trazem registros de 1.437 feminicídios, que deixaram cerca de 2,5 mil crianças e adolescentes sem mãe, de acordo com estimativas baseadas na taxa de fecundidade brasileira. (IBGE,2022).

Como comparar dados tão sensíveis ao contexto de educação cristã clássica? Para quem vivencia as estatísticas, não faz o menor sentido, seja pelas dificuldades financeiras ou pela conjuntura familiar. Então, como falar sobre educação neste sentido?

Inicialmente, vimos na educação clássica a busca pela verdade através da lógica e da razão e, com a educação cristã, os princípios bíblicos trazem a verdadeira verdade. E a verdade do evangelho é uma boa notícia. Como Paulo escreve aos Romanos:

Mas, onde o pecado abundou, superabundou a graça; para que, assim como o pecado reinou na morte, também a graça reinasse pela justiça para a vida eterna, por Jesus Cristo, nosso Senhor. (BÍBLIA, Romanos 5:20)

A Bíblia narra inúmeras histórias familiares, com lindos testemunhos da providência divina como também de regeneração. Desde Caim e Abel, Ismael e Isaque, Esaú e Jacó, Raabe, as viúvas Noemi e Rute, dentre tantas outras famílias marcadas por dores, rivalidades, prostituição, viuvez e até homicídio, o Senhor sempre controla a história. Em sua genealogia, vemos o adúltero Davi, o mentiroso Jacó, a prostitua Raabe, dentre outros exemplos, certamente todos pecadores. O que eles têm em comum é o Deus que muda histórias, que transforma dor em propósito e restaura a vida dos que escolhem obedecer mesmo em meio a sua circunstância desfavorável.

Com os puritanos, vemos a importância que eles davam ao amor conjugal acima de todos os outros e abaixo do amor de Deus apenas. Românticos, escreviam frases como “[o amor] é como fogo que não é apenas quente em si, mas também transmite calor ao que está próximo” (Ryken, p. 64-65) e ainda “Beijo minha doce esposa e permaneço sempre seu fiel esposo” (pg.64). Como seria diferente os rumos da nossa nação, se houvesse a cultura de amor e cuidado com as mulheres. Infelizmente há dados que apontam que “42,7% das mulheres que

se identificaram como evangélicas sofreram violência ao longo da vida, contra 35% das que se identificaram como católicas.”

**Tabela 1. Prevalência: mulheres que vivenciaram violência ou agressão por parceiro íntimo ao longo da vida (em %)**

<b>IDADE</b>	16 a 24 anos	33,4%	<b>NATUREZA DO MUNICÍPIO</b>	Capital e Região Metropolitana	41,5%
	25 a 34 anos	46,8%		Interior	40,2%
	35 a 44 anos	44,0%		Casada (com companheiro(a))	31,7%
	45 a 59 anos	44,9%		Solteira	45,8%
	60 anos ou mais	28,2%		Viúva	28,6%
<b>ESCOLARIDADE</b>	Fundamental	45,5%	<b>SITUAÇÃO CONJUGAL</b>	Separada/ Divorciada	58,5%
	Médio	38,7%		<b>SE POSSUI FILHOS</b>	Sim
	Superior	41,7%	Não		31,7%
<b>RAÇA/COR</b>	Branca	37,8%	<b>RELIGIÃO</b>	Católica	35,1%
	Negra (Preta+Parda)	41,9%		Evangélica	42,7%
	Preta	44,3%			
	Parda	40,8%			

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Instituto Datafolha. Pesquisa Vivência e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, edição 5, 2025. 56 mulheres, resposta estimada e única, em %.

A boa notícia da salvação é que Cristo morreu por nós quando ainda éramos pecadores. Todos pecaram e estão destituídos da glória de Deus: agressores e vítimas, filhos desses relacionamentos, todos precisam do evangelho. E cremos que é necessário arrependimento, confissão de pecados, o “vá e não peques mais”. Em muitos lares, não acontecerá o retorno ao convívio comum de uma família, porém, mesmo fragmentada, podemos aplicar os princípios vivenciados pelos puritanos: intencionalidade no ensino da palavra no convívio doméstico em todas as situações, culto doméstico, estudo do catecismo, oração constante e fervorosa, disciplina com encorajamento.

Hulse traz conselhos práticos acerca da vida comum do lar com intencionalidade, mas também destaca que apenas Jesus Cristo é o penhor da verdadeira salvação.

Se você for um pai, quando você ensina seus filhos você lê a Bíblia para eles e os ensina a lê-la. Você ora com eles e os ensina a orar por eles mesmos. Talvez seja bom que, como um incontável número de pais, você use um catecismo e procure que seus filhos se beneficiem dele na medida em que leva a outras questões, perguntas e discussões. Você também pode cantar com seus filhos e adorar a Deus com eles através de cânticos. Você não ensina que através da prática destas coisas eles recebem crédito, e nem que eles através deles mesmos têm o direito de se chegar a Deus o Pai através de Jesus Cristo para a Salvação. Não, todas estas coisas moldam o caminho para a fé, o que é uma coisa bem diferente da credencial à fé. A credencial à fé é a ordem de Deus a todas as pessoas em todo lugar que se arrependam e creiam somente por causa daquilo que Ele, o Todo-

poderoso, providenciou através do grande sacrifício de Seu Filho. (HULSE, 2000, p. 193)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação cristã clássica certamente tem um imenso diferencial em sua metodologia de ensino, princípios e aplicações práticas. Sem dúvidas, um investimento para a vida e sobretudo, eterna. O estudo proposto trouxe, no entanto, dados acerca da maioria da população brasileira, não com a intenção de menosprezar quem pode ter acesso a boas escolas de educação cristã clássica, mas de expandir os seus conceitos e conhecimentos e, semear princípios eternos a partir do que é possível aprender com bons exemplos da história do cristianismo.

Um movimento reformador, como o dos puritanos, com uma perseguição local, tornou-se algo internacional, expandindo, criando sociedades inteiras à luz da Bíblia (de modo que neste tempo eram conhecidos como “o povo do livro”), fundaram instituições de ensino de renome que perduram até os dias atuais. Ao pensar que sua preocupação era inicialmente, apenas voltar a essência do verdadeiro evangelho, formar bons ministros para servir nas igrejas locais nas próximas gerações, educar os filhos na moral e ética cristã, e séculos depois estamos mencionando os seus feitos históricos. Acredito assim, que estamos plantando nossas sementes no século XXI e, do Senhor vem o crescimento.

## REFERÊNCIAS

ACAYABA, Cíntia. G1 SP. Brasileiras sofrem mais violência física e sexual do parceiro ao longo da vida do que a média mundial, dizem Fórum e Datafolha. São Paulo, 02 de março de 2023. – Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/02/brasileiras-sofrem-mais-violencia-fisica-e-sexual-do-parceiro-ao-longo-da-vida-do-que-a-media-mundial-dizem-forum-e-datafolha.ghtml>. Acesso em 20/04/25

Agência Câmara de Notícias. Audiência avalia situação de crianças e adolescentes cujas mães foram assassinadas. Brasília- DF. 29 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1019857-audiencia-avalia-situacao-de-criancas-e-adolescentes-cujas-maes-foram-assassinadas/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20F%C3%B3rum,oficial%20de%20%C3%B3rf%C3%A3os%20do%20feminic%C3%ADdio>. Acesso em: 19/04/2025.

ALBUQUERQUE, Mariana. Correio Braziliense Brasil. 70% dos trabalhadores brasileiros ganham até dois salários mínimos. 23/11/2022 – disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/brasil/2022/11/5053834-70-dos-trabalhadores-brasileiros-ganham-ate-dois-salarios-minimos.html>, acesso em 19/04/2025.

ANGLADA, Karis Beatriz Gueiros. Fundamentos Históricos e Filosóficos de uma Educação Bíblico-Reformada. Monografia (graduação) – Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém, 2004.

BAYLY, Lewis. Prática da piedade. Publicações Evangélicas Seleccionadas. 2017.

BEEKE, Joel R.; JONES, Mark. Teologia puritana: doutrina para a vida. São Paulo: Vida Nova, 2016.

BÍBLIA. A Bíblia da Mulher: leitura, devocional, estudo. Barueri, SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 2022.

Agência Câmara de Notícias. Audiência avalia situação de crianças e adolescentes cujas mães foram assassinadas. Brasília- DF. 29 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1019857-audiencia-avalia-situacao-de-criancas-e-adolescentes-cujas-maes-foram-assassinadas/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20F%C3%B3rum,oficial%20de%20%C3%B3rf%C3%A3os%20do%20feminic%C3%ADdio>.

Custo da cesta aumenta em 14 capitais em março. DIEESE (Departamento Inter-sindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). São Paulo, 7 de abril de 2025. – Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2025/202503cesta-basica.pdf>. Acesso em: 17/04/2025

ELIFF, Jim. O cerne da reforma familiar. Coalizão pelo Evangelho, 2022. – Disponível em: <https://coalizaopeloevangelho.org/article/o-cerne-da-reforma-familiar/>, acesso em 20/04/2025.

HULSE, Erroll. Quem foram os puritanos? e o que eles ensinaram – São Paulo: Publicações Evangélicas Seleccionadas, [2000].

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022: Em 12 anos, proporção de mulheres responsáveis por domicílios avança e se equipara à de homens. 25/10/2024. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41663-censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens#:~:text=Em%202022%2C%20das%2072%2C5,mulheres%20\(38%2C7%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41663-censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens#:~:text=Em%202022%2C%20das%2072%2C5,mulheres%20(38%2C7%25).). Acesso em: 18/04/2025

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022: Em 2022, número de nascimentos cai pelo quarto ano e chega ao menor patamar desde 1977. 27/03/2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39560-em-2022-numero-de-nascimentos-cai-pelo-quarto-ano-e-chega-ao-menor-patamar-desde-1977#:~:text=N%C3%BAmero%20de%20div%C3%B3rcios%20aumentou%208%2C6%25%20em%202022%20e%20chegou,47%2C0%25%20em%202022>. Acesso em: 18/04/2025

LLOYD-JONES, D. M. Os puritanos – Suas origens e seus sucessores. São Paulo: Publicações Evangélicas Seleccionadas, [1993].

LUTERO, M. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs [1524]. In: \_\_\_\_\_. Martinho Lutero: obras seleccionadas. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5, p. 299-325.

NUNES, R. A. da C. História da Educação no Renascimento São Paulo: EPU, 1980.

REIS, Gildásio Jesus Barbosa dos. Apostila Educação Cristã. Seminário Presbiteriano Rev. José Manoel da Conceição. São Paulo, 2006.

RYKEN, L. Santos no mundo: os puritanos como realmente eram. São José dos Campos: Fiel, 1992.

A young child is seen from the side, looking at a shelf of books. The child's hands are reaching towards the books. The background is a bookshelf filled with books. The entire image has a warm, yellowish tint.

# A UTILIZAÇÃO DE LIVROS INFANTIS COM CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA

*THE USE OF CHILDREN'S BOOKS WITH YOUNG  
CHILDREN IN CLASSICAL CHRISTIAN EDUCATION*

*Maria Elisa Novaes Cahú de Moura <sup>10</sup>  
Rebecca Barauna de Figueiredo Gueiros <sup>11</sup>*

<sup>10</sup> Possui mestrado na área de Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Pernambuco (2024). Realizou graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas Pedagógicas e em Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino bilíngue (Português/Inglês), alfabetização bilíngue. Atualmente é coordenadora pedagógica em escola da educação básica e professora de inglês para crianças em escola de idiomas. E-mail: elisacahu@hotmail.com

<sup>11</sup> Administradora da Escola Cultura Cristã. Email: beccafigueiredo1@gmail.com

## **RESUMO**

O presente artigo buscou trazer algumas ideias para o trabalho com livros infantis para crianças pequenas, entre 2 e 3 anos, com o objetivo de serem usadas em escolas de educação cristã clássica. A qualidade dos livros publicados para o nicho infantil é importante quando se tem a finalidade de enriquecer a mente e o coração dos alunos - proposta da educação clássica. Desse modo, procuramos discorrer sobre o que seria a educação clássica, demonstrando o valor desse método educacional, contrastando com o atual estado que se encontra a educação. Também apontamos alguns critérios que podem ser usados na seleção dos livros infantis e demonstramos que a partir da escolha de uma boa obra podemos desenvolver trabalhos ricos e profundos com as crianças.

### **PALAVRAS CHAVES:**

*educação cristã clássica; literatura infantil; critérios.*

## **ABSTRACT**

This article seeks to present some ideas for working with children's books for young children, aged 2 to 3 years, with the goal of using them in classical christian schools. The quality of books published for the children's niche is important when the aim is to enrich the mind and heart of the students—this is the purpose of classical education. Thus, we aim to discuss what classical education is, demonstrating the value of this educational method, contrasting it with the current state of education. We also highlight some criteria that can be used in the selection of children's books and show that, by choosing good literature, we can develop rich and profound activities with children.

### **KEYWORD:**

*classical christian education; children's book; criteria.*

## **1. INTRODUÇÃO**

As práticas educacionais vêm sendo modificadas ao longo do tempo de acordo com as crenças, necessidades e anseios da sociedade. Por exemplo, após a segunda guerra mundial houve uma grande necessidade de reconstruir rapidamente tudo o que tinha sido destruído. Sendo assim, os modelos educacionais focaram em métodos mecânicos e sem muita reflexão, que pudessem tornar as pessoas aptas para ocupar cargos operacionais, dando lugar a um modelo de educação utilitário.

Como o que aconteceu, por exemplo, na década de 1970, com o tecnicismo, que tinha a sua base calcada na neutralidade científica, inspirada também nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade – semelhante a uma fábrica, era assim que o ensino deveria funcionar (MOURA, 2024, p. 19).

Nos dias atuais, vemos a especialização como marca dos processos educacionais. Por exemplo, no ensino médio, algumas escolas já oferecem a possibilidade dos alunos saírem com uma formação técnica, como em: administração, estética, marketing, entre outros. Isso vai tornando o ensino fragmentado, inconsciente e frio. E não irá demorar para essas bases chegarem cada vez mais cedo nas salas de aula de crianças menores, alguns conceitos já podem ser vistos, como por exemplo: matérias lecionadas por professores diferentes e falta de integração entre as disciplinas. Leigh A. Bortins alerta para esse tipo de comportamento educacional:

Os alunos não têm tempo para criar vínculos com seus professores, nem para descobrir e valorizar a sabedoria dos mais velhos. Eles não têm a oportunidade de presenciar seus instrutores tendo alguma dificuldade para aprender o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, nem de tentar imitar a sua perseverança e o seu caráter ou de ver, ao longo do tempo, que os seus mentores dão continuidade aos estudos como uma busca constante (2021, p. 34)

Então, os modelos educacionais vão mudando, numa proposta inovadora para atender as demandas sociais da época. Por exemplo, nos dias atuais impera, principalmente na educação básica, ideias trazidas pelo construtivismo e socioconstrutivismo, se afastando das ferramentas tradicionais de aprendizagens que por anos foram utilizadas e que comprovadamente trouxeram bons frutos, como: memorização, repetição e recitação. Com a premissa de que os conhecimentos são construídos a partir da interação individual ou social, as ideias perpetuadas por Jean Piaget e Lev Vygotsky invadem as discussões acadêmicas nos cursos de pedagogia e são base para a construção de currículos, políticas públicas e livros didáticos. Uma vez que o conhecimento é construído pelo homem, então

as verdades absolutas se dissolvem e os conceitos básicos são relativizados. C.S. Lewis (2017) afirma que a educação moderna vem abolindo a noção de homem ao relativizar a verdade, a bondade e a ordem natural. Sendo assim, "A educação contemporânea substitui métodos que funcionaram durante milênios por experimentos sociais que ignoram a dedicação e o esforço necessário para aprender" (Bortins, 2021, p. 67). De modo que, as escolas não têm preparado as crianças a aprender a pensar ou para terem ricos debates e conversas sobre coisas que realmente valem a pena.

Na contramão das correntes educacionais modernas, vem crescendo e ganhando força a educação clássica. No site da Associação de Escolas Cristãs Clássicas (ACCS)<sup>12</sup> é possível ver que desde 2015 há um crescente número de escolas cristãs clássicas associadas, em 2015 havia 247 escolas associadas e em 2023 já contam com 502 escolas. Isso se deve ao fato de que a educação clássica funciona, pois é testada e comprovada pelo tempo, formando excelentes cientistas, filósofos e artistas do mundo, como Arquimedes, Rousseau e CS Lewis.

Segundo Chris Perrin (2018, p. 6) "A educação clássica é uma longa tradição de fazer perguntas e desenterrar respostas, consultar os outros e, por conseguinte, perguntar, procurar e encontrar mais uma vez". É uma forma de educação que começou pelos gregos e romanos que vem sendo desenvolvida ao longo da história. É um modelo educacional que foca na linguagem, mais especificamente na palavra escrita, exercitando a mente para analisar e extrair conclusões (Bauer; Wise, 2019). Por ter sua base na linguagem, a educação clássica faz uso de grandes livros, estes não necessariamente precisam ser clássicos, mas precisam atender a critérios cuidadosamente selecionados, a fim de que o livro sirva para a formação da mente e coração dos alunos, pois "Uma boa Educação Clássica instila no estudante a paixão pelos livros" (Bauer; Wise, 2019, p. 121).

Porém, percebemos a publicação de numerosas obras infantis que desvirtuam valores e verdades, muitas vezes de maneira sutil. Ou ainda não trazem um conhecimento rico sobre as mais diversas áreas da vida, empobrecendo o vocabulário e o olhar estético. Esses livros têm invadido as livrarias, as escolas e casas de diversas famílias, que ainda não compreenderam a importância de boas obras literárias. Essa realidade trouxe certa inquietação para nós: como poderíamos ajudar a mudar um pouco esta realidade? Diante disso, o presente artigo buscou discutir sobre como escolher boas literaturas para serem trabalhadas com crianças pequenas, entre 2 e 3 anos de idade. Sendo assim, como objetivo principal, o artigo pretende: estabelecer alguns critérios para a escolha de bons livros infantis. Além disso: discutir sobre educação cristã clássica, demonstrando sua eficácia; analisar o uso de livros didáticos na educação contemporânea e na educação cristã clássica; por fim, demonstrar algumas aprendizagens que podem ser retiradas de um bom livro infantil.

Assim, este artigo justifica-se por poder contribuir com um debate sobre um assunto ainda pouco explorado pela sociedade que por anos tem renegado as

<sup>12</sup> ASSOCIATION OF CLASSICAL CHRISTIAN SCHOOLS (ACCS). In: *The Mission of the ACCS*. [S. l.]. Disponível em: <https://classicalchristian.org/the-mission-of-the-accs/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ferramentas tradicionais de ensino. Acreditamos que conhecer esses aspectos mais a fundo poderá contribuir para a vida escolar dos alunos, uma vez que trará dados importantes para a sociedade interessada e para formação de famílias e professores.

## **2. EDUCAÇÃO CLÁSSICA: UM BREVE HISTÓRICO**

### **2.1. EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA: COMO O MÉTODO CLÁSSICO SE ALINHA AO CRISTIANISMO.**

No ano de 1947, uma escritora e acadêmica da Universidade de Oxford, Inglaterra, insatisfeita com o modelo educacional moderno e os resultados dele na sociedade, apresentou o ensaio *The Lost Tools of Learning* no qual Dorothy Sayers propôs a utilização do Trivium (gramática, lógica e retórica) como um modelo de análise do desenvolvimento intelectual da criança. Seu artigo foi o pontapé inicial para um retorno ao método clássico de ensino que tem suas origens muito antes do período medieval, com os gregos na antiguidade.

Os gregos, ainda que sendo povos considerados pagãos, tinham um modelo educacional holístico e objetivavam a busca pela bondade, verdade e beleza. Eles criam na existência do transcendente e entendiam que a educação não é apenas o conhecimento acadêmico, mas também a prática da virtude - esse modelo de educação era chamado de "paideia" que de acordo com Gilbert Height (1949, p. 3) "A paideia deveria instilar virtudes aristocráticas nos jovens cidadãos, treinando o corpo, a mente e a alma".

Dentro do modelo grego de "paideia" existem as "Sete Artes Liberais" divididas em Trivium (gramática, lógica e retórica) e Quadrivium (música, astronomia, aritmética e geometria). Sayers (1948) se apropriou do modelo grego de ensino e o associou ao desenvolvimento da criança. Harvey e Laurie Bluedorn (2016, p.83) resumem as observações de Sayers da seguinte forma: "Toda criança passa por três estágios de desenvolvimento: 1. O estágio gramatical: a criança absorve informações factuais como uma esponja; 2. O estágio lógico: a criança é mais questionadora e analítica; 3. O estágio retórico: a criança é mais criativa e expressiva."

Sayers (1948) também aplicou o Trivium para a aquisição do conhecimento de qualquer disciplina. Segundo ela, toda matéria tem sua gramática, ou seja, seus conceitos básicos e regras fundamentais. Na lógica, toda matéria tem seus "porquês" - a conexão entre os conceitos básicos. Na retórica é onde entra a fase da sabedoria, ou seja, a habilidade de expressar todo o conhecimento aprendido. Chris Perrin (2018) ainda complementa afirmando que a filosofia básica da educação clássica é conduzir as crianças seguindo as etapas naturais de seu desenvolvimento, de forma que "quando maravilhadas com a linguagem humana, nós lhes ensinamos idioma e gramática. Quando as crianças estão prontas para

desafiar cada hipótese, ensinamos lógica. Quando os alunos desejam se expressar com paixão, ensinamos retórica” (p.11).

Paralelamente aos gregos, o povo hebreu também possuiu seu modelo educacional que se preocupava da mesma forma com o ser humano como um todo, ou seja, mente, corpo e espírito. Vê-se na Bíblia três palavras que funcionam de forma análoga com a gramática, a lógica e a retórica do Trivium medieval, elas são: conhecimento, entendimento e sabedoria. Podemos ver essas três palavras em diversos versículos bíblicos, a exemplo deles temos: “E o Espírito de Deus o encheu de sabedoria, entendimento, ciência e em todo o labor” (Ex. 35:34-35) e o livro de Provérbios diz: “Porque o SENHOR dá a sabedoria; da sua boca é que vem o conhecimento e o entendimento” (2:6). Harvey e Laurie Bluedorn (2016, p. 86) acreditam que “o Trivium clássico esteja enraizado na natureza criada. Muitas ideias dos tempos antigos são, na verdade, fragmentos de verdades antigas procedentes de Deus”.

Algumas décadas depois da publicação do artigo de Sayers, houve um despertar no meio dos cristãos protestantes, em especial nos Estados Unidos, que deu origem ao surgimento de inúmeras escolas cristãs clássicas, ou seja, que utilizam o método clássico sob uma cosmovisão cristã. Para as escolas cristãs confessionais atuais “O uso da terminologia clássica (e.g., o “trivium”, “gramática”, “dialética” e “retórica”) é útil, desde que compreendamos que a substância desse modelo está fundamentada na Escritura” (Booth, p. 4). Ou seja, primeiro a escola precisa ser reconhecida como cristã, tendo Deus como centro de todo conhecimento, tendo como o método para ensinar esse conhecimento divino as ferramentas clássicas.

## **2.2. A FASE DA PRÉ-GRAMÁTICA: O ENSINO CLÁSSICO PARA CRIANÇAS PEQUENAS**

A fase da gramática na educação cristã clássica tem seu início formal quando a criança atinge 6 ou 7 anos de idade, o que corresponde ao início do Ensino Fundamental I no Brasil. Antes disso, o que se chama comumente de fase da pré-escola, em escolas clássicas, é conhecido como estágio da pré-gramática. Os anos escolares iniciais são muito importantes para o desenvolvimento e preparo das crianças como um todo. A educação clássica nessa fase dedica atenção especial ao desenvolvimento da linguagem, treino de habilidades de coordenação motora fina e grossa, memorização e recitação, jogos e brincadeiras intencionais onde habilidades sociais e emocionais são desenvolvidas (SLO Classical Academy, 2017).

A educação cristã clássica voltada para crianças menores, entre 2 e 3 anos de idade, ainda carece de maiores estudos sobre. Mas o que se vem discutindo é a necessidade de fundamentar alguns conceitos que serão apresentados durante a fase da gramática. Por exemplo, o conceito de linha do tempo será apresentado durante mais ou menos 5 anos, então antes disso o professor clássico pode usar os livros infantis para mostrar as passagens dos acontecimentos da história,

sequenciando os acontecimentos de acordo com o tempo. Outro exemplo, é a relação entre a letra e o fonema que será bem explorado na fase da gramática. Sendo assim, na pré-gramática o tutor poderá mostrar que as letras, explorar seus formatos, explicar que as letras têm nomes e fazem sons, sem exigir que os pequenos possam já identificar o som de cada letra (muito embora vejamos que eles mesmo com tão pouca idade, já fazem essas relações dentro das salas de aulas de educação clássica). De modo que, na fase da pré-gramática, esses conceitos prévios seriam já delineados.

Dentro desse escopo de habilidades, o desenvolvimento da linguagem é o de maior importância para os tutores clássicos. As crianças nessa fase estão em processo de descoberta do mundo a sua volta, estão ampliando seu repertório linguístico e começando a compreender a realidade que os cerca. Por isso, é tão importante alimentá-los com boas histórias e poesias. A leitura em voz alta e a memorização são componentes essenciais em uma sala de aula de turmas na pré-gramática, através dessas práticas as crianças ampliam seu vocabulário, se apropriam de estruturas gramaticais mais complexas, alimentam seu imaginário, aprendem valores e virtudes, e desde cedo criam uma relação de afetividade com os livros.

### **3. O USO DE LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO CRISTÃ CLÁSSICA**

A leitura de histórias é validada não só na educação cristã clássica, mas também na educação moderna. É bem sabido o valor dos livros para construção do imaginário infantil, para a ampliação do vocabulário e da visão de mundo, para o enriquecimento da bagagem cultural e também para o desenvolvimento de virtudes e reflexão sobre assuntos diversos. Mas como será que a escolha do livro implica na aquisição desses benefícios por parte dos estudantes? Vamos refletir sobre isso mais à frente, contudo, primeiro, iremos observar como se deu o processo de valorização do livro paradigmático na educação moderna.

Por volta de 1980, segundo Magda Soares (2004), aconteceram discussões em diversos lugares do mundo, como Portugal, Inglaterra, França, Estados Unidos e Brasil, acerca de um fenômeno diferente da alfabetização: o letramento, que pode ser definido como a interação com variados gêneros textuais, no contexto social e cultural que as pessoas vivem. Assim, no Brasil, passou-se a adotar um maior uso dos gêneros textuais em sala de aula, pois acreditava-se que estes eram uma importante base para a alfabetização das crianças. Então, livros de contos, fábulas, receitas culinárias, parlendas, tirinhas, manuais de instrução, narrativas, entre outros, passaram a fazer parte com maior frequência das salas de aula do Brasil. Porém, como são abordados esses textos na educação infantil? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil demonstra maior importância na manipulação, ou seja, no contato das crianças com diversos gêneros textuais, esses, por sua vez, devem ser selecionados de acordo com o contexto social e cultural da sala de aula, vide imagem 1.

<p><b>(EI01EF07)</b> Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).</p>	<p><b>(EI02EF07)</b> Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p>	<p><b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p>
<p><b>(EI01EF08)</b> Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p>	<p><b>(EI02EF08)</b> Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>	<p><b>(EI03EF08)</b> Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p>
<p><b>(EI01EF09)</b> Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p><b>(EI02EF09)</b> Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p><b>(EI03EF09)</b> Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>

Fonte: Brasil (2017)

Pode-se perceber que há uma fomentação da leitura, do contato com os textos, visando trazer certa intimidade das crianças para com os escritos, mas não há a indicação de critérios de seleção e quando existe alguma menção essa se dá a partir do contexto social e cultural das crianças. Sendo assim, se as crianças pertencerem a um grupo com pouco acesso a materiais de qualidade estética, vocabular, de enredo e de bons valores, elas muito dificilmente poderão ter contato com livros ou textos de um contexto diferente, que eleve suas mentes, já que a escolha está pautada no universo que esta criança está inserida. Diferentemente do que a educação cristã clássica preconiza no uso de obras literárias, como iremos ver mais adiante.

Ao nosso ver, a BNCC demonstra mais uma preocupação com a quantidade de material escrito que os aprendizes irão ter contato, do que com a qualidade desse material. De fato, já pudemos presenciar escolas que enfatizavam o número de exemplares lidos com programas internos para incentivo da leitura, como por exemplo, levar um livro da escola para casa 1 vez na semana para serem lidos pelos pais, ou ainda, lista de leitura onde os alunos ganham estrelinhas quando finalizam um exemplar, de modo que o aluno que leu a maior quantidade de livros ganha algum tipo de premiação. Ou seja, além da falta de preocupação com a qualidade desses materiais, parece também não haver uma preocupação quanto a compreensão e interpretação dessas histórias.

Segundo Bauer e Wise (2019), a educação clássica tem na palavra escrita um forte fundamento, enfatizando que para crianças pequenas é importante que os pais e ou professores leiam as coisas que os cercam, como cartazes, adesivos, nomes de lojas, caixas de cereais, entre outras coisas. Demonstrando assim, que o contato com diversos tipos de texto é preconizado na educação clássica. Contudo, ao abordar literatura, a educação cristã clássica preocupa-se com a qualidade do livro, incluindo aspectos como a linguagem, o vocabulário, as ilustrações, o enredo, os valores que serão ali transmitidos. Pois, as narrativas são ferramentas bastante utilizadas para enculturar o belo, o bom e o verdadeiro, treinando o senso estético para identificar valores divinamente transmitidos. Ao apresentar uma nova obra literária, o professor precisa evocar o deslumbramento e a admiração, mostrando para os aprendizes que aquela bela obra é algo que não somos dignos, pois ela nos atrai para o verdadeiramente bom, ou seja, uma visão beatífica do céu.

Assim sendo, para a educação clássica as crianças precisam estar em contato com textos diversos, porém esses devem ser bem selecionados, já que as narrativas devem contribuir para a formação de uma cultura literária que lapida a linguagem através das metáforas, dos termos usados e das palavras novas. Adicionalmente, boas obras literárias agem em nossas emoções, nos cativam, nos empolgam, trazem importantes aspectos sobre cultura e história de uma determinada época, envolvendo a mente e a imaginação dos alunos. Para atingir esses objetivos, Andrew Kern (2013) sugere para os professores clássicos que usem o método didático e uma abordagem socrática, para que treinem a mente para contemplar ideias: um por meio da contemplação de modelos (didática) e outro por meio da exploração de opiniões acerca do texto (Socrático).

Compreendendo a importância dos livros paradidáticos para educação clássica, percebe-se que a curadoria das obras que serão abordadas é de extrema importância. Pensando nisso, iremos discutir no próximo subtópico alguns critérios que devem ser levados em consideração ao selecionar um livro.

### **3.1. ESCOLHENDO LITERATURA INFANTIL NO MODELO DE ENSINO CRISTÃO CLÁSSICO**

A educação cristã clássica usa as narrativas para a formação do imaginário moral, ou seja, para ajudar os alunos a diferenciar a beleza da feiura, o bem do mal e a virtude do vício. Desta forma, os conceitos de belo, bom e verdadeiro fogem da subjetividade que o mundo moderno apregoa, pois na modernidade os referenciais que moldam esses conceitos partem do homem e não do divino, como bem afirma Lewis (2017). Buscando no filósofo clássico Platão a base para tais conceitos, iremos observar que esses devem apontar para realidade eterna, de modo que o que é belo nos atrai para a verdade e para a bondade. Assim, se algo é dito como belo, mas desperta em nós imoralidade, então este algo não é belo. Um dos papéis da educação clássica é justamente recuperar boas referências para o que é belo, bom e verdadeiro, fazer com que os alunos amem aquilo que vale a pena ser amado e repudiem o que merece repúdio. Diante disso,

ao selecionar uma obra literária precisamos observar se a narrativa é bela e irá ajudar a desenvolver nossa mente e nossa alma ou se despertará em nós vícios que devemos combater.

Outro ponto a observar são os personagens e ações desenroladas na história. Por exemplo, os monstros, bruxas ou feras representam os vilões da história ou há uma distorção desse padrão tornando-os os heróis do enredo; e ao final quem prevalece: o bem ou o mal? E ainda, há consequências ruins para as más ações praticadas pelos personagens? Os heróis terminam bem? Veja que não estamos falando que no decorrer da narrativa não possa acontecer algumas inversões, como a bruxa tentando se passar por boazinha, o herói vivendo situações desagradáveis, no entanto, ao final, deve haver o fechamento onde as verdades universais se estabeleçam: a virtude sendo melhor que o vício, o amor mais poderoso que o ódio, o ser humano com dignidade e o sofrimento tendo um propósito.

Boas histórias evocam excelentes possibilidades de discussões e diálogos sobre os mais diversos assuntos. Para a educação cristã clássica, os livros devem gerar perguntas, reflexões e conversas sobre propósito de vida, nossa identidade, questões relativas ao sofrimento e a redenção, bem como revelam aspectos históricos e culturais de uma determinada época. Sendo uma grande ferramenta para a prática do método socrático que se baseia por meio da pergunta e do diálogo.

Por fim, e não menos importante, ao selecionar livros, os educadores cristãos clássicos devem ter sempre em mente o texto de Filipenses 4:8 que diz “Finalmente, irmãos, tudo o que é verdadeiro, tudo o que é respeitável, tudo o que é justo, tudo que é puro, tudo que é amável, tudo que é de boa fama, se alguma virtude há e se algum louvor existe, seja isso o que ocupe vosso pensamento”. Ou seja, o livro traz verdades universais, demonstra que a justiça e retidão são melhores que a impureza do pecado, ilustra e nos inspira a praticar ações amáveis e bem consideradas pelas pessoas, auxilia em nossa caminhada contra os vícios e na permanência da virtude. Se assim for, essa é uma obra cujo tempo podemos dedicar e apreciar.

Os livros lidos dentro da educação cristã clássica devem desenvolver toda a narrativa de maneira imaginativa, bela, cativante, única e inteligente. São histórias que devem ser lidas, relidas, precisam ser deleitadas e apreciadas pelos alunos. Mas é importante ressaltar que a maioria das crianças não estão acostumadas com esse tipo de literatura e por isso podem apresentar alguma resistência, contudo é importante não desistir e ir dosando a apresentação do livro. De certo, quanto mais elas saborearem coisas boas, mais terão sede pelas grandes obras.

#### **4. SUGESTÃO DIDÁTICA DO USO DE LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS PEQUENAS**

Um bom exemplo de uma boa obra literária é o livro *As aventuras de Pedro Coelho* escrito por Beatrix Potter. A autora nasceu em 28 de julho de 1866 na cidade de Kensington em Londres. A história de Pedro Coelho começou em 1893

quando Potter ilustrou pela primeira vez o coelho num pequeno conto para entreter o filho doente de sua governanta. A primeira publicação de Pedro Coelho aconteceu em 1901 e foi realizada pela própria autora, Beatrix Potter publicou um pequeno livro pensado para crianças mais novas. O sucesso da publicação foi grande e então uma editora aceitou lançar o livro no ano seguinte, desta vez com ilustrações coloridas em aquarela, realizadas pela própria Beatrix Potter (LOWNE, 2023). *As aventuras de Pedro Coelho* apresenta Pedro, um coelho aventureiro e por vezes desobediente, junto com seus irmãos, mais comedidos: Flopsy, Mopsy e Rabo de Algodão. A aventura inicia quando sua mãe sai para realizar algumas tarefas e alerta para eles não irem à horta do senhor McGregor, já que o pai deles tinha virado uma torta de coelho após ter entrado nesta propriedade. Porém, Pedro resolveu não ouvir a sua mãe, invadiu a horta do senhor McGregor e acabou entrando numa grande encrenca, ao final a autora mostra como as atitudes erradas de Pedro trouxeram consequências desastrosas para sua vida. Beatrix desenrola a narrativa com uma riqueza de detalhes e enredo cativante que prende a atenção das crianças, juntamente com as belíssimas ilustrações em aquarela dos animais vestidos com roupas e sapatinhos e da vegetação do bosque. Enquadrando-se assim nos critérios outrora levantados no subtópico anterior.

Essa combinação fez do livro um grande sucesso entre diversos países e gerações, o livro virou filme, série de desenho animado e bonecos dos personagens. Com uma obra tão rica quanto essa, demonstramos a seguir, através do quadro 1, algumas das habilidades que podem ser trabalhadas a partir do livro *As aventuras de Pedro Coelho*, fazendo a relação entre objetivos de aprendizagens da BNCC para crianças pequenas (entre 2 e 3 anos).

**Quadro 1: Comparativo entre as competências desenvolvidas com o livro e os objetivos de aprendizagem da BNCC.**

Competências para serem exercidas a partir do livro <i>As aventuras de Pedro Coelho</i>	Objetivos de aprendizagens da BNCC para crianças bem pequenas
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIA “EU, O OUTRO E NÓS”</b>	
Solicitar que os alunos falem sobre um assunto que tenha a ver com o livro, como por exemplo: onde já viram um coelho, como ele era, onde puderam observar esse animal.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
Apresentar a família de Pedro e enfatizar a importância da família, apontando-a como um projeto de Deus e base para a sociedade, usar Gênesis 2:18.	-

Conversar sobre a desobediência e as consequências que Pedro teve.	
Memorizar o versículo em Colossenses 3:20 "Filhos, obedecem seus pais em tudo, pois isso agrada ao Senhor."	-
Memorizar o 4º mandamento.	-
Encenar ações em que poderíamos desobedecer, mas escolhemos a obediência.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
Demonstrar como a obediência permite que vivamos melhor com os nossos próximos.	-
Conhecer um pouco da biografia da autora Beatrix Potter, enfatizando fatos básicos como: nome, país de nascimento, ano de nascimento, pontos relevantes sobre sua vida.	-
Incentivar a alimentação saudável, explorando os legumes e frutas presentes na horta do Sr. McGregor. Realizar uma receita usando um legume e com ingredientes mais nutritivos.	-

### **CAMPO DE EXPERIÊNCIA "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS"**

Imitar o pulo do coelho, fazendo uma trilha com obstáculos para que as crianças explorem o movimento amplo. Ou ainda, usar bambolês e brincar com a criança de dentro e fora, pedindo para que elas pulem igual a um coelhinho.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.  (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
---	---

Realizar pinturas com aquarela ou outros materiais (giz de cera, tinta, lápis, pintura com dedo) utilizando a temática do livro (animais do bosque, plantas presentes no bosque).	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
---	---

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”**

Usar argila ou massa de modelar para moldar um coelho ou outro animal presente no livro.  Usar algodão para colar em um coelho impresso.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
Construir uma flauta usando garrafa pet para tentar reproduzir o som dos pássaros.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
Brincar com a cantiga “Eu sou um coelhinho” explorando os movimentos ditos na música e usando tambores ou chocalhos para seguir o ritmo da melodia.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
Apreciar a obra <i>Lebre Jovem</i> de Albrecht Durer, memorizar autor, nome da obra e ano.	-
Memorizar fatos básicos sobre a vida e obra de Albrecht Durer.	-
Utilizar folhas para fazer colagens.	-
Usar uma camisa azul (parecida com a do Pedro) para treinar o abotoamento e fortalecer habilidades manuais.	-
Realizar ilustrações com aquarela, buscando retratar o cenário de história e/ou o personagem principal.	-
Usar canudos recortados para carimbar flores e compor um jardim.	-

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”**

<p>Realizar a leitura do livro “As aventuras de Pedro Coelho”, explorando a compreensão através de algumas perguntas acerca do que foi lido.</p>	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>
<p>Apresentar os personagens da história, o cenário e acontecimentos. Realizar algumas perguntas objetivas sobre esses elementos.</p>	<p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p>
<p>Explorar o caráter de alguns personagens da narrativa, observando suas atitudes à luz da Palavra de Deus.</p>	<p>-</p>
<p>Pedir que as crianças compartilhem se já passaram por algo parecido com o que Pedro passou e como a Palavra de Deus os ajudou ou os ajudaria a ter atitudes corretas.</p>	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, etc.</p>
<p>Utilizar as ilustrações do livro para que as crianças recontem a história do livro.</p> <p>Pedir que criem uma história oralmente envolvendo um coelho.</p>	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>
<p>Realizar o traçado de letras (sugestão para contextualizar: P de Pedro, C de Coelho, M de Mopsy, F de Flopsy e R de Rabo de Algodão).</p>	<p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>
<p>Apresentar e reforçar a relação entre letra e som das letras: P, C, M, F e R, por exemplo.</p>	<p>-</p>

Propor uma aula-passeio para uma fazenda, onde as crianças possam contemplar os animais, a natureza e explorem uma horta.	-
---	---

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”**

Realizar comparação entre formato, tamanho, textura, cores de objetos como: cenoura, livro, vaso de flores, pelúcia do coelho, entre outros retirados da narrativa, descrevendo as características de cada objeto.	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
Cultivar o plantio de cenoura, repolho, tomate ou flores, observando o passo a passo do plantio e fazendo registros desenhados num diário de observação.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
Brincar de localizar objetos (usar elementos que tenham a ver com a história), pedindo que as crianças sigam a instrução do mestre, por exemplo: pegue o vaso que está embaixo da cadeira, pegue o coelho ao lado da porta...).	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
Sequenciar os fatos da história, usando como suporte imagens.	
Fazer agrupamento de objetos (cenoura, vaso e/ou coelho), tendo como critério algum atributo como cor, tamanho, peso, entre outros.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
Recontar a história usando fantoches, pelúcia ou bonecos, solicitando a participação das crianças, fazendo uso dos conceitos básicos de tempo.	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
Realizar contagem oral de coelhos, cenouras, flores, entre outros.	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

<p>Fazer a relação entre objetos contados e o algarismo que ele representa. Usando objetos diversos para a escrita, como lápis, pincel e/ou dedo.</p>	<p>(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</p>
<p>Apresentar oralmente, e usando objetos para ilustrar, algumas relações aritméticas (adição e subtração), através de situações problemas do livro, por exemplo: tinham 5 vasos na janela, Pedro ao fugir derrubou 2, quantos vasos ficaram? Ou ainda: Pedro tinha 1 cenoura, pegou mais 3 na horta e ficou com quantas?</p>	<p>-</p>
<p>Conhecer a forma geométrica: círculo, apresentando seu conceito. Desenhar uma cara de coelho usando o círculo para delimitar os limites.</p>	<p>-</p>
<p>Analisar um coelho montado com círculos de papel, contando quantos círculos foram usados. Depois pedir que as crianças tentem reproduzir o coelho usando os círculos, observando o modelo dado.</p>	<p>-</p>
<p>Apresentar algumas características do coelho: como pelagem, quantidade de patas/olhos/orelhas, preferências alimentares e alguns hábitos.</p>	<p>-</p>

Fonte: As autoras (2025)

Sendo assim, podemos ver que apenas 1 boa obra literária gera conteúdo para contemplar 22 das 32 competências sugeridas pelas BNCC para um ano inteiro, indo além do que é exigido para a faixa etária. Ao organizar esses objetivos, o professor poderá distribuir as atividades durante mais ou menos 1 mês de aula, usando o livro como ponto de partida para as propostas didáticas. Essa sequência didática, permite que os alunos possam se deliciar no livro, ao aprofundar o conhecimento do mesmo. Uma vez que um dos princípios da pedagogia clássica: *Festina Lente* - apressar-se lentamente - prevê que os alunos devem dominar bem os conteúdos, se aprofundando nos conceitos para que eles possam se deleitar com o novo. Deixando a base bem firmada com assuntos essenciais para que outras aprendizagens sejam desenvolvidas.

A ideia é que a leitura do livro seja feita diariamente, mas esta pode acontecer de maneiras diferentes. Nas primeiras semanas, por exemplo, apresentar o livro, mostrar a capa, onde se localiza o nome do livro e o nome da autora, pedir que as crianças digam o que veem, o que elas acham que a história vai nos contar, se alguém já conhece aquela história e assim fazer a leitura em voz alta. Após a leitura, fazer a memorização dos fatos básicos da obra: nome do livro e autora/ilustradora; discorrer sobre a desobediência de Pedro e suas consequências, refletir brevemente sobre o versículo em Colossenses 3:20 e memorizar o mesmo. Em seguida, abordar um ou dois dos objetivos de aprendizagens apontados acima, sempre fazendo referência ao livro.

Nos dias subsequentes, seguir realizando a leitura do livro, memorização do versículo e as propostas de atividades. Mas a leitura pode ser feita de maneiras diversas, por exemplo: em outro lugar, com fantoches, com as crianças sentadas no chão, usando somente algumas imagens, pedindo que as crianças recontem o que lembram, entre outras possibilidades. É interessante montar um quadro de memorização, onde os conceitos essenciais poderão ser fixados e abordados todos os dias no início e/ou término da aula. Assim, todos os assuntos irão estar bem interligados, permitindo um trabalho sequencial e estruturado com conteúdos relacionados num mesmo tema. É importante que ao escolher as atividades, o professor possa organizá-las por etapas, partindo das mais simples até as mais complexas e planeje bem as instruções para que elas sejam diretas e simples.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos o quão importante é a educação para a formação do homem e que esta não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também ao familiar. Por muitos anos a educação foi e ainda é usada para perpetuar crenças, pensamentos, culturas e ideologias que por vezes acontecem de maneira velada e silenciosa. Políticas educacionais com interesses conflitivos têm sido colocadas em prática dentro das escolas e impactado negativamente a vida dos alunos. Neste artigo abordamos apenas uma pequena forma disso acontecer: através de textos que são usados nas salas de aula cujo vocabulário pobre, estética duvidosa, verdades distorcidas e vícios reforçados empobrecem a bagagem intelectual desses alunos. C.S. Lewis (2017) afirma que uma das tarefas do educador é irrigar desertos, pois as gerações que têm sido formadas através da educação moderna ceifa a capacidade intelectual dos alunos.

A educação cristã clássica não é a realidade de muitas famílias no Brasil, pelo contrário, a maior parte das crianças frequentam escolas públicas. Sendo assim, através deste artigo, buscamos trazer uma discussão acerca deste aspecto, mas principalmente oferecer alguns critérios práticos para professores e famílias escolherem as literaturas que farão parte da vida das crianças. Pode parecer um pequeno passo, no entanto, é um começo para alertar e despertar pensamentos e ações para que assim os rumos das nossas crianças possam ter um final mais digno.

Os belos livros possibilitam uma gama de aprendizagens que alimentam a alma, edificam os leitores e enriquecem a imaginação. Andrew Kern (2023) explica que devemos escolher livros onde os protagonistas tenham virtudes a serem seguidas, selecionar livros com metáforas (contos de fadas, fábulas, mágicos, príncipes e princesas, anões...) para alimentar o imaginário infantil e a capacidade de comparações, compreensão e significações. Além de serem importantes para a aquisição de habilidades de leitura, pois os aprendizes precisam ter a oportunidade de usar o que aprenderam com a fonética decodificando livros interessantes, para que assim não percam o gosto pela leitura (Bauer; Wise, 2019). Assim, a escolha de bons materiais de leitura é importante não só para despertar o gosto pelo belo, como também para exercitar habilidades fonéticas e fomentar o prazer pela leitura.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Susan Wise; WISE, Jessie. A mente bem treinada: um guia para educação clássica em casa. Curitiba, PR: klasická Liber, 2019.

BÍBLIA. Português. Bíblia de Estudo de Genebra. 3 ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil; São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

BLUEDORN, Harvey; BLUEDORN Laurie. Ensinando o Trivium; Estilo clássico de ministrar a educação cristã em casa. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2016

BOOTH, Randy. O Trivium na Perspectiva da Escritura. Monergismo. Disponível em: [https://www.monergismo.com/textos/educacao/trivium-perspectiva-biblica\\_randy-booth.pdf?utm\\_source=chatgpt.co](https://www.monergismo.com/textos/educacao/trivium-perspectiva-biblica_randy-booth.pdf?utm_source=chatgpt.co) . Acesso em 23/04/2025

BORTINS, Leigh A. O essencial: ensinando fundamentos da educação clássica ao seu filho. São Paulo, SP: Trinitas, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

SLO Classical Academy. Classical Education: The Pre-Grammar Stage. 9 fev 2017. Disponível em: <https://sloclassical.org/2017/02/09/classical-education-the-pre-grammar-stage/#:~:text=Today%20we%20have%20the%20pleasure%20of%20learning,exciting%20foundational%20phase%20of%20life-%20and%20education>. Acesso em 24/04/2025

HEIGHT, Gilbert. The Classical Tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature. Oxford: Oxford University Press, 1949.

KERN, Andrew. Teaching Classical Literature Classically. Memoria Press, 2013. Disponível em: <https://www.memoriapress.com/articles/teaching-classical-literature-classically/?srsltid=AfmBOooqg-ICXey7IKF56MOUzCPWW-0t02bsNqptZMRS3lzu3jqp-sw8P>. Acesso em: 02 abr. 2025.

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

LOWNE, Cathy. "The Tale of Peter Rabbit". Encyclopedia Britannica, 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/The-Tale-of-Peter-Rabbit>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MOURA, Maria Elisa Novaes Cahú de. O ensino da leitura e escrita em turma do primeiro ano do ensino fundamental bilíngue (português/inglês). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

PERRIN, Chris. Introdução à Educação Clássica. São Paulo: Trinitas, 2018.

Sayers, Dorothy L. The Lost Tools of Learning. Reino Unido, Methuen, 1948.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, abr, 2004, p.5-17

# A PRIMAZIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ: TRADIÇÃO E RESISTÊNCIA AO PARADIGMA EDUCACIONAL DO ESTADO MODERNO

*THE PRIMACY OF THE FAMILY IN CHRISTIAN  
CLASSICAL EDUCATION: TRADITION  
AND RESISTANCE TO THE MODERN  
STATE'S EDUCATIONAL PARADIGM*

*Paula Figueiredo Campos Lellis*<sup>13</sup>

<sup>13</sup> *Graduada em Letras pela PUC-SP. Licenciada em Pedagogia. Especializada em Teologia Sistemática Pastoral da Família pelo Pontifício Instituto Teológico João Paulo II para as Ciências do Matrimônio e da Família e Universidade Católica de Petrópolis. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Doutoranda em Família na Sociedade Contemporânea pela UCSAL, pesquisando o fenômeno do homeschooling no Brasil. Email: paula.lellis@ucsal.edu.br*

## **RESUMO**

Este artigo investiga a centralidade da família na tradição da Educação Clássica Cristã como núcleo originário da formação humana, ressaltando o papel educativo natural e superior dos pais em relação ao Estado. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, com análise crítico-interpretativa de fontes filosóficas, históricas, teológicas e magisteriais, aliada a um enfoque histórico-comparativo. Ao revisitar as raízes clássicas e cristãs da educação, evidencia-se que a autoridade educacional dos pais precede qualquer instituição política. Em contraste, examina-se a ruptura educacional na modernidade, marcada pela escolarização estatal compulsória voltada à homogeneização das consciências e à supressão da diversidade cultural e religiosa. Apresenta-se o ensino domiciliar (homeschooling) como continuidade legítima dessa tradição educativa, reafirmando a liberdade de ensinar pautada nos princípios da fé e da razão. Conclui-se que preservar a primazia educativa da família é indispensável para resistir à padronização ideológica imposta pelo Estado moderno e manter viva a tradição civilizacional ocidental alicerçada na verdade, no bem e na liberdade.

## **PALAVRAS-CHAVE:**

*Educação Clássica Cristã; Família; Subsidiariedade; Homeschooling; Tradição.*

## **ABSTRACT**

This article investigates the centrality of the family within the tradition of Christian Classical Education, emphasizing its original role as the integral formator of the human person. By revisiting the philosophical, historical, and theological roots of education in the classical and Christian worlds, it becomes evident that the educational authority of parents is prior and superior to that of the State. In contrast, the article analyzes the modern rupture, whereby the compulsory state school system seeks to homogenize consciences and suppress cultural and religious diversity. The practice of homeschooling is presented as a legitimate continuation of Christian Classical Education, reaffirming the freedom to educate according to the principles of faith and reason. It is thus argued that preserving the educational primacy of the family is an indispensable condition for resisting the ideological standardization promoted by the modern State and for keeping alive the Western civilization tradition founded on truth, goodness, and freedom.

## **KEYWORDS:**

*Christian Classical Education; Family; Subsidiarity; Homeschooling; Tradition*

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Clássica Cristã reconhece na família o núcleo originário e insubstituível da formação humana, onde se transmitem os valores morais, espirituais e culturais que fundamentam a civilização ocidental. Desde as sociedades antigas até a tradição cristã medieval, a autoridade dos pais em educar os filhos não deriva do Estado, mas constitui um direito natural anterior a qualquer instituição política. A presente investigação retoma essa perspectiva à luz da crise moderna da educação, marcada pela centralização estatal e pela ruptura com as raízes da tradição. Inspirando-se no pensamento de Erik von Kuehnelt-Leddihn (1974) e em fontes clássicas como Aristóteles (Aristóteles, 2006), Santo Agostinho (1997), Santo Tomás de Aquino (2001) e Papas da Igreja Católica como Leão XIII (1891) e Pio XI (1929), este estudo sustenta que o modelo da Educação Clássica Cristã é não apenas um legado do passado, mas uma necessidade para a preservação da liberdade e da verdade no mundo contemporâneo, garantindo aos cristãos o direito de exercerem sua fé no espaço público da sociedade como lhes é devido. Defender a primazia educativa da família é, assim, resistir à ruptura ideológica com a concepção de mundo clássica e cristã - própria de autores modernos como Rousseau (2004), Marx & Engels (1999) e Fichte (2001) - assim como à padronização ideológica proposta por autores como Jules Ferry (1883), Durkheim (2016) e Gramsci (2000) promovida pelo Estado moderno educador.

Historicamente, a formação humana sempre esteve profundamente enraizada na vida familiar. Nas civilizações antigas do Oriente, no mundo grego e romano, e, sobretudo, no desenvolvimento do Cristianismo, a educação consistia essencialmente na transmissão das virtudes, da sabedoria tradicional e da fé, tendo a família como principal agente (Coulanges, 2006). A *Paideia* grega, o *mos maiorum* romano e a concepção cristã da *ecclesia domestica* evidenciam que a educação não era entendida como mera instrução técnica, mas como formação integral da pessoa para a vida moral e espiritual (Jaeger, 2003; Coulanges, 2006; Agostinho, 1997). Nessa perspectiva, os pais assumem naturalmente o papel de primeiros educadores, moldando a alma dos filhos segundo os princípios do bem, da verdade, da beleza e da religião (Tomás de Aquino, 2001; Pio XI, 1929).

Com o advento da modernidade, essa ordem educativa foi progressivamente solapada. As ideologias iluministas (Rousseau, 2004) promoveram uma ruptura com a tradição familiar e comunitária. O nacionalismo secular, ao enfatizar a unidade cultural do Estado-nação sobre as lealdades familiares e religiosas (Fichte, 2001), reforçou a centralização da formação das consciências. O socialismo utópico, por sua vez, imaginou modelos de educação pública como instrumentos de reforma social radical (Fourier, 1973). Essa concepção moderna passou a defender que a educação deveria ser instrumento de transformação social (Gramsci, 2000). A escola obrigatória e laica, instituída sob a promessa de neutralidade e emancipação, tornou-se, em muitos casos, um veículo de homogeneização ideológica, rompendo o elo entre educação e tradição (Arendt, 2007; Kuehnelt-Leddihn, 1974; Lasch, 1986). Essa ruptura não apenas modificou as estruturas institucionais da educação, mas também atingiu seus fundamentos antropológicos e espirituais,

enfraquecendo o papel da família como primeira e principal educadora de seus filhos, conforme defendeu Pio XI (1929).

A presente análise parte do reconhecimento dessa crise para resgatar o valor perene da Educação Clássica Cristã como resposta necessária aos desafios contemporâneos (Lewis, 1943; Bento XVI, 2008; MacIntyre, 2001). Argumenta-se que a Educação Clássica Cristã, ao preservar a autoridade dos pais e a liberdade de formação conforme os princípios da fé e da razão, constitui hoje uma continuidade legítima da tradição clássica cristã do Ocidente. Mais do que uma opção pedagógica alternativa, a Educação Clássica Cristã representa uma afirmação concreta da liberdade de consciência, do direito natural dos pais de educarem seus filhos conforme as duas convicções e da fidelidade às raízes culturais e religiosas que sustentam a civilização ocidental (Leão XIII, 1891; Pio XI, 1929; ONU, 1948; Kuehnelt-Leddihn, 1974).

A crise educacional contemporânea, intensificada pela padronização dos métodos e pelo afastamento dos referenciais antropológicos clássicos, tem impulsionado a busca por modelos alternativos de formação (Dawson, 1961). Nesse cenário, a Educação Clássica Cristã ressurgiu como proposta viável, ao oferecer um percurso formativo enraizado na tradição filosófica e teológica do Ocidente (Perry, 2001). Em países como os Estados Unidos e o Brasil, observa-se um movimento crescente de famílias e instituições que resgatam a educação liberal cristã como resposta à fragmentação do saber e à corrosão das virtudes cívicas (Bradley, 2016; Dean & Nadeau, 2017; Veith & Kern, 2001).

No contexto brasileiro contemporâneo, a hipertrofia do Estado (Iorio, 2010) educador tem comprometido a liberdade formativa da família (Moreira, 2018), impondo às novas gerações um projeto de homogeneização cultural alheio às raízes civilizacionais cristãs que forjaram a identidade nacional (Corção, 1968; Andrade, 2024; Vélez Rodríguez, 2015). Em meio à crise da educação pública (e privada controlada pelo Estado) e à instrumentalização ideológica dos currículos, a recuperação da Educação Clássica Cristã apresenta-se não apenas como um retorno ao fundamento natural da educação, mas como um caminho necessário para restaurar a autonomia educativa das famílias, o autêntico pluralismo educacional e intelectual garantido pela Constituição Federal e a saúde da sociedade necessitada de modelos de autêntica educação humana integral.

Neste percurso, busca-se ainda dialogar com reflexões contemporâneas que permitem iluminar de modo mais profundo as dinâmicas que levaram à configuração atual do Estado educador. Hartmut Rosa (2019), ao analisar o fenômeno da aceleração social, evidencia como a modernidade impôs um ritmo de mudanças que desestrutura os vínculos tradicionais e compromete a continuidade cultural necessária à formação humana. Em convergência, Marcel Mauss (2003) recupera, no clássico *Ensaio sobre a dádiva*, a centralidade da lógica do dom na constituição das sociedades, ressaltando que a relação educativa autêntica se funda na dádiva, na reciprocidade e no pertencimento, e não na lógica utilitária que prevalece nos sistemas modernos de ensino. Pierpaolo Donati (2015), por sua vez, propõe a noção de capital relacional familiar, compreendido como o tecido vivo

de vínculos intergeracionais e solidários que formam a base para o desenvolvimento integral da pessoa. A análise proposta, assim, procurará mostrar que a Educação Clássica Cristã se apresenta como um caminho eficaz para restaurar esses vínculos ameaçados, ao formar o ser humano não apenas para a funcionalidade social, mas para a verdade, o bem e a vida em comunhão.

Assim posto, este artigo busca responder à seguinte pergunta: em que medida a tradição da Educação Clássica Cristã pode oferecer uma resposta sólida à crise educacional e civilizacional contemporânea, reafirmando a primazia da família como instituição educadora por excelência e opor resistência à massificação e à padronização ideológica promovida pelo monopólio educacional pretendido por teóricos do Estado moderno educador? O objetivo geral consiste em analisar como a Educação Clássica Cristã, fundamentada na tradição filosófica, teológica e civilizacional ocidental, afirma a primazia da família na formação humana e resiste, como tem por dever, ao paradigma estatal moderno que atua com a finalidade explícita de dizimar as raízes identitárias e históricas do Ocidente. Para tanto, são propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar a concepção de educação na tradição clássica cristã;
2. Examinar as rupturas modernas que deslocaram a autoridade educativa da família para o Estado;
3. Interpretar a Educação Clássica Cristã como resistência à tentativa de homogeneização cultural típica dos paradigmas educacionais mais difundidos na contemporaneidade.

Para a realização deste estudo, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e na análise crítico-interpretativa de fontes filosóficas, históricas, teológicas e magisteriais. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), caracteriza-se pela utilização de material já publicado, sendo adequada para a investigação de fundamentos teóricos e históricos no campo educativo. A análise crítico-interpretativa, inspirada na abordagem proposta por Minayo (2014), permitiu a apreensão dos sentidos e pressupostos subjacentes às obras e documentos estudados, indo além da mera descrição para buscar o entendimento dos seus significados mais profundos. O enfoque histórico-comparativo, conforme Chartier (1990), orientou a reflexão crítica sobre as continuidades e rupturas entre a tradição educativa clássica cristã e os modelos modernos de educação estatal, destacando o impacto sobre a liberdade de consciência e a primazia educativa da família. Essa metodologia possibilitou articular a contribuição de autores clássicos, como Aristóteles (2006), Santo Agostinho (1997) e Santo Tomás de Aquino (2001), e contemporâneos, como Erik von Kuehnelt-Leddihn (1974) e Antônio Gramsci (2000), em diálogo com documentos do Magistério da Igreja e da legislação internacional, como a Divini Illius Magistri (Pio XI, 1929), a Rerum Novarum (Leão XIII, 1891) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Este artigo está estruturado conforme se segue. Logo após esta introdução, será apresentada a metodologia adotada, com a descrição dos procedimentos

de pesquisa bibliográfica, análise crítico-interpretativa e enfoque histórico-comparativo, bem como a fundamentação epistemológica que sustenta a abordagem qualitativa escolhida. Em seguida, será abordada a primazia da família na história da educação, desde as civilizações antigas até a tradição cristã. Posteriormente, será examinada a ruptura moderna, com destaque para as ideologias que fundamentam a centralização estatal da educação. Na sequência, analisar-se-á o papel do Estado educador contemporâneo na homogeneização cultural e na desconstrução da autoridade familiar. Em continuidade, a Educação Clássica Cristã será interpretada como expressão atual da resistência à padronização ideológica e da preservação da primazia educativa da família. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, reafirmando a urgência de restaurar a autoridade educativa da família à luz da tradição filosófica, teológica e civilizacional do Ocidente.

## **2. METODOLOGIA**

A elaboração deste artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e interpretativa, com inspiração histórico-comparativa. A opção por uma metodologia qualitativa justifica-se pela natureza do problema investigado: a análise da Educação Clássica Cristã em contraste com a ruptura moderna não se limita à descrição de fatos empíricos, mas exige a interpretação crítica de conceitos, valores, tradições e mudanças culturais. Como destaca Gil (2008), a pesquisa qualitativa é especialmente indicada para estudos cujo objeto envolve dimensões simbólicas, axiológicas e históricas profundas.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida como técnica principal, considerando que a investigação se desenvolve a partir da análise de material publicado, composto por obras filosóficas, teológicas, históricas, documentos magisteriais e tratados de direitos humanos. A utilização de fontes clássicas e contemporâneas visa reconstruir as bases da educação tradicional cristã, compreender sua permanência e transformação, e diagnosticar os impactos da modernidade no campo educativo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), não apenas organiza conhecimentos existentes, mas também permite novas interpretações críticas sobre fenômenos estudados.

Em termos epistemológicos, adotou-se a análise crítico-interpretativa, entendida como um procedimento hermenêutico que visa apreender os sentidos e significados expressos nas fontes, para além de sua superfície textual. Conforme orienta Minayo (2014), a análise crítica busca interpretar os discursos em sua profundidade, situando-os em seus contextos históricos e culturais, e desvelando suas implicações antropológicas e sociais. Essa perspectiva epistemológica é condizente com a proposta do artigo, que pretende não apenas relatar concepções educativas, mas entender seus fundamentos e consequências para a liberdade de consciência e a primazia educativa da família.

Complementarmente, o enfoque histórico-comparativo foi adotado para articular a análise das permanências e rupturas no campo educativo ao longo do tempo. Conforme Chartier (1990), a história cultural permite compreender como

as práticas sociais e institucionais, como a educação, se transformam ou resistem frente às mudanças culturais, políticas e ideológicas. O método comparativo possibilitou, assim, confrontar a tradição da Educação Clássica Cristã com os modelos modernos de educação estatal, evidenciando as implicações dessas transformações para a estrutura antropológica da sociedade ocidental. Dessa forma, a metodologia e a abordagem epistemológica escolhidas refletem o compromisso do estudo com a interpretação crítica, a contextualização histórica e a defesa do direito natural da família como primeira e principal educadora das novas gerações.

### **3. FAMÍLIA: INSTITUIÇÃO ORIGINÁRIA E EDUCADORA NATURAL**

A educação da pessoa humana é, em sua origem, uma missão natural da família (Coulanges, 2006). Antes do surgimento de qualquer organização política ou escolar, as civilizações antigas confiavam aos pais a formação integral dos filhos, transmitindo-lhes os valores morais, religiosos e culturais que garantiam a continuidade da ordem social. Na Antiguidade Oriental, entre hebreus, caldeus, egípcios e babilônios, a instrução era indissociável da vida doméstica e dos ritos sagrados. Os filhos aprendiam por imitação, participação e convivência direta, formando-se no lar sob a autoridade de seus pais (Marrou, 1990; Aranha, 1989).

Essa concepção será sistematizada de modo exemplar na Grécia clássica, especialmente através do ideal de Paideia. Para os gregos, a educação visava moldar não apenas a inteligência técnica, mas a totalidade da alma, orientando-a para a busca do bem, da verdade e da beleza (Marrou, 1990; Jaeger, 2003). Aristóteles (2006), ao definir a polis como a culminância de formas naturais de convivência — indivíduo, família e aldeia — reafirma que a educação é, primariamente, tarefa da vida familiar, destinada à formação do caráter e das virtudes cívicas, e somente secundariamente uma função política.

O mundo romano, por sua vez, consolida essa tradição por meio do *mos maiorum*, o conjunto de costumes e normas transmitidos oralmente pelas gerações. A figura do *paterfamilias* concentra a responsabilidade pela formação moral, religiosa e cívica dos filhos, imersa em uma cultura de fidelidade, coragem e reverência aos antepassados. A educação romana, como observa Coulanges (2006), era um prolongamento do culto doméstico e das práticas familiares, antes de qualquer formalização escolar estatal, advento próprio da modernidade.

Com o advento do Cristianismo, a educação familiar alcança uma nova dignidade teológica. A família passa a ser compreendida como *ecclesia domestica* — igreja doméstica — lugar primeiro da evangelização e da formação na fé e nas virtudes cristãs. Santo Agostinho (1997) testemunha a importância da vida familiar na transmissão da fé; Santo Tomás de Aquino (2001) afirma que os pais possuem um dever natural de educar seus filhos não apenas para esta vida, mas para o seu fim último, a bem-aventurança eterna. A doutrina cristã, assim, eleva a missão educativa da família a um princípio fundamental da ordem natural e sobrenatural.

A Educação Clássica Cristã, herdando e aperfeiçoando as tradições do Ocidente, reconhece que o direito de educar os filhos pertence aos pais por instigação divina e tradição cultural, e que qualquer intervenção da comunidade política deve ser subsidiária e opcional, jamais substitutiva e obrigatória. Esse direito natural, inscrito na própria estrutura da sociedade humana, seria posteriormente reconhecido como fundamento dos direitos fundamentais modernos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em seu artigo 26, §3º, ecoa essa verdade ao afirmar que “os pais têm prioridade no direito de escolher o tipo de educação que será ministrada a seus filhos.” Portanto, desde a aurora das civilizações até o florescimento da cultura cristã medieval, observa-se a primazia da família como educadora natural e legítima da juventude, conforme defendeu Senior (1978). A opção da família para adotar a Educação Clássica Cristã, nesse sentido, não representa um retorno nostálgico ao passado, mas a reafirmação de uma verdade perene sobre a condição humana: é no seio da família, e não no aparato estatal, que a decisão final sobre a educação da pessoa deve encontrar sua origem, seu sentido, sua direção e seu fim (Tomás de Aquino, 2001; Chesterton, 2012).

#### **4. A RUPTURA MODERNA COM A EDUCAÇÃO NATURAL**

A modernidade inaugura uma ruptura profunda com a tradição educativa que, desde as civilizações antigas e a formação cristã medieval, reconhecia na família o núcleo originário da formação humana (Kuehnelt-Leddihn, 1974). Com o advento do Iluminismo e das revoluções políticas dos séculos XVIII e XIX, a educação deixou de ser compreendida como transmissão de uma herança moral e espiritual, passando a ser concebida como instrumento de transformação social e de construção de uma nova ordem racional, igualitária e, fundamentalmente, anticristã. Jean-Jacques Rousseau (2004), em “Emílio, ou Da Educação”, propôs um modelo educativo em que o Estado teria a responsabilidade de moldar o “novo homem”, corrigindo, segundo sua visão, as distorções provocadas pela influência familiar e pelas tradições religiosas. A educação, que antes era extensão da vida familiar e comunitária, passa a ser vista como tarefa da sociedade organizada politicamente, com o objetivo de criar cidadãos livres de vínculos tradicionais.

Esse ideal encontrou expressão política concreta na Revolução Francesa e na construção dos sistemas nacionais de educação, particularmente nas ideias de Johann Gottlieb Fichte (2001) e Jules Ferry (1883). Fichte, nos “Discursos à Nação Alemã”, defendeu a criação de escolas estatais que formassem uma consciência nacional unificada. Ferry, na França, instituiu a escola pública, gratuita, obrigatória e laica, sob o argumento de libertar as novas gerações da influência da Igreja e da família. Assim, consolidou-se o modelo da escola estatal moderna como instrumento de formação de identidades coletivas padronizadas.

Paralelamente, no campo do socialismo utópico, pensadores como Saint-Simon (1978), Fourier (1975) e Owen (1991) projetaram sistemas educacionais destinados a moldar indivíduos para sociedades ideais baseadas na solidariedade, na cooperação e no igualitarismo. A educação, nesse contexto, deixa de ser um

ato de transmissão de um patrimônio espiritual e cultural (Arendt, 2007) e torna-se um projeto de engenharia social, voltado, em coerência com o ideário moderno, à criação de uma nova humanidade (Rousseau, 2004; Gramsci, 2000).

Essas transformações marcaram o surgimento do chamado Estado educador, que progressivamente assumiu para si a função de formar as consciências, moldando valores, afetos e visões de mundo com a finalidade de desmontar e dizimar a tradição familiar e religiosa, tornando-a restrita ao âmbito privado (La Garanderie, 1992). A função subsidiária do Estado, que deveria proteger a missão educativa da família, foi invertida (Moreira, 2018): o Estado passou a ocupar o centro da formação, marginalizando as famílias e uniformizando as referências culturais e morais das novas gerações (Dawson, 1961; Postman, 1999; Vélez Rodríguez, 2015; Andrade, 2024).

A ruptura moderna com a educação natural não constitui apenas uma mudança de métodos ou instituições. Trata-se de uma alteração profunda da antropologia subjacente à prática educativa: ao invés de reconhecer o homem como ser enraizado em uma história, uma fé e uma tradição, a modernidade pretende fabricar o indivíduo novo segundo projetos ideológicos, conforme afirma Corção (1968). O autor denuncia que a pedagogia moderna deixou de reconhecer o ser humano como um ente espiritual e passou a vê-lo como um instrumento funcional, que deve ser moldado para atender às exigências técnicas e utilitaristas da sociedade contemporânea. Tal processo representa uma negação da autoridade natural da família, da religião, da liberdade cultural, e da diversidade formativa que caracterizava a civilização ocidental tradicional.

A gravidade da ruptura moderna na educação foi reconhecida e combatida com firmeza pelo magistério da Igreja. Leão XIII, em sua encíclica *Sapientiae Christianae* (1890) e especialmente em *Rerum Novarum* (1891), reafirmou a anterioridade e a superioridade da família em relação ao Estado. Ensinou que a família é uma sociedade natural mais antiga que a sociedade civil, com direitos próprios e independentes, particularmente no tocante à educação dos filhos. Para Leão XIII, submeter a missão educativa dos pais ao controle estatal constitui uma violação da ordem natural e um atentado à liberdade da Igreja e da família cristã. Essa visão retoma e atualiza a tradição clássica e cristã, insistindo que a formação moral e religiosa das crianças é um direito inalienável dos pais, não podendo ser usurpado pelo Estado sob qualquer pretexto de modernização ou progresso social. À luz da Educação Clássica Cristã, essa ruptura deve ser compreendida como um desvio civilizacional que compromete não apenas o direito natural dos pais, mas a própria integridade do processo educativo, que deve ser ordenado ao bem, à verdade e à liberdade da pessoa humana.

## **5. O ESTADO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO: DOCTRINAÇÃO, HOMOGENEIZAÇÃO E A DESCONSTRUÇÃO DA FAMÍLIA**

No século XX, o modelo do Estado educador atingiu seu pleno desenvolvimento, consolidando-se como agente principal da formação das novas gerações.

Sob o pretexto da promoção da igualdade, da neutralidade e do progresso social, os sistemas estatais de ensino passaram a exercer um controle cada vez mais profundo sobre os conteúdos, os métodos e as finalidades da educação. Em vez de respeitar a diversidade cultural e a liberdade formativa das famílias, a escola estatal moderna tornou-se, em muitos contextos, instrumento de homogeneização ideológica (Dawson, 1961; Postman, 1999; Vélez Rodríguez, 2015; Andrade, 2024).

Diversos pensadores podem ser citados para provar essa tendência. Antonio Gramsci (2000), ainda que em perspectiva marxista, apontou a necessidade de conquistar a hegemonia cultural através da escola, moldando as consciências desde a infância. Christopher Lasch (1986), por outro lado, denunciou o progressismo pedagógico como responsável pela dissolução dos vínculos familiares e pela substituição da autoridade dos pais por especialistas estatais. Neil Postman (1999), em análise crítica da educação tecnocrática, observou que a fragmentação dos saberes e a perda das narrativas tradicionais privam as crianças de uma formação moral sólida e de um sentido de continuidade histórica. O Estado educador, assim, ultrapassa o papel de garantir condições de acesso à educação para se tornar o formador das almas. Ao subordinar a formação das consciências a projetos ideológicos centralizados, rompe com o princípio da subsidiariedade e usurpa a missão educativa natural da família. A autoridade dos pais é progressivamente marginalizada, e as tradições culturais e religiosas são frequentemente tratadas como obstáculos a serem superados no processo de “emancipação” das novas gerações.

Essa denúncia foi aprofundada por Pio XI na encíclica *Divini Illius Magistri* (1929), em pleno contexto das transformações educacionais do século XX. O Papa advertiu contra a tentativa dos regimes modernos de monopolizar a formação das consciências infantis, condenando explicitamente a escola estatal que pretende substituir a ação educativa da família e da Igreja. Pio XI reafirmou que a missão de educar é um direito natural primário dos pais, assistido e aperfeiçoado pela graça sobrenatural da Igreja, corpo místico de Cristo e que o Estado deve apenas intervir de modo subsidiário, jamais como protagonista. O Papa alerta que o abandono da verdadeira educação - centrada na verdade e na fé - leva à corrupção moral e à ruína da sociedade. Ao criticar os sistemas educacionais totalitários e laicistas de sua época, Pio XI expôs o perigo de uma educação desvinculada da verdade transcendente, reduzida a mero instrumento de manipulação social. Ou seja, a questão educacional, nessa perspectiva não é um problema privado ou escolar, mas um dilema cultural e civilizacional. Tal ensinamento ecoa a essência da Educação Clássica Cristã: formar o homem integralmente para a verdade, o bem e a vida eterna, respeitando a autoridade natural da família e o primado da verdade, da fé, do bem. “É característica dos regimes totalitários reivindicar para si o monopólio da educação, em detrimento dos direitos naturais da família e da Igreja” (Pio XI, 1929, p.79).

Essa dinâmica revela a profunda transformação da natureza da educação na modernidade tardia: ela deixa de ser orientada ao florescimento da pessoa humana segundo sua identidade natural e espiritual, e passa a ser instrumento

de construção de identidades coletivas desenraizadas, adequadas a interesses de um sistema tecnocrático e globalizado. Nesse cenário, como explica Rosa (2019), a modernidade se caracteriza pela aceleração constante dos processos sociais, tecnológicos e existenciais, fazendo com que as instituições tradicionais - a família, a comunidade e a religião - se tornem incapazes de acompanhar o ritmo frenético das transformações (Rosa, 2019). Essa aceleração gera uma instabilidade estrutural que impede a formação de vínculos duradouros e coerentes, substituindo-os por conexões efêmeras e funcionais. A educação, subordinada a essa lógica, já não busca formar o homem para a verdade e para a vida eterna, mas adapta o indivíduo a um presente contínuo e mutável, moldado pelos imperativos de inovação e flexibilidade axiológica. O resultado é a desconstrução sistemática dos vínculos familiares, comunitários e religiosos, substituídos por uma cultura homogênea, volátil e essencialmente desprovida de raízes, na qual a pessoa humana se torna fragmentada e permanentemente instável.

Em diálogo com a crítica contemporânea aos efeitos da aceleração social e da dissolução dos vínculos tradicionais, destaca-se também a contribuição do movimento antiutilitarista francês, centrado na recuperação da lógica do dom como fundamento das relações sociais. Inspirados pelo pensamento de Marcel Mauss, especialmente pelo seu clássico Ensaio sobre a dádiva, os teóricos antiutilitaristas defendem que as relações humanas não podem ser reduzidas a meras trocas econômicas ou interesses utilitários, pois se enraízam em dinâmicas de dádiva, reciprocidade e reconhecimento que estruturam as sociedades desde suas origens (Mauss, 2003). Para Mauss, a dádiva é uma forma social complexa que implica obrigação de dar, receber e retribuir, constituindo uma rede de relações que gera pertencimento, confiança e identidade comunitária. Essa perspectiva encontra um desenvolvimento contemporâneo nas reflexões de Pierpaolo Donati, principal expoente da sociologia relacional, que enfatiza o papel do dom relacional como fundamento das interações sociais primárias e identifica na família o espaço privilegiado para a geração e transmissão do que denomina capital familiar: um conjunto de vínculos de confiança, responsabilidade mútua e solidariedade intergeracional que sustenta o florescimento integral da pessoa (Donati, 2015). Nesse sentido, a Educação Clássica Cristã, ao recuperar o ideal da formação do homem como um ser em relação — com Deus, com os seus familiares, com a verdade, com a comunidade e com a tradição filosófica e religiosa do Ocidente —, se apresenta como um instrumento privilegiado para restaurar a lógica do dom no interior da família e da sociedade. Longe de formar indivíduos apenas para a competição e a utilidade, a Educação Clássica Cristã visa cultivar no educando a disposição para a generosidade, a gratuidade e a responsabilidade, valores que reforçam o capital relacional familiar descrito por Donati e resgatam a dimensão relacional fundamental da experiência humana, hoje ameaçada pela lógica instrumental e acelerada da modernidade.

## **6. A EDUCAÇÃO CLÁSSICA CRISTÃ COMO RESISTÊNCIA À PADRONIZAÇÃO IDEOLÓGICA**

Diante da crise educacional promovida pela ruptura moderna e pela consolidação do Estado educador, a Educação Clássica Cristã emerge não apenas como um modelo pedagógico alternativo, mas como uma expressão legítima de resistência cultural e espiritual. Resgatando a tradição que reconhece na família o núcleo originário da formação humana, ela propõe uma educação enraizada na busca da verdade, na formação das virtudes e na transmissão da herança civilizacional cristã. A Educação Clássica Cristã parte do princípio de que educar é formar a pessoa humana integralmente — corpo, alma e espírito — segundo os bens objetivos do verdadeiro, do bom e do belo. Em continuidade com a *paideia* grega, o *mos maiorum romano* e a *ecclesia domestica* cristã, ela entende que a educação não se limita à aquisição de competências utilitárias, mas visa à conformação do ser humano com sua natureza racional e sua vocação transcendente.

Nesse contexto, iniciativas contemporâneas como o ensino domiciliar (homeschooling) e as escolas confessionais clássicas não são simples inovações pedagógicas: são expressões da continuidade histórica da missão educativa da família cristã. Elas reafirmam a autoridade dos pais como primeiros educadores, a liberdade fundamental das famílias de escolherem a educação de seus filhos, e a necessidade de transmitir uma visão de mundo enraizada na fé e na razão. Esses princípios encontram respaldo não apenas na tradição filosófica e teológica, mas também em documentos internacionais de proteção dos direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (art. 26, §3º), que reconhece a prioridade dos pais na escolha do tipo de educação que será ministrada a seus filhos. Essa resistência ganha especial relevância quando se considera a crítica de Erik von Kuehnelt-Leddihn ao igualitarismo moderno. Para Kuehnelt-Leddihn (1943), as ideologias modernas — do protestantismo radical à Revolução Francesa, do socialismo utópico ao totalitarismo do século XX — promoveram uma destruição sistemática das hierarquias naturais e das instituições tradicionais, especialmente da família e da autoridade educativa. O modelo de educação estatal igualitário, em sua análise, não visa apenas instruir, mas reconfigurar o imaginário das novas gerações, moldando-as segundo os interesses de uma sociedade artificialmente homogeneizada e hostil à transcendência. Contra essa engenharia social igualitarista, a Educação Clássica Cristã se apresenta como defesa concreta da diversidade orgânica e legítima da sociedade, da liberdade real das famílias educarem seus filhos conforme suas tradições e convicções e da preservação das identidades culturais do Ocidente.

Educar segundo os princípios cristãos clássicos, portanto, é muito mais do que manter uma tradição: é um ato de resistência à uniformização ideológica, à manipulação das consciências, à destruição da autonomia familiar e da verdadeira antropologia cristã, fundamento da verdade. É afirmar que a liberdade autêntica não nasce da ruptura com a tradição, mas de sua integração consciente; que a verdadeira igualdade respeita a diversidade natural das vocações humanas, das culturas e das famílias; e que a educação deve ser ordenada ao florescimento da

pessoa humana na verdade, na virtude e na liberdade. Assim, a Educação Clássica Cristã não se opõe ao progresso legítimo nem ao desenvolvimento do conhecimento, mas recusa toda forma de progresso que negue a natureza do homem e a centralidade da família e da religião na formação das novas gerações. Ela se apresenta como um caminho de reconstrução educacional, civilizacional, cultural e espiritual, capaz de devolver à sociedade contemporânea aquilo que lhe foi subtraído: raízes, sentido e esperança.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tradição da Educação Clássica Cristã revela que a verdadeira formação humana não pode ser concebida como um processo neutro ou tecnocrático. Educar é conduzir a pessoa à plena realização de sua natureza racional e espiritual, integrando saber e virtude, liberdade e responsabilidade, fé e razão. Essa concepção, desenvolvida ao longo dos séculos e fundamentada no direito natural, reconhece na família a primeira e principal educadora, cuja missão é anterior e superior à intervenção estatal.

A ruptura moderna, ao transformar a educação em instrumento de construção de identidades artificiais e de homogeneização cultural, feriu profundamente as bases da civilização ocidental. A substituição da autoridade natural dos pais pela centralização estatal, denunciada por pensadores como Erik von Kuehnelt-Leddihn e reiterada pelo magistério da Igreja, resultou em uma profunda crise antropológica e educacional. A escola estatal moderna, ao pretender formar cidadãos desvinculados de sua tradição e de suas raízes espirituais, comprometeu a liberdade autêntica e a diversidade orgânica das sociedades.

Neste contexto, a Educação Clássica Cristã não apenas ressurgiu como alternativa válida, mas impõe-se como resposta necessária à crise contemporânea. Ela propõe a restauração da primazia da família na missão educativa, a redescoberta da tradição como fonte de sabedoria, e a promoção de uma educação ordenada ao bem, à verdade e à liberdade. O resgate da Educação Clássica Cristã é, portanto, um ato de resistência cultural, de fidelidade às raízes da civilização ocidental e de esperança na possibilidade de reconstruir uma sociedade fundada na verdade.

A defesa da autoridade educativa dos pais, da transmissão da fé e da formação moral das novas gerações não é apenas uma luta por direitos, mas uma exigência intrínseca à própria verdade sobre o homem. Preservar a educação cristã clássica significa assegurar que a liberdade, a diversidade e a transcendência continuem a habitar o coração da cultura, impedindo que a humanidade sucumba à padronização ideológica e ao vazio existencial. Trata-se, em última instância, de proteger o que há de mais nobre na vocação humana: a busca consciente pelo verdadeiro, pelo bom, pelo belo e a centralidade da obediência aos valores e ideais coerentes com o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo, como é o dever e o direito dos cristãos de sempre.

## **REFERÊNCIAS**

- AGOSTINHO, Santo. Confissões. tradução de J. Oliveira Santos. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1997.
- ANDRADE, Édison Prado de. Muito além da escola: uma perspectiva sobre educação para a liberdade. 1. ed. São Paulo: Édison Prado de Andrade, 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARISTÓTELES. Política. tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 2006.
- BRADLEY, James; SMITH, J.T.. Renewing the liberal arts tradition: a new vision for Catholic higher education. Grand Rapids: Eerdmans, 2016.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. tradução de Maria Manuela G. Loureiro. Lisboa: Difel, 1990.
- CHESTERTON, Gilbert Keith. O que há de errado com o mundo. tradução de Eduardo Wolf. São Paulo: Ecclesiae, 2012.
- DONATI, Pierpaolo. Sociologia relacional: além das teorias da sociedade. tradução de Ângela Maria Martins. São Paulo: Paulus, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- CORÇÃO, Gustavo. A descoberta do outro. Rio de Janeiro: Agir, 1968.
- COULANGES, Fustel de. A cidade antiga. tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DAWSON, Christopher. The Crisis of Western Education. New York: Sheed and Ward, 1961.
- DEAN, Robert; NADEAU, Randall. Classical education and the modern world: a history of liberal education. New York: Routledge, 2017.
- FERRY, Jules. Lettre aux instituteurs [documento eletrônico]. Paris: Imprensa Nacional, 1883. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- FICHTE, Johann Gottlieb. Discursos à nação alemã. tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.
- FOURIER, Charles. O novo mundo industrial e societário. tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IORIO, Ubiratan. *Economia e liberdade: uma introdução à escola austríaca de economia*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 2010.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KUEHNELT-LEDDIHN, Erik von. *Leftism: from de Sade and Marx to Hitler and Marcuse*. New Rochelle, NY: Arlington House, 1974.

KUEHNELT-LEDDIHN, Erik von. *The menace of the herd: or Procrustes at large*. Milwaukee: The Bruce Publishing Company, 1943.

LA GARANDERIE, Antoine de. *Motivação e sucesso escolar*. São Paulo: Loyola, 1992.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Ibrasa, 1986.

LEÃO XIII, Papa. *Encíclica rerum novarum* [documento eletrônico]. Vaticano, 1891. Disponível em: <https://www.vatican.va>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MACINTYRE, Alasdair. *After virtue: a study in moral theory*. 3. ed. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Moderna, 1989.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos*. [documento eletrônico]. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 13 abr. 2025.

OWEN, Robert. *O livro do novo mundo moral: seleção de escritos*. tradução de Leonel Vallandro. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. *Direito à educação no Brasil: Estado, família e liberdade*. Curitiba: CRV, 2018.

PERRY, Michael. *A história da educação cristã: da era apostólica até a Reforma*. tradução de Paulo César da Silva. São Paulo: Cultura Cristã, 2001.

PIO XI, Papa. *Divini illius magistri*. [documento eletrônico]. Vaticano, 1929. Disponível em: <https://www.vatican.va>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROSA, Hartmut. *Aceleração: uma crítica social do tempo*. tradução de Andréa Stahel Morgan. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*. II-II, q. 10, a. 12. tradução de Alexandre Corrêa. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

SAINT-SIMON, Claude Henri de Rouvroy. *Cartas a um americano e outros escritos*. tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SENIOR, John. *The death of Christian culture*. New Rochelle: Arlington House, 1978.

VEITH, Gene Edward Jr.; KERN, Andrew. *Classical education: the movement sweeping America*. Washington: Capital Research Center, 2001.

VÉLEZ RODRÍGUEZ, Ricardo. *A grande mentira: Lula e o patrimonialismo petista*. São Paulo: Vide Editorial, 2015.

**TURLEY, STEVE. EDUCAÇÃO  
CLÁSSICA VS. EDUCAÇÃO MODERNA:  
A VISÃO DE C.S. LEWIS. SÃO PAULO:  
EDITORA TRINITAS, 2018. 56 P**

*Romildo Ricardo Ramlow<sup>14</sup>*

<sup>14</sup> Romildo Ricardo Ramlow. Bacharel em Teologia, Filosofia e Serviço Social. Mestre em Educação. Email: romildoricardoramlow@gmail.com.

O autor de **Educação clássica vs. Educação moderna: a visão de C.S. Lewis**, Steve Turley, é PhD pela Universidade de Durham, pesquisador, palestrante, autor e violonista. Autor de diversos livros em educação cristã clássica, teologia, política e artes; é professor da escola cristã clássica Tall Oaks, em New Castle, DE, nos EUA, onde leciona teologia, grego e belas artes, além de atuar como professor na Eastern University, onde leciona belas artes.

O título original da obra publicada em 2015 é *Classical Education vs. Modern Education: A vision from C.S. Lewis*. A tradução para o português é de Elmer Pires e foi publicado em 2018 pela Editora Trinitas. O autor ainda é desconhecido no Brasil mas, esteve presente na **II Conferência Martin Bucer – Educação Cristã Clássica**, nos dias 27 a 29 de julho de 2018, em São Paulo.

Em meio à crise da educação brasileira e as inúmeras opções educacionais nos dias de hoje, o autor propõe neste livro um modelo preferencial de educação analisando a diferença entre a educação clássica e moderna, guiado por C.S. Lewis, a partir da análise do livro **A Abolição do Homem**<sup>15</sup>. Steve Turley provoca uma boa reflexão sobre os caminhos da educação e, principalmente, sobre qual a cosmovisão que está por de trás de uma determinada forma ou modelo educacional e seus respectivos resultados. Hoje, a educação deixa transparecer inúmeras deficiências, resultado da era moderna que, em sua perspectiva utilitarista e pragmática, está a suprimir os instintos mais profundos sobre certo e errado por afirmar o relativismo moral. Desta forma, julga-se uma leitura essencial para professores, gestores de escolas e os pais sobre a melhor forma de educação para seus filhos e alunos.

O livro está dividido em cinco breves capítulos. O primeiro capítulo *Cachoeiras e o mundo*, o autor faz uma análise da crítica de C.S. Lewis sobre a mortalidade da civilização ocidental moderna e da própria natureza humana a partir de um livro-texto usado nas escolas de ensino básico. Trata-se de um compêndio que Lewis preferiu nomear como *Livro Verde*, escrito por dois autores que ele também não revelou o nome, apenas referindo-se a eles como Tito e Gaio. Expondo a tendência na educação moderna, Tito e Gaio são precursores de uma educação moral relativista. Eles tomam uma cena da famosa história do poeta Samuel Taylor Coleridge junto à queda d'água das Cachoeiras de Clyde, na Escócia, no início dos anos 1.800 d.C. Conforme a descrição de Lewis, a história conta que Coleridge ouviu a reação de dois turistas, um se referindo a cachoeira como "sublime" e o outro, "bela"; Coleridge endossou o primeiro juízo mentalmente e rejeitou o segundo, horrorizado. Gaio e Tito fazem seu próprio comentário sobre a cena tomando a expressão de um dos homens que disse "*Isso é sublime*" como que, não se referindo a cachoeira em si, mas apenas uma observação sobre seus próprios sentimentos e que essa confusão sobre o que foi dito e sua real intenção do que alguém queria dizer é normal e está continuamente presente na linguagem.

Para Lewis, conforme Turley observa, Tito e Gaio fazem um comentário de proporção cósmica. A cena revela a forma microscópica de duas concepções de mundo contrastante; uma representada por Coleridge, que afirmou ser a *beleza*

<sup>15</sup> LEWIS, C.S. *A abolição do homem*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017. 128 p.

um valor objetivo e reconhecida pela humanidade que participa dessa ordem cósmica; a outra, representada por Tito e Gaio no *Livro Verde*, que nega à natureza impessoal o valor objetivo, colocando todas as concepções de *beleza* e *sublimidade* na mente humana e em preferências pessoais. A diferença é que a *era moral* reconhece a beleza como valor autônomo, existindo independente do conhecedor; ao contrário, a *era moderna* afirma que a beleza é um valor construído pelo sujeito e sobreposto em um mundo impessoal. A primeira pergunta pela possibilidade de conformar a vida com o mundo de modo a ser elevado à vida divina; a segunda perspectiva, regida pelos mecanismos de poder e manipulação (a ciência, a tecnologia e o estado), a pergunta é invertida: como poderei adaptar o mundo aos meus próprios desejos e ambições? Essas duas visões de mundo implica duas visões da educação que se contrastam. Sendo a educação *enculturação*, é por meio dela que as pessoas são iniciadas em uma cultura, logo, a *era moderna* e seus pressupostos tem usado as escolas como plataforma de promoção de uma mudança civilizacional caracterizada pelo poder e manipulação por afirmar o relativismo moral. Essa mortalidade da civilização ocidental moderna e da própria natureza humana somente – consequência da era moderna – só será evitada através da crença no [que Lewis chama de] *Tao*, a lei natural (valores objetivos).

No segundo capítulo, *Educação clássica e cultura*, Turley destaca que a educação clássica se refere à iniciação do aluno em uma cultura que possibilita a materialização de uma piedade cósmica, onde que, através da história, arte, literatura, matemática, economia, música, ciência, etc, a vida é orientada de acordo com a virtude cívica ou cósmica, ou seja, produzindo “homens com peito” e verdadeiramente humanos (conf. Lewis) que cumpram seu propósito divino. Mas, a revolução moderna veio eclipsar a concepção clássica da educação que permaneceu normativa por 2.200 anos, desde Platão até meados do século 19.

O terceiro capítulo *A revolução moderna*, o autor apresenta o advento da era moderna, onde o conhecimento está sob uma nova condição: restrito à aplicação da ciência e da razão através de um método empírico. Essa nossa visão do conhecimento ignora a piedade cósmica (*paideia*), sujeitando o mundo a um processo de causa e efeito sem significado senão aquele que cada um lhe der. Nesta condição, a religião não mais é uma expressão civilizadora da piedade cósmica, podendo até dar algum significado pessoal, mas destituída de valor comum ou objetivo. A igreja é banida do cenário público e a distinção público/privado é imposta ao cristianismo pelo processo de secularização tornando o uso do termo cultura usado num sentido científico-social, ou seja, não existe um significado ou propósito inerente que possa ser objetivamente discernível neste mundo, cada um dá significado às coisas mesmo não possuindo significado. Sendo a educação *enculturação*, Turley lembra que a indignação de Lewis com o *Livro Verde* é justamente por que ele representa a tentativa de *enculturar* estudantes com a visão de mundo moderna, afastando os alunos da visão clássica de piedade cósmica e impedindo de encontrarem os valores transcendentais e eternos do que é Verdadeiro, Bom e Belo. De acordo com Tito e Gaio, o Verdadeiro, Bom e Belo são o que cada um quiser que seja. Impedidos de encontrar o transcendente (*Tao* - lei natural), os alunos são impedidos da própria fonte de virtude cívica e de se tornarem verdadeiramente

humanos, regidos apenas por um racionalismo antiético ou de um sensualismo irracional. Eis a tragédia da era moderna: clamamos por aquelas qualidades que nós mesmos impossibilitamos de existirem.

O penúltimo capítulo, *A abolição do homem*, Turley descreve as consequências de uma educação neutra em termos de valores e destituída do transcendente. A única maneira de haver consenso moral na era moderna será por meio da coerção, compulsão e extorsão visando uma conformidade ética. Numa sociedade regida pelos gostos e opiniões pessoais, onde que a moral e a ética estão extintas do domínio do conhecimento, não haverá referencial objetivo pelo qual concordar sobre o que é certo e o que é errado. E não havendo conformidade ética na sociedade, restará apenas a manipulação de alguns sobre os outros. A consequência inevitável da vida moderna é dispor de duas classes: manipuladores (condicionadores) e manipulados (condicionados). A lógica da era moderna é a conquista da natureza pelo homem e, não havendo um significado ou propósito divino na natureza, logo, a própria natureza existe apenas para ser manipulada de acordo com nossos desejos. Percebe-se que a genialidade da era moderna em escravizar as massas está em convencê-las de que o quanto são dependentes dos engenheiros sociais é o quanto são livres. Uma vez que a população humana é consignada à categoria da natureza, necessitando ser controlada e manipulada como única forma de produzir conformidade moral, esta passará a ser manipulada junto ao mundo natural de acordo com os objetivos e desejos dos manipuladores. Assim, a cultura moderna se torna uma prisão, impossibilitando a liberdade inerente à virtude cívica e moral. O resultado dessa nova ordem social é submeter às pessoas à categoria de natureza impessoal – sem sentido –, resultando na *Abolição do homem*.

O último capítulo *O renascimento* da educação aponta para caminhos otimistas a partir do renascimento da educação cristã clássica. O cenário atual – EUA – aponta para o crescente uso do método clássico de educação e inclusive, despertando o interesse do mundo secularizado. Como exemplo na história de sucesso do estilo clássico de aprendizagem da escola Tall Oaks em parceria com igrejas, professores e alunos está renovando e redimindo a educação. Há um crescimento da educação domiciliar e de programas particulares de escolha da escola. Assim, fica a exortação aos pais e avós para que fiquem atentos as duas visões de educação e escolher sobre qual é compatível com o tipo de cultura que seus filhos devem ser educados. Conforme o artista inglês do século 19, John Ruskin, “[...] o objetivo da verdadeira educação é fazer com que as pessoas não façam apenas as coisas certas, mas que desfrutem das coisas certas – não meramente trabalhadoras, mas amantes de seu ofício – não meramente educadas, mas que amem o conhecimento – não apenas puras, mas que amem a pureza – não apenas justas, mas que tenham fome e sede de justiça” (TURLEY, 2018, p. 41,42).

Se quisermos ver as virtudes cívicas restauradas – e que as próximas gerações saibam que há realmente algo de Verdadeiro, Bom e Belo neste mundo – de que vale a pena lutar por isso, precisamos promover o restabelecimento da educação clássica. Conforme Steve Turley: agora nós podemos!



# A PAIDEIA PLATÔNICA: CONSIDERAÇÕES NOS DIÁLOGOS INICIAIS E EM REPÚBLICA

*Jhonathan Jarison dos Anjos de Oliveira*<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Mestre em Filosofia (UFPB) Pós graduado em Educação Cristã Clássica (FICV). Possui graduação em em Pedagogia Plena com Área de Aprofundamento em Educação Especial pela UFPB (2022). Email: jhonathan.jarison@gmail.com

## RESUMO

O texto investiga a concepção de *Paideia* em Platão, entendida como um ideal educativo voltado à formação integral do ser humano, envolvendo razão, caráter e integração com a ordem da pólis e do cosmos. A análise inicia-se com os diálogos platônicos iniciais, nos quais a educação aparece de forma fragmentada, mas já orientada por uma busca filosófica e dialógica. Em *República*, essa concepção se sistematiza, apresentando um percurso educativo que vai da música e da ginástica às disciplinas matemáticas, culminando na dialética. A *Paideia* platônica propõe uma educação voltada para a alma, que visa ordenar a vida individual e coletiva com base no Bem, na Justiça e na Harmonia. A formação dos governantes é destacada como essencial para a manutenção da ordem política e cultural. Assim, a cidade ideal platônica é entendida como expressão simbólica de uma estrutura espiritual ordenada, cujo fundamento é uma educação dialógica e filosófica chamada *Paideia*.

## PALAVRAS-CHAVE:

*Paideia; Platão; Educação; Formação; Ordem;*

## ABSTRACT

The text investigates the concept of *Paideia* in Plato, understood as an educational ideal aimed at the integral formation of the human being, involving reason, character, and integration with the order of the *polis* and the cosmos. The analysis begins with Plato's early dialogues, in which education appears in a fragmented form but is already guided by a philosophical and dialogical inquiry. In *Republic*, this concept is systematized, presenting an educational path that progresses from music and gymnastics to mathematical disciplines, culminating in dialectics. Platonic *Paideia* proposes an education oriented toward the soul, aiming to structure individual and collective life based on Goodness, Justice, and Harmony. The education of rulers is emphasized as essential for maintaining political and cultural order. Thus, the Platonic ideal city is understood as a symbolic expression of an ordered spiritual structure, whose foundation is a dialogical and philosophical form of education known as *Paideia*.

## KEYWORDS

*Paideia; Plato; Education; Formation; Order*

A *Paideia* de Platão é o sentido mais alto e amplo de educação, e consiste na consideração da influência da realidade cósmica e cultural na formação da mente e do caráter humano. Cada uma das perspectivas diferentes de seus diálogos acerca da investigação do tópico determinado, nos apresenta, na multiplicidade da argumentação, uma outra perspectiva distinta que acrescenta ao conceito de um homem bem-educado, tornando essa dimensão ainda mais abrangente a cada leitura. Os diálogos ao mesmo tempo que apresentam problemas que conectam-se com o tema geral da *Paideia*, ampliam-no ao mesmo tempo, tornando esse conceito cada vez mais robusto a cada novo aspecto observado.

Para tratar da *Paideia* platônica, sem recorrer a todas as suas referências na multidão de diálogos, e sem nos referirmos à complicada discussão sobre a ordem correta da leitura de suas obras, podemos traçar uma lógica a partir de uma concepção “mais amadurecida”, segundo Rorty (1998), de Platão sobre o que é a *Paideia*: quem deve ser educado, por quem e para qual propósito; os estágios dos diferentes tipos de conhecimento e aprendizagem. Segundo Rorty:

“Essas concepções estão intrinsecamente ligadas às suas visões sobre a estrutura da alma, sobre as virtudes e sobre a *politeia* capaz de sustentar uma vida boa, bem como sobre a cosmologia e a metafísica.” (RORTY, 1998, p. 157-158) (TRADUÇÃO NOSSA)

Antes de tratarmos mais especificamente da *Paideia* em *República*, podemos passar brevemente pelos diálogos iniciais, onde poderemos observar o esforço por um caminho à educação integral do homem, todavia, surgindo como em fragmentos.

Os primeiros diálogos – os diálogos ditos “iniciais” – de Platão, parecem sugerir que o trabalho de investigação individual de cada participante do diálogo é fundamental como critério para a educação. O julgamento dos conflitos apresen-

<sup>17</sup> *Acerca da discussão sobre a ordem correta de leitura dos diálogos e a sua influência na compreensão da obra platônica, todos admitimos que é uma questão difícil, profunda e inacabável. Então, é necessário, por questões de conveniência, que seja feita uma escolha sobre a ordem de leitura a ser assumida na discussão do texto. Considerarei a estrutura de ordenação mais tipicamente aceita dos diálogos: Iniciais, médios e tardios. Dessa forma, mesmo compreendendo que cada diálogo platônico seja independente por si, e que cada um tenha um foco específico em um determinado distinto problema, é perceptível que a maioria tem relação traçadas direta e indiretamente com os outros diálogos e suas discussões centrais. Por exemplo, Timeu e República tratam de tópicos que lhes são próprios e especificamente distintos, mas não podemos ignorar a relação em que Timeu pareça ecoar a República, quando, principalmente no livro XX, traça um projeto de cosmos bem ordenado com o mito de Ér, e em como uma pólis harmoniosa e uma alma ordenada estão intrínseca e mutuamente debaixo dos mesmos critérios morais. Por isso, para esse texto, será comum perceber que considero os diálogos como um argumento contínuo que se interliga com os outros tal qual um gênero se interliga as espécies, pois considerando a visão de totalidade acerca do conceito de Paideia, me parece necessário considerar que há uma ligação entre os diálogos que possa fundamentar a existência mesma da Paideia. Segundo Rorty (1998), “Os temas políticos da República direcionam a investigação para o Político e as Leis. Os temas ontológicos levam aos problemas do Teeteto e do Parmênides, que, por sua vez, conduzem a discussão ao Sofista e ao Político. Em uma leitura, o Timeu pode ser considerado junto com a República como um relato da construção de um sistema unificado e harmonioso; em outra, pode ser lido como uma investigação cosmológica dos problemas estabelecidos pela trilogia epistemológica/metodológica.” (p. 158 – 159). E essas ligações sustentam a amplitude e complexidade do conceito de Paideia que pode envolver e ser encontrado em algum aspecto nos diálogos.*

tados, a avaliação crítica daquilo que acreditava saber, mas não o sabia, amplia o alcance dessa crença na mesma medida em que aumenta a possibilidade de interconexões que possam resolver os conflitos apresentados inicialmente. Além disso, o processo maiêutico e elêntico proporciona uma espécie de humildade patológica que é fundo ideal para qualquer edifício educacional da mente e do caráter. O conselho dado a quem educa, é que é preciso envolver cada participante do problema em uma investigação humilde que possa conectar as práticas e atos profundos de um indivíduo com a cultura da sua sociedade, e assim entrar em conflito ou ao menos tentar resolver o que parece minimamente contraditório.

Após as introduções recheadas de drama que constantemente exibem as suposições e práticas que os participantes do diálogo exprimem, Sócrates conduz os participantes a um exame crítico do que supõem que seja a virtude e suas definições, considerando o lugar comum de cada um. Normalmente o personagem apresenta um conjunto exemplos que servem de ponto de partida para a reflexão, mas que não são definições, não há nada de definitivo, o exemplo é apenas um relato de experiência de contato com o fato e da ligação dela com a determinada virtude em cena. A seguir, alguns trechos do diálogo *Laques* poderão cooperar para o que foi falado.

“Ora, nós dois decidimos cuidar com o maior carinho possível de sua educação, e em vez de procedermos como a maioria dos pais, que deixam os filhos viver como bem entendem, depois de atingirem a adolescência, resolvemos começar desde agora e fazer por eles o que estiver em nossas possibilidades. Como sabemos que também tendes filhos, imaginamos que, mais do que a ninguém, vos preocupa o problema da educação dos jovens, para que eles venham a aproveitar bastante. E se, porventura, ainda não volvestes a atenção para esse assunto com a insistência que ele requer, damos-vos o conselho de não o adiardes por mais tempo e vos convidamos a compartilhar nossos cuidados, com relação ao problema da educação dos filhos.” (LAQUES, p. 115, 179a-b)

Lisímaco junto com Melésias, introduzem a Nícias e Laques na conversa que vinham tendo, que tratava de como queriam ser cuidadosos com seus filhos diferente do que seus pais fizeram com eles, os deixando livres até que fossem adolescentes, sem juntar para si mesmos nem uma honra. Aos personagens preocupa, justamente, a educação de seus filhos que seria, inicialmente, baseada no contraponto de suas próprias educações. Os seus pais deram-lhes liberdade de modo que não puderam ajuntar fama ou valor ou épicas histórias de virtude, e por isso não podem ser o exemplo vivo para seus próprios filhos, remetendo-se sempre aos avós. Eles não pretendem repetir o erro com seus filhos. Ao saberem que Sócrates também se interesse por essa espécie de discussão, o convidam para integrá-la, e então, a inserção de Sócrates é a certeza de uma condução conflituosa entre o que se pensa e o caminho para a definição.

“Sócrates - O que é preciso, então, fazer, como eu disse há pouco, para conhecermos qual de nós é o mais entendido nessa modalidade de exercício? Não será procurar quem aprendeu e praticou semelhante arte e teve os mais hábeis professores? Melésias - Parece-me que sim. Sócrates - E antes disso, ainda, não nos esforçaremos por conhecer o que seja a coisa para que procuramos professores? Melésias - Como disseste?”  
(LAQUES, p. 115, 185b)

A partir de exemplos de experiência, que servem como ponto de partida para a discussão, Laques e Nícias terminam por apresentarem disposições opostas acerca do tema. Após apresentarem um discurso que tinha como objeto a inserção ou não dos jovens na atividade de hiplomaquia, necessitam de um mediador para guiar a discussão, é então eu Sócrates entra e desde já, põe interrogações sobre o assunto. Sócrates desloca a discussão sobre qual a melhor arte para a educação dos jovens, que situa-se apenas no campo do *érgon* para uma discussão que sugere a investigação no campo do *logos*. Dos exemplos de atividade nas quais o homem pode exercer coragem, para a definição de coragem, que deve ser exercida em todas as atividades. A descoberta dessa virtude é o que deve guiar a discussão e por seguinte o que deve ser o objeto da educação.

Como no exemplo acima, os primeiros diálogos, não chegam a responder a pergunta fundamental deles que é entender “o que é?”, não chegam a uma definição final, mas pelos exemplos – o leitor e não os personagens – podem compreender algo de como testar os conhecimentos. Segundo Rorty, sobre a finalidade da investigação, podemos ver que:

“A investigação pretende resultar em opiniões cada vez mais gerais, mais abrangentes, sistematicamente unificadas e justificadas. Sócrates sabe como revelar inconsistências, muitas vezes para desconforto de seus interlocutores. Mas, embora possa sugerir a direção de uma resolução, não pode proclamá-la com segurança... sem empreender uma investigação sistemática similar sobre cada solução proposta, uma a uma.” (RORTY, 1998, p. 164) (TRADUÇÃO NOSSA)

Ao fim do diálogo, não sabemos o que é coragem, mas podemos conceber que ali há um fundamento para iniciação de um processo educativo a partir da destruição dos conceitos que os interlocutores sustentavam, colocando no lugar deles ou novos conceitos mais adequados, ou a dúvida e o reconhecimento da própria ignorância, como acontece em *mênnon*. Esse estado é, considerando a continuidade dos diálogos, uma propedêutica à *Paideia*, por ser uma relação dialética que está contida no exemplo de educação segundo Platão, em *República*. E no caso dos diálogos iniciais, podemos considerar que a educação prepara uma pessoa para o trabalho investigativo, de reflexão e paciência, buscando articular a

vida prática e as opiniões dentro de um todo unificado, coerente e ordenado, pois a formação do caráter e as opiniões são coordenadas (RORTY, 1998).

O deslocamento que acontece nos diálogos iniciais, como visto no exemplo do Laques, de movimentar-se do campo do *érgon* para o campo do *logos* na medida em que abandona aos poucos os exemplos particulares e busca o que há de semelhante e universal presente naqueles determinados exemplos, é o início da investigação filosófica. Esse deslocamento da investigação que vai além das contingências, quando apresentado em *República*, mostra-se fundamental ao menos para os guardiões, governantes e filósofos, como um processo necessário e cuidadoso.

De início, é interessante perceber que o objetivo da educação comum era criar uma cultura saudável que pudesse ser compartilhada por todos os membros da pólis. Criar essa atmosfera cultural comum é fundamental para o processo educacional, pois, mais do que ninguém, Platão esteve consciente das condições culturais que arruinavam o seu povo, e sabia que uma atmosfera cultural desordenada, tanto causava quanto era resultado da desordem na formação da mente e do caráter. Platão não era um sensor à moda própria, mas percebeu que os mitos, a arte pública, a música, a poesia, quando utilizados de maneira inadequada, promoviam a construção de certos estados psicológicos que poderiam quebrar a música harmônica de uma pólis. A atmosfera cultural de seu tempo não parecia estar tão distante disso, os quatro cantos de Atenas ruíam, e a natureza da educação ateniense era responsável pela cultura que a fazia cair. Se pensarmos dessa forma, podemos entender o porquê de Platão vetar, na pólis, a entrada de certos tipos de arte; se considerarmos que a educação grega era realizada, principalmente, pela arte – poesia homérica – e a que as condições psicológicas dos participantes da pólis estão em desordem, é necessário reaver o tipo de educação que está sendo dado na pólis. A censura não tem um fim velado de ódio aos poetas, mas sim a atmosfera cultura que proporciona as condições psicológicas que desfazem a harmonia da pólis.

A construção do programa educacional platônico segue uma rigidez, e envolve desde as brincadeiras infantis, músicas, poesia, até as obras de arquitetura e escultura que seriam expostas na cidade<sup>18</sup>. A finalidade pode ser observada na leitura desse trecho, que diz:

“Por conseguinte, como dizíamos no começo, é preciso submeter desde o início os jogos de nossas crianças a uma disciplina mais rigorosa, pois se os jogos e as crianças escapam a regra, é impossível que venham a ser, depois de crescerem, homens submissos às leis e de comportamento exemplar. – Sem dúvida. – Quando, pois, as crianças brincam bem desde o início, a ordem, por meio da música, penetra-as, e, ao invés do que ocorre no caso que citavas, acompanha-os por toda parte, aumentando-lhes a força e reerguendo na cidade

<sup>18</sup> *República* 423-5

o que nela possa estar em declínio.” (REPÚBLICA, p. 147, 424e – 425a)

Como o texto bem exprime, a relação entre a ordem na brincadeira e na música que as crianças poderão ter contato é de ordem, a finalidade de cada da brincadeira e da música é incutir ordem, uma brincadeira ordenada com regras bem determinadas sugere a criança que leis precisam ser respeitadas desde a tenra infância, e a música faz com que isso penetre a alma das crianças por meio do ato de brincar. Desde o princípio, quando diz que na cidade, a arte pública e os mitos devem representar modelos dignos de imitação, que a música deve ser simples, serena, com proporções que promovam a harmonia na alma<sup>19</sup>, que a ginástica promova um corpo equilibrado, o que se quer é capturar a imaginação e povoá-la, pois, aquilo que é captado pela imaginação pode ser imitado. Uma alma que captou na imaginação todas as sugestões de respeito a ordem na cidade através da harmonia musical, poética, artística, está mais propensa a imitá-la reproduzindo-a quando adulto. Considerando o que vimos, podemos dizer, com base no texto, que o propósito inicial da educação na pólis é o de incutir um espírito de ordem e de respeito as leis da pólis na imaginação do educado.

A educação dos governantes (guardiões), vai além do que é oferecido para uma educação comum a todos da pólis, segue em direção a aritmética, geometria, astronomia e harmonia. Há um grupo ainda mais seleto de homens e mulheres de caráter firme e confiáveis, com aptidão para a investigação filosófica, que são iniciados nos estudos da dialética. Vejamos, então, a natureza de cada uma dessas artes e a finalidade de seu estudo.

“Ora o cálculo e a aritmética versam inteiramente sobre o número. – Sem dúvida. – São, por conseguinte, ciências próprias para conduzir à verdade. – Sim, eminentemente próprias. – São portanto, parece, das que procuramos, pois o seu estudo é necessário ao guerreiro para alinhar um exército e ao filósofo para sair da esfera do devir e alcançar a essência, sem o quê, ele jamais seria bom calculador.” (REPÚBLICA, p. 279, 525a – b)

O estudo da aritmética vai além da apreensão de operações básicas de cálculos para atividades de ordem prática como as do comércio, também não se reduzia a mera manipulação de símbolos – como o é o universo físico/matemático moderno – mas se eleva até as essências. A atividade matemática na psiqué fundamenta a ação racional que é aquela que enxerga além das contingências da multiplicidade, da aparência, para alcançar a mais essencial medida e proporção. A ciência dos números é bela e útil e serve tanto a arte prática da guerra para estruturar e melhor equilibrar as posições de um exército, quanto ao filósofo que

<sup>19</sup> *República 398–403*

<sup>20</sup> *República 525d*

investigará a unidade e a multiplicidade. A potência que os guardiões devem ter de serem capazes de distinguir uma unidade de um conglomerado, uma proporção bem estruturada em relação a um desequilíbrio (RORTY 1998), vêm do estudo da ciência dos números. Ainda, para firmar a natureza mais essencial da aritmética, de acordo com o texto essa arte é admirável pois imprime na alma “um vigoroso impulso em direção a região superior e de obrigá-la a raciocinar sobre os números em si próprios. A ciência dos números obriga a alma a servir-se da inteligência para chegar à verdade em si. O estudo da aritmética não ignora as atividades de ordem prática, mas atravessa elas como um saber capaz de transferir a psiquê do mundo visível ao inteligível, dos conceitos. Parafraseando Werner Jaeger (2003), pode-se dizer que a aritmética a que Platão se refere é algo mais do que uma simples ciência auxiliar para o estrategista ou para o comércio. É um estudo humanístico, pois sem ele o Homem não seria Homem.

O estudo das unidades componente da matemática em si mesmos e dos números na sua forma mais pura diz respeito às Formas, Formas matemáticas e também as Formas morais que são indispensáveis para a saúde da pólis. Ambas não possuem imagem representativa no mundo sensível, por isso o estudo da matemática nos aproxima das Formas essenciais, na medida que podemos abstrair a unidade das imagens; e esse conhecimento é fundamental ao governante. Um extrato de Confórd nos é útil para o entendimento dessa dinâmica:

“por isso é mais difícil ver a diferença entre a justiça de uma ação particular e a Justiça ela mesma do que distinguir duas maçãs do número 2, também representado por qualquer outro par de coisas visíveis. Assim, a matemática serve como a ponte mais fácil do mundo sensível ao inteligível e deve preceder o estudo das Ideias morais” (CONFORD, 1965, p. 63).

Em *República* (527a), o estudo da geometria é introduzido logo após a matemática. O diálogo discorre o seguinte:

“Por conseguinte, se a geometria nos obriga a contemplar a essência, ela nos convém, se ela se detém no devir não nos convém.” (REPÚBLICA, p. 281, 527a)

A dualidade entre a utilidade prática e o mundo conceitual permanece ao tratar dessa arte, todavia essa tensão é quebrada quando sabemos que, mesmo a geometria prática conservando seu valor como atividade, há algo de mais fundamental no estudo da geometria que diz respeito não ao que convém ao mundo do devir, mas no das essências. Tal é, a geometria é ao fim o “conhecimento do que sempre é, e não do que nasce e perece.”.

De uma outra forma podemos dizer que, a geometria para o governante, primariamente, auxilia no desenvolvimento da habilidade de abstrair as formas dos objetos físicos reconhecendo a relação de representação formal que eles têm

<sup>21</sup> *República* 525d

<sup>22</sup> *República* 527b

com o objeto. O estudo da geometria abstrai e organiza diferentes figuras entre si de modo a formar um todo bem equilibrado e ordenado. Essas são justamente as habilidades que se espera que um governante adquira com o estudo da geometria, a habilidade de compor uma unidade utilizando partes distintas, de maneira ordenada. A partir daí, então, traçar uma relação entre a ordem geométrica das partes de uma cidade e ordem geométrica cósmica passa a ser mais palpável. O governante que estuda a arte da geometria tem na imaginação o senso de ordem e proporção harmonioso com a dinâmica harmônica do cosmo. Por isso, é comum observar uma forte ligação entre o *Timeu* e *República*, Rorty (1998) diz:

“O Demiurgo estrutura o cosmos a partir de diversas formas geométricas, e os governantes estruturam a unidade complexa da pólis a partir dos diversos tipos de almas que a constituem. Ambos são guiados pelo Bem como princípio unificador.” (RORTY, 1998, p. 168)  
(TRADUÇÃO NOSSA)

Sendo os elementos matemáticos de proporção, forma, unidade e harmonia, fundamentais para a ordem no cosmo, também o é, como princípio unificador, na pólis. E na pólis, são elementos constitutivos da ordem moral e da ordem política. O pensamento filosófico que a geometria proporciona é “dirigida para as faculdades do alto<sup>23</sup>”, conduz “naturalmente ao despertar do entendimento”<sup>24</sup>. Para o governante, esse entendimento é o de que a ordem cósmica e a ordem da pólis estão submetidos ao mesmo princípio unificador de partes, que também o é, se “dirigido para o alto”, da ordem moral. Platão, na educação geométrica, visa um determinado modelo antropológico na importância formativa além da estratégia.

O estudo da astronomia aparece em quarto lugar segundo a categorização que é feita em *República*, logo depois da arte nomeada estereometria, uma arte que diz respeito à profundidade, mas cuja qual os estudos ainda não eram o suficiente. Assim como as duas artes citadas anteriormente, a arte da astronomia também não está restrita à ordem prática. Não convém somente ao navegador que se guiará pelos astros, nem somente ao agricultor que conhecerá a estação adequada para a planta e a colheita, mas é uma arte que fundamentalmente convém ao pensamento. A observação astronômica não se encerra no conhecimento das rotas das revoluções dos astros, mas no conhecimento daquilo que estrutura a ordem astral.

“É provável – disse ele. – Mas visto que me reprovastes há pouco por fazer um elogio inepto da astronomia, vou louvá-la agora de maneira conforme o ponto de vista sob o qual a encaras. É, parece-me, evidente a todos que ela obriga a alma a olhar para o alto e a passar das coisas terrenas para as coisas do céu.” (REPÚBLICA, p. 284, 529a)

---

<sup>23</sup> *República* 527b

<sup>24</sup> *República* 522e

Simbolicamente, a observação dos astros também representa a alma olhando para o alto ao invés de observar as coisas terrenas, e parece não haver outra arte que faça olhar para cima “exceto a que tem por objeto o ser e o invisível.”<sup>25</sup> A astronomia deve ser um estudo que possa direcionar os olhos da alma para cima, para a visão do Ser e do inteligível. Por isso é fundamental que a investigação e o estudo procurem “a verdade dos astros”<sup>26</sup> para poder compreender que “o Demiurgo do céu o formou, a este e a tudo que ele contém”<sup>27</sup>. Os céus são o grande palanque dos astros corpóreos, e a ordem de seu caráter estável representa a imutabilidade do mundo invisível, aproximadamente, pois, a verdadeira astronomia está para além da materialidade.

O estudo das leis dos astros eleva a um grau ainda mais abstrato a harmonia do cosmos, e o conhecimento da verdadeira astronomia guia até a beleza inteligível que há nas relações de proporção e movimento dos objetos astronômicos. Essa beleza inteligível é o verdadeiro conteúdo da astronomia, e a visão das constelações, o estudo das estações, dos meses e dos anos, são muito inferiores a ela, pois ainda pertencem ao mundo visível.

“Devemos considerar as constelações do céu como os mais belos e mais perfeitos objetos de sua ordem, mas, uma vez que pertencem ao mundo visível, são muito inferiores as verdadeiras constelações, os movimentos, segundo os quais a pura rapidez e a pura lentidão, segundo o verdadeiro número e em todas as figuras, se movem em relação uma com a outra e movem ao mesmo tempo o que está nelas; estas coisas são percebidas pela inteligência e pelo pensamento discursivo, e não pela vista.” (REPÚBLICA, p. 285, 529d)

Esses princípios abstratos essenciais na astronomia aperfeiçoam a “participação da alma na harmonia cósmica” (RORTY, 1998) e assim da harmonia cósmica na cidade pela utilização dos princípios de ordem cósmicas aplicadas a legislação da pólis, estabelecendo caminhos para a ideia de uma cidade harmoniosa e de almas que estejam em constante concordância com ela.

Em *República*, as artes apresentadas anteriormente tem um teor propedêutico, são saberes que ou são por natureza matematizados, ou, a exemplo da astronomia, atribuíram-lhe uma ontologia matematizada. A eficácia da matemática – tenha-se matemática como sendo toda arte do número, proporção, unidade, harmonia – como propedêutica consiste em, ao apresentar a profundidade dos números na realidade, facilitar a compreensão de todas as classes de ciências, preparando para o estudo filosófico e para a ciência por excelência: a dialética. A educação dada aos governantes da cidade deve seguir em direção as Formas que regem a ordem, o equilíbrio e as boas proporções. Todo homem e mulher que

<sup>25</sup> *República* 529b

<sup>26</sup> *República* 530b

<sup>27</sup> *República* 530a

a partir da educação pôde assimilar o número puro e a estrutura lógico-matemática que viabiliza a existência da ordem cósmica por meio dessas artes, e tem a vocação para a filosofia é introduzido na dialética.

A matemática é uma *propaideia*, que prepara o intelecto para o objetivo final da *Paideia*, a filosofia pela arte dialética. Ao passar por essas etapas, surge um filósofo preparado para enfrentar o governo da pólis. Ámelie Rorty diz o seguinte acerca da competência do governante que estuda essas artes:

“Os futuros filósofos-governantes adquirem as técnicas do método de divisão: praticam o "corte nas juntas", mapeiam taxonomias, traçando as diferenças apropriadas em classificações genéricas como "prazer", "sofista" e "estadista". Eventualmente, após quinze anos de experiência prática cuidadosamente guiada na coordenação da vida cívica, eles avançam das suposições e hipóteses para a contemplação do Bem como a unidade e ordem dessas Formas sistematicamente conectadas.” (RORTY, 1998, p. 170) (TRADUÇÃO NOSSA)

Mesmo que Platão não diga de maneira explícita em nenhum de seus diálogos, muito menos em *República*, o estudo das Formas abstratas nas disciplinas liberais parece trazer a tona a beleza de uma unidade ordenada por trás do mundo governado pelo Bem. As Formas abstratas ganham ainda mais perfeição na medida em que podem ser representadas através da correspondência que a alma, a pólis e o cosmos ganham, onde essas essências podem, de igual modo, estruturar o cosmos, a pólis e a alma, servindo assim como modelos de sistemas ordenados de qualquer espécie. Essa atividade de instauração de harmonia do Bem é o atributo adicional para a expressão dessa beleza (RORTY, 1998). Essa jornada realizada pela psique no processo educacional é fundamental para poder, agora, dar respostas adequadas às questões que foram trazidas no Livro I (Trasímaco) sobre a natureza da justiça, a atividade justa, o prazer e a finalidade da justiça. A educação pela *Paideia* transforma radicalmente as respostas que são dadas sobre esse assunto, transforma as concepções de prazer, de justiça e de poder. A compreensão das Formas abstratas por trás das disciplinas, da harmonia cósmica que são abrandadas por elas, e tornar a alma o lar dessa harmonia, faz com que o governante, agora transformado, olhando em direção ao alto, possa realizar a mesma harmonia na pólis que é, simbolicamente a miniatura do cosmo; e a transformação do filósofo não é de cunho intelectual somente, ao ordenar-se em direção à justiça torna-se também justo e por isso a sua alma entra em consonância moral com o fuso que rege a ordem cósmica.<sup>28</sup>

A *República* traz no seio texto uma reflexão dramática sobre a natureza da educação e, por isso, logo tem consequências de certa forma dramáticas, para a educação. Como vimos sobre a educação dos governantes-filósofos, ela é onde toda a educação e o funcionamento da pólis se apoia pois, como podemos ver no diálogo, os governantes regulam a cultura e direcionam a finalidade das artes;

<sup>28</sup> *República* 614b – 621d (referência ao mito de Ér)

estruturam as instituições e as leis da cidade; e por isso moldam as condições de todos os que coparticipam dos setores da pólis. Se retornarmos ao início, quando tratávamos do exemplo do diálogo Laques, podemos observar como a mente e o caráter dos interlocutores – Lisímaco, Melésias, Nícias e Laques – podem ser a expressão do pensamento e da cultura de Atenas naquela época. Isso citando apenas o diálogo que foi apresentado há pouco, pois se penetrarmos no Górgias e no Protágoras, poderemos observar condições psicológicas/morais ainda mais preocupantes, que expressam o *éthos* e os *nomoi* da pólis. Os personagens discordam entre si, desconhecem a virtude pessoal e as virtudes cívicas, simpaticizam com ideias moralmente reprováveis em nome do prazer ou do poder, além disso, o temperamento e suas condições pessoais, experiências e habilidades, e até família de onde veio influenciam hábitos e as perspectivas. Todos esses problemas representados por Platão no esquema psíquico de cada interlocutor é também a representação dos conflitos físicos e morais que apontam para uma fissura irretocável, aparentemente, na cultura, resultando no mal funcionamento dela. O governante deve levar em consideração a multiplicidade de diferenças psicológicas que há na cidade e recorrer ao conhecimento das Formas abstratas e das essências para dar unidade as partes tão multiformes e distintas.

Uma *Paideia* bem formada, uma educação bem dirigida, envolve, podemos observar, todos os aspectos da cidade. Uma educação que segue para a unidade e tem como finalidade a *Eudaimonia*, deve considerar que para construir na vontade hábitos e comportamentos direcionados, um pensar e agir bem ordenado, a mente e o caráter equilibrados, deve também contar com as minúcias de um sistema político que podem influenciar ou não o processo educacional. A poesia e a música, a arquitetura e as esculturas, as brincadeiras de criança e as disposições econômicas, são a voz da educadora da pólis.

Essa análise propedêutica sobre a *Paideia* platônica é um passo importante para que o livro VI e VII de *República* sejam bem compreendidos com relação à causa e finalidade da verdadeira educação. É possível também, a partir disso, a compreensão simbólica adequada da relação entre o símile da caverna a educação do filósofo e a ordem da cidade. Essas considerações nos levam a intuir a cidade platônica não como modelo de cidade ideal, que existe nas formas, como paradigma de estrutura de cidade ideal, mas sim como a representação discursiva de uma condição espiritual que pode ser refletida na cidade que tem como início o processo de educação integral nomeado *Paideia*.

## **REFERÊNCIAS**

CONFORD, M. Francis. *The Republic of Plato*. Oxford University Press, Amen House, London.

JEAGER, Werner. *Paideia a Formação do Homem Grego*. Martins Fontes, São Paulo, 2018.

PLATÃO. *A República de Platão*. Tradução e organização J. Guisnburg. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, Brasil, 2014.

PLATÃO. *Diálogos*, Laques. Edições Melhoramentos.

RORTY, Amélie Oksenberg. *Plato's Counsel on Education*. Brandeis Univertisty, Massachusetts, 1998.



# SANTO AGOSTINHO E A BUSCA PELA VERDADEIRA FELICIDADE

## *SAINT AUGUSTINE AND THE SEARCH FOR TRUE HAPPINESS*

*Romildo Ricardo Ramlow*<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Mestrado em Educação pela Unochapecó. Graduado em Teologia pela Fatev, Filosofia pela Uninter, Serviço Social pela Uniasselvi. Especialização em EaD: Gestão e Tutoria (Uniasselvi), Música e Cognição (Uninter), Plantação e Revitalização de Igrejas (Fatev), Políticas e Gestão de Serviço Social (Uniasselvi). Curstando Pós-Graduação em Educação Cristã Clássica (FICV). E-mail: romildoricardoramlow@gmail.com

## RESUMO

O tema sobre a felicidade humana é uma questão filosófica e tem sido tratado por inúmeros pensadores ao longo da história. Além disso, a busca por felicidade marca a trajetória de vida de todo ser humano. Por isso, a escolha por investigar sobre a felicidade com base em Santo Agostinho deve-se a sua perspectiva teológica e filosófica frente à temática, sendo um grande pensador dentre os mais importantes filósofos da Idade Média. Investigamos o pensamento de Agostinho sobre a felicidade a partir de suas obras *Sobre a vida feliz e Confissões* (livro X) em relação ao desenvolvimento histórico da filosofia. E concluímos que Agostinho estabelece que a verdade (a origem de todas as coisas) é o próprio Deus. Logo, ao buscar Deus, estaremos em busca da própria felicidade.

## PALAVRAS-CHAVE:

*Santo Agostinho. Filosofia. Felicidade.*

## ABSTRACT

The subject of human happiness is a philosophical question and has been addressed by countless thinkers throughout history. In addition, the search for happiness marks the life trajectory of every human being. For this reason, the choice to investigate happiness based on St. Augustine is due to his theological and philosophical perspective on the subject, being a great thinker among the most important philosophers of the Middle Ages. We investigated Augustine's thoughts on happiness from his works *On the Happy Life and Confessions* (Book X) in relation to the historical development of philosophy. We conclude that Augustine establishes that the truth (the origin of all things) is God himself. Therefore, by seeking God, we are seeking our own happiness.

## KEYWORDS

*Saint Augustine. Philosophy. Happiness.*

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisar sobre *Santo Agostinho e a busca pela verdadeira felicidade* surgiu através dos estudos de graduação em filosofia e consecutivamente da percepção de que ao longo da história da filosofia, inúmeros pensadores, desde a Grécia antiga até hoje, se ocuparam com significativas reflexões sobre a felicidade. Além do mais, é uma questão filosófica central para a compreensão da vida humana.

A razão de fundamentar essa pesquisa sobre a felicidade a partir de Santo Agostinho justifica-se por sua trajetória de vida e por ser considerado um filósofo e teólogo medieval de grande influência na história da filosofia até os dias atuais. Ele deixou inúmeras obras de cunho teológico e filosófico e é reconhecido por controvérsias de sua época, mas, que permanecem atuais e relevantes até hoje.

Costa (2014) lembra que toda a produção literária de Santo Agostinho é perpassada por este problema central – a busca pela felicidade. Simões afirma que, para Santo Agostinho, “a única razão de filosofar é ser feliz; só aquele que é verdadeiramente feliz é verdadeiramente filósofo” (2015, p. 140). Por isso, podemos entender que para Santo Agostinho, o epicentro da identidade humana é desejar a felicidade. Mas, cada pessoa procura de forma diferente a felicidade.

Existem inúmeras obras literárias<sup>30</sup> com as mais diversas abordagens – teológicas e filosóficas – quando o assunto é felicidade. Por exemplo, Peter N. Stearns no livro *História da felicidade* (2022) afirma que ser feliz é algo diferente para cada pessoa, mas também tem sido diferente ao longo da história e em diversas regiões do planeta. A busca pela felicidade sempre existiu, mas como cada pessoa configura a felicidade depende de inúmeras circunstâncias.

A concepção de felicidade difere entre as religiões, assim como quando concebido pelo iluminismo, capitalismo, pela indústria do entretenimento, pela psicologia, pelos filósofos, etc. Georges Minois propõe em seu livro *A idade de ouro* (2011) um itinerário histórico – desde a Antiguidade até os dias atuais – sobre a incessante busca do ser humano pela felicidade.

Ainda, outra contribuição literária sobre o conhecimento histórico da felicidade foi escrita por Darrin McMahon, intitulado *Uma história da felicidade* (2009). Neste livro ele descreve como o conceito de felicidade foi mudando ao longo dos tempos. Na Grécia Antiga, felicidade era sinônimo de virtude, para

<sup>30</sup> Outras obras atuais que contribuem para a leitura e pesquisa sobre o que é felicidade:

BOSCH, Philippe Von Den. **A filosofia e a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BREUEL, René. **O paradoxo da felicidade: a descoberta para a plenitude de vida**. São Paulo: Vox Litteris, 2011.

CORTELLA, Mário S.; KARNAL, Leandro; PONDPE, Luiz F. **Felicidade: modos de usar**. São Paulo: Planeta, 2019.

HOUSTON, James. **A felicidade: a verdadeira plenitude da vida**. Brasília: Palavra, 2009.

PONDÉ, Luiz F. **(In)felicidade para corajosos: exercícios filosóficos**. São Paulo: Planeta, 2021.

TEIXEIRA, Alexandre. **Felicidade S.A.: por que a satisfação com o trabalho é a utopia possível para o século 21**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012.

os primeiros cristãos, significa vida após a morte, para o iluminismo, um direito natural e consagrado institucionalmente.

Já nos dias atuais, a felicidade é objeto de uma demanda incessante. *A história da (in)felicidade* (2011), de Richard Schoch, reforça de forma geral que na Grécia Antiga a felicidade foi considerada uma virtude, já nos nossos dias, é tido como um privilégio. Dentre tantas perspectivas ao longo da história, a sociedade contemporânea perdeu a capacidade de compreender a natureza moral da felicidade, reduzindo-a a meros prazeres efêmeros e a ausência de dor/sofrimento. Por isso, Schoch (2011) defende que por meio da redescoberta da filosofia é possível aprender como ser genuinamente feliz.

## 2. METODOLOGIA

A proposta dessa pesquisa bibliográfica é investigar a compreensão de Agostinho de Hipona (354-430) sobre a vida feliz, em especial, qual a possibilidade do ser humano ser realmente feliz, aqui e agora.

De forma restrita, a pesquisa baseia-se especialmente na investigação das obras agostinianas *Confissões* e *Sobre a vida feliz*, correlacionado a outros materiais bibliográficos sobre o tema ligado a felicidade.

Agostinho em suas *Confissões*, diz que “felicidade é o gozo da verdade”, ou seja, “a verdadeira felicidade provém da verdade” (2011, p. 292). A busca pela verdade última sobre todas as coisas está na origem, na prática e na finalidade da filosofia. Sendo assim, optamos por traçar um breve itinerário da filosofia até Agostinho, buscando destacar que a busca pela verdade consecutivamente poderá levar ao conhecimento sobre a vida feliz. Diferente de outros filósofos, Agostinho estabelece que a verdade (a origem de todas as coisas) é o próprio Deus. Por isso, ele diz que ao buscar Deus, procuramos a felicidade. E, quem filosofa sobre a verdade, está procurando a felicidade.

## 3. AS ORIGENS DA FILOSOFIA E A BUSCA PELA FELICIDADE

A busca pela felicidade é um anseio histórico e universal. Como veremos, essa busca perpassa a história da filosofia. Os primeiros filósofos já se perguntavam sobre o *porquê* das coisas serem *como* são.

Todo mundo quer ser feliz. As pessoas almejam o supremo bem e *como* alcançá-lo das mais diversas formas. Agostinho de Hipona, na sua obra autobiográfica, *Confissões*, diz que “[...] a felicidade em si não é grega e nem latina, mas os gregos, os latinos e os homens de todas as línguas querem alcançá-la” (2011, p. 289). Reforçando essa ideia de Agostinho, Kenny afirma o seguinte:

Como a maioria dos moralistas do mundo antigo, Agostinho baseia seu ensinamento ético na premissa de que todos querem ser felizes, e que é a tarefa da filosofia definir o que é esse supremo bem e como deve ser atingido (2012, p. 285).

A felicidade tem relação direta com a história da filosofia e com um tema específico: a busca pela verdade última ou a razão de ser de todas as coisas. Por isso, é preciso considerar que ao buscarmos por definições sobre o que é a felicidade, nos deparamos sempre com inúmeras concepções filosóficas de cunho mítico-religiosa, cosmológica e antropológica. Por exemplo, cada período da história da filosofia – desde o século VI a.C. até o século XXI – é marcado por paradigmas distintos, de acordo com a evolução dos problemas filosóficos e de como o filósofo, em seu tempo e contexto trata os mais diversos problemas filosóficos.

Podemos observar que cada período filosófico sofreu modificações em seus fundamentos, por exemplo, no período metafísico o conceito chave é o “ser”, no período epistemológico é o “conhecer” e no período contemporâneo o conceito-chave é a “linguagem”. Em cada período histórico da filosofia a felicidade é definida de forma diferente por causa de seus conceitos fundantes e paradigmas predominantes (Madureira, 2008).

Uma vez que cada período da história da filosofia é voltado para um tema central de investigação, precisamos buscar compreender os fundamentos para a explicação de todas as coisas e sua relação com a busca pela felicidade.

Vamos primeiramente traçar um breve itinerário dos caminhos filosóficos, desde os poetas gregos do Mundo Antigo, passando pela filosofia cosmológica e antropológica dos pré-socráticos, chegando finalmente a análise de como Sócrates, Platão e Aristóteles fundamentavam sua prática filosófica. Por fim, apresentar-se-á o pensamento teológico e filosófico de Agostinho de Hipona e sua forma de fundamentar o anseio humano pela verdadeira felicidade.

### **3.1 ANTES DA FILOSOFIA – O MÍTICO-RELIGIOSO**

Antes do surgimento da filosofia, as pessoas recorriam aos discursos mítico-religiosos dos poetas gregos (Homero e Hesíodo, 800 a.C.) para compreender a origem e os fenômenos naturais. Desde então, podemos ver que questões como natureza, sociedade, religião etc já recebiam um tratamento filosófico. Os poetas gregos concebiam a verdade segundo a revelação divina. O que era possível saber e conhecer se dava através da revelação sobre as origens e princípios do *kósmos* (mundo) dada pelos deuses.

Antes do surgimento da filosofia, as narrativas mitológicas atribuíam à vontade divina as causas naturais, estando além do prognóstico humano. A filosofia então nasce deste abandono mitológico e então passa a buscar expli-

cações para o fenômeno da natureza nos próprios elementos da natureza (água, ar, fogo e terra).

### 3.2 OPOSIÇÃO ENTRE MITO E FILOSOFIA

Ao contrário do discurso mítico-religioso, os primeiros filósofos fundamentaram suas explicações sobre a origem do mundo na observação da natureza (*phýsis*). Antiseri e Reale (2017) lembram que “físicos ou naturalistas foram denominados aqueles filósofos que a partir de Tales de Mileto até o século V a.C. indagaram acerca da *phýsis*” (p. 30).

Os primeiros filósofos gregos (Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes etc) são denominados naturalistas. A filosofia nasce ao transpor o jeito imaginário mítico-religioso de buscar o conhecimento sobre a verdade última de todas as coisas através da observação da natureza (*phýsis*).

Como veremos a seguir, Tales de Mileto foi o primeiro dos filósofos pré-socráticos a oferecer uma explicação racional – observação da natureza – sobre a origem do mundo. Esse período pré-socrático é conhecido então como filosofia cosmológica. Depois, com Sócrates (469-399 a.C) inicia-se o período da filosofia antropológica, quando os filósofos não se preocupam apenas com as questões da natureza, mas, também, com as questões humanas.

### 3.3 OS PRÉ-SOCRÁTICOS, A FILOSOFIA E A BUSCA DA VERDADE

Felicidade, em grego, *eudaimonia*, significa literalmente “ter tido sorte”, um *dáimon* (bom gênio) guardião bom e favorável, que garante boa sorte e vida próspera e prazerosa. Os pré-socráticos tinham isso como crença ou verdade.

Heráclito (535-475 a.C.), escreveu que “o caráter moral é o verdadeiro *dáimon* do homem e por isso a felicidade é bem diferente dos prazeres”; e, Demócrito (460-371 a.C.) dissera que “a felicidade não se tem nos bens externos e a alma é a morada da nossa sorte” (Antiseri; Reale, 2017, p. 88). Ambos atribuem felicidade a algo interno, indicando que a vida feliz não depende de algo externo e efêmero.

Com base no pensamento de Tales de Mileto, Heráclito e Demócrito, perceberemos que os Antigos já acreditavam no caráter pessoal de que a felicidade pode ser cultivada pelo uso da razão e da vontade.

Tales de Mileto (624-546 a.C.), foi o primeiro filósofo grego conhecido por buscar respostas racionais para questões sobre o mundo (*kósmos*). Ele se diferenciava dos poetas gregos ao apresentar outra possibilidade de responder às questões últimas. Tales busca responder racionalmente (*lógos*), e não mitologicamente (*mytos*), à questão da origem do mundo.

O registro mais antigo sobre a felicidade provavelmente seja um fragmento de um texto de Tales de Mileto (624-546 a.C.). Para Tales de Mileto, é feliz quem tem o corpo são e forte, boa sorte e alma bem formada. Para ele, felicidade é uma questão de boa sorte (ordem natural) e virtude (uso da razão). Vê-se aqui uma concepção filosófica sobre a felicidade fundamentada na metafísica.

Tales de Mileto recorreu à água como um elemento físico (*phýsis*) ou princípio de todas as coisas (*arkhé*). Esta compreensão é com base racional numa nova concepção de Deus, diferente dos poetas gregos que fundamentavam seu conhecimento a partir do imaginário e do politeísmo mítico-religioso.

Vale lembrar ainda que nesta época “[...] o limiar da filosofia foi influenciado por transformações políticas, culturais, sociais e econômicas ocorridas na Grécia a partir do século VIII a.C.” (Silva, 2017, p. 21). Tais mudanças caracterizam a passagem do *mhytos* ao *lógos*.

A diferença fundamental entre *mhytos* e *lógos* é que os primeiros explicam o mundo por meio do divino e celestial. O *lógos* é a maneira de conhecer e conceber o mundo por meio da razão, ou discurso racional. O *lógos* é, portanto, o elemento fundante da filosofia (Silva, 2017, p. 24).

A explicação de que a água é o princípio e o fundamento de todas as coisas não era de comum acordo de outros filósofos pré-socráticos.

Heráclito de Éfeso (535-475 a.C.), por exemplo, acreditava que todo objeto no universo está em estado de constante fluxo e transformação. Já Parmênides de Eleia (515-445 a.C.) formula uma visão contrária à ideia de Heráclito de que “tudo é fluxo”. Parmênides emprega o raciocínio dedutivo para revelar a verdadeira natureza física do mundo. Ele parte da premissa de que algo existe (“é”), não muda. O que existe não pode não existir.

Podemos perceber então que o fim do período pré-socrático é marcado por impasses e controvérsias quanto à realidade última de todas as coisas serem ou não “um contínuo devir” (Heráclito) ou simplesmente “imutável” (Parmênides). Este impasse encontra solução em Platão<sup>31</sup> (427-347 a.C.).

O que realmente contribuiu para a virada do pensamento filosófico na Grécia antiga foi uma espécie de ceticismo ou descrença acerca da possibilidade de encontrar a razão de ser das coisas proposto por Tales de Mileto. Assim, entram em cena os sofistas<sup>32</sup> com a descrença em relação às questões da *phýsis* (pensamento cosmológico), passando a propor uma reflexão sobre a *pólis*, ou seja, saber

<sup>31</sup> Platão procurou elaborar uma síntese capaz de explicar o fluxo contínuo de todas as coisas e a imutabilidade do ser, como apostos integradores da realidade.

<sup>32</sup> Sofista significa “sapiente”, “perito do saber”. Eles não acreditavam na possibilidade de se conhecer uma verdade última e absoluta. Os sofistas foram os fundadores da arte da retórica na qual Sócrates se opôs através da dialética.

se a lei dos homens para a vida em sociedade era estabelecida “por natureza” (*kósmos*) ou “por convenção” (*nómos*).

No lugar do fundamento mítico-religioso dos poetas gregos (prerrogativas divinas) e da *phýsis* dos pré-socráticos (prerrogativas naturais), os sofistas estabelecem o próprio homem (*ánthopos*) como o fundamento da verdade. Surge assim a crença de que a verdade é relativa e subjetiva, uma vez que, mantendo um ponto de vista ou opinião, o homem estabelece a medida e o valor de todas as coisas. O sofista Protágoras de Abdera (490-420 a.C.) proferiu a famosa frase: “o homem é a medida de todas as coisas”. Rejeita-se a existência de definições absolutas de verdade, justiça e virtude.

Para resumir essa questão sobre os sofistas, Antiseri e Reale (2017, p. 71) destacam que eles centralizaram seus interesses em ética, política, retórica, arte, língua, religião, educação, ou seja, na cultura do homem. Portanto, iniciou-se o período humanístico da filosofia antiga. Essa mudança está presente na passagem da *filosofia cosmológica* pré-socrática para à *filosofia antropológica* socrática.

Os sofistas não acreditavam na possibilidade de conhecer a verdade, preocupavam-se apenas em persuadir através da retórica seus interlocutores. Ao contrário destes, veremos a seguir que Sócrates não estava disposto a abandonar a busca da verdade. Enquanto os sofistas queriam apenas dar respostas através da arte da persuasão, ao contrário, Sócrates, interrogava seus interlocutores por meio da dialética para que pudessem alcançar o verdadeiro conhecimento.

### 3.4 FILOSOFIA CLÁSSICA: SÓCRATES, PLATÃO E ARISTÓTELES

Depois de 2.500 anos, ainda recordamos que Sócrates (469-399 a.C.) disse que “a vida não examinada não vale a pena ser vivida”. Para ele, o conhecimento da verdade passa pelo autoconhecimento.

Sócrates não deixou nenhum texto escrito, tudo que sabemos dele foi escrito por seu discípulo, Platão. Basicamente, ele fazia que as pessoas pensassem sobre a natureza moral das coisas. De forma dialética, ele não fornecia ideias prontas, usava apenas de perguntas para possibilitar respostas. Seu método dialético<sup>33</sup> objetivava alcançar o conhecimento por meio do discurso, promovendo as ideias em detrimento da opinião do orador (caso dos sofistas). A máxima socrática sobre a verdade é que este é fruto do pensamento dialético. Ou seja, a filosofia socrática é uma busca racional pelo conhecimento da verdade através do confronto entre diferentes opiniões.

Condenado à morte por questionar o *status quo* social, político, religioso e filosófico de sua época, Sócrates julgava os deuses atenienses em detrimento de uma autoridade máxima (Deus?) que não podia ser manipulado racionalmente. A vida e a morte de Sócrates foi uma expressão de filosofia prática.

<sup>33</sup> O **método dialético** de Sócrates era um sistema simples de questionamento que trazia à luz pressuposições, muitas vezes falsas, que servem de base para um suposto conhecimento.

Sócrates não deixou nenhum tratado sobre a felicidade, mas, sua vida sugere que a felicidade pressupõe um autoexame, ou seja, zelo pela verdade.

Ao longo da história, graças às correntes espirituais, a palavra *alma* soa como tom ético e religioso, mas, para Sócrates, dizia respeito à vida moral e intelectual. Por isso, Sócrates e, mais tarde Boécio na sua obra *A consolação da filosofia* (2012), irão ambos defender que os problemas físicos e intelectuais dizem respeito à cura da alma através da filosofia. Essa cura da alma, para Sócrates, dizia respeito a uma questão ética: “conhece-te a ti mesmo”. Uma vez que a pessoa descobre quem é, saberá como se comportar bem. A felicidade é alcançada através do conhecer o “eu verdadeiro”, ou a sua própria “alma”.

Uma importante observação é que “Sócrates tendia a pensar que a moralidade é um tipo de autodescoberta e, uma vez que sabemos o que é o certo, nós nunca faremos o errado” (Garret; Robinson, 2013, 34). Para entendermos melhor esse pensamento socrático, o mal, ele pensava, é a própria ausência de sabedoria/conhecimento. Logo, há apenas uma coisa boa: o conhecimento; e uma coisa má: a ignorância. O conhecimento é indissociável da moralidade (vida feliz), por essa razão, precisamos sempre nos examinar por meio da filosofia. Cultivar a sabedoria, em vez de riqueza ou *status* deve ser o objetivo supremo daquele que busca a felicidade.

Ao contrário dos sofistas, Sócrates acreditava que a capacidade de discernir entre o certo do errado está na razão, não na sociedade. Por isso, Gaarder (2012, p. 84) afirma que a felicidade socrática está na consciência moral. Fazer o que é certo é ser feliz. Para saber o que é o certo, é preciso cultivar a sabedoria por meio da filosofia.

Sócrates teve um aluno chamado Platão (427-347 a.C.). Ele era racionalista, defendia que o mundo real é o mundo das ideias, neste contém as formas ideais de tudo. Platão acreditava em dois mundos: o *mundo sensível* (material e imperfeito) e o *mundo inteligível* (perfeito e ideal). Ele crê em dois tipos de conhecimento: o empírico (obtido através dos nossos sentidos) e o racional (permanente e eterno). O verdadeiro conhecimento é alcançado pela razão e não pelos sentidos, acreditava Platão.

Essa noção de dois mundos era nova no cenário filosófico da Grécia antiga. Jonas Madureira descreve a importância deste novo pensamento de Platão:

A peculiaridade da filosofia de Platão foi a de ter sido a primeira grande síntese do pensamento grego antigo. Lembremo-nos de que depois de Heráclito e Parmênides, a filosofia grega ficou refém de um impasse. De um lado, estava a *tese* de Heráclito de que a realidade é mutável e a imutabilidade é uma ilusão, e, do outro, estava a *antítese* de Parmênides de que a realidade é imutável e a mutabilidade é uma ilusão. Quem ofereceu a primeira solução para este impasse foi Platão, que elaborou uma síntese capaz de explicar que o “fluxo contínuo das coisas” e a “imutabilidade do

ser” são polos que podem ser considerados a partir de uma visão mais abrangente da realidade (Madureira, 2008, p. 65).

Platão usa a teoria da caverna para explicar como se conhece a verdade. A analogia do mito da caverna busca explicar que todo conhecimento verdadeiro sobre o mundo é limitado a sombras da realidade última (ideias perfeitas). O mundo das ideias é a realidade perfeita e o mundo sensível é moldado por essa outra realidade aparente, imperfeita.

Platão também justifica sua filosofia com sua teoria das formas. Para cada coisa visível que podemos apreender com nossos sentidos há uma correspondente forma no mundo das ideias. Essa separação de dois mundos distintos resolve o problema da busca pela verdade num mundo em constante transformação. Se por um lado o mundo material está sujeito a mudanças, o mundo das ideias é eterno e imutável. Por isso Platão acreditava também que a alma do homem é imortal e imperecível.

Platão foi um dos maiores filósofos da história. Santo Agostinho, por exemplo, combinou as ideias platônicas com as do cristianismo. Como veremos logo mais, à semelhança de Platão e Sócrates, Agostinho elabora a obra *Sobre a vida feliz* a partir do método dialético, buscando superar as meras opiniões e confrontando-as.

Platão propõe o uso da razão como único caminho para adquirir conhecimento. Sobre o legado da filosofia platônica, Alfred North Whitehead (século XX) disse que toda a filosofia ocidental subsequente consiste apenas de notas de rodapé a Platão.

A título de contraste, vamos destacar brevemente as ideias filosóficas de Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão. Ao contrário de Platão, Aristóteles acreditava que a verdade está no mundo à nossa volta. Aristóteles é um empirista, confia nos sentidos e nas evidências do mundo à nossa volta. Para ele, a verdade está nas coisas materiais, no mundo físico que experimentamos diariamente, e o significado último de todas as coisas pode ser compreendido a partir do exame filosófico de suas diferentes finalidades.

A felicidade humana, segundo Aristóteles, é concretizada quando realizamos e funcionamos de acordo com a nossa natureza teleológica<sup>34</sup>. A tarefa da filosofia é ajudar a conhecermos as coisas assim como são, considerando principalmente sua finalidade última. Para Aristóteles, a “forma” de uma criatura não se limita a sua característica física, mas, diz respeito ao que essa criatura faz, como ela é e como se comporta.

Para Aristóteles, podemos adquirir virtude por meio da observação, ao vê-la nas pessoas a nossa volta. A vida virtuosa é o caminho para ser feliz.

<sup>34</sup> Teleologia refere-se ao ensinamento doutrinário de que existem fins últimos que podem ser captados e realizados pela sociedade, pelo indivíduo ou por toda a humanidade.

Se para Aristóteles e outros filósofos da antiguidade a felicidade é a causa final da ação ética ou de uma vida virtuosa, Agostinho irá dar um passo além, se valendo dos aparatos filosóficos que herdou do neoplatonismo, fundamentando a existência de Deus, do homem e do mundo através da filosofia e da teologia.

### 3.5 O HELENISMO E A VIDA FELIZ

O período entre Aristóteles, no fim do ano 300 a.C., e o começo da Idade Média (400 d.C.) é marcado pelo helenismo. O helenismo é caracterizado pela supressão de fronteiras entre países e culturas. Até então, cada cultura – grega, babilônica, síria, persa, egípcia etc – cultuavam seus deuses, mas daí, o mundo passa ser o horizonte existencial, um enorme caldeirão de concepções religiosas, filosóficas e científicas. Gaarder (2012) diz que “a cultura helênica pode muito bem ser comparada ao mundo atual” (p. 146). A filosofia helenística refere-se à formação do indivíduo para uma cidadania global, ou, cosmopolita.

A principal questão filosófica neste período era descobrir a conduta mais adequada para o homem viver bem e ser feliz num mundo em constante mudança.

A ética entrou na ordem do dia e se tornou o projeto filosófico mais importante dessa nova sociedade. O que se queria saber era no que consistia a verdadeira felicidade e como ela poderia ser alcançada (Gaarder, 2012, p. 147).

Por isso, as respostas eram dadas pelos estoicos, epicuristas e os cétricos cada um a sua maneira. A corrente filosófica que mais encontrou ressonância no cristianismo foi o estoicismo.

A escola estoica foi fundada por Zenão de Cítio (332-265 a.C.). Para Zenão, a felicidade é o bem fluir da vida. Acreditava-se que “existe uma razão superior (*logos*) que governa o Universo, já que tudo o que acontece no mundo de alguma forma reflete um sentido, um fim, uma teleologia sobre os destinos humanos” (Nauroski, 2017, p. 48).

Para os estoicos, o sentido da vida ou a vida feliz, consiste em viver de acordo com a natureza. O segredo da felicidade é o bem viver, aceitando como natural o sofrimento e a morte. Zenão pensava desta forma porque acreditava que o cosmos era governado por leis naturais estabelecidas por um legislador supremo. Nauroski destaca algo importante sobre o estoicismo em relação à fé cristã agostiniana.

De modo geral, o homem estoico é o protótipo do cristão – um indivíduo de vida simples e austera, de temperamento equilibrado e vontade inquebrantável,

alguém que entrega sua vida ao *logos* (Deus), que governa o universo. A partir dessa entrega, a vida ganha um novo sentido, e a felicidade surge como um horizonte de conformação com a vontade divina, com a crença de que Deus conhece e traçou todos os destinos dos homens e de que a vida orientada pela palavra divina e pela Igreja garante salvação dos convertidos (Nauroski, 2017, p. 51).

Agostinho difere deste pensamento estoico sobre a relação Deus e o homem, principalmente após sua conversão. Para Santo Agostinho, a felicidade está em Deus. Ele mesmo afirma em suas *Confissões* que “esta é a felicidade: alegrar-nos em ti, de ti e por ti. É esta a felicidade, e não outra. Quem acredita que exista outra felicidade persegue uma alegria que não é verdadeira” (2011, p. 291). A vida virtuosa então, para Agostinho, é resultado e o desejo de conhecer a Verdade, ou seja, o próprio Deus.

O estoicismo conquistou apoio na Grécia e muitos seguidores no Império Romano, que estava progredindo como base para a ética pessoal e política, sendo então suplantado pelo cristianismo.

Até aqui, vimos diversas concepções filosóficas sobre a verdade ou o princípio de todas as coisas. Todas elas estão fundamentadas em perspectivas que irão estabelecer como o ser humano poderá ser feliz. Santo Agostinho, numa perspectiva filosófica e teológica, irá dizer que a felicidade é o próprio Deus, a Verdade.

#### **4. SANTO AGOSTINHO E A BUSCA PELA FELICIDADE**

Santo Agostinho teve sua vida marcada por duas fases: antes e depois de sua conversão. Antes de se converter, Agostino era dado aos prazeres da vida mundana. Depois, ele passou a se dedicar intensamente à vida voltada para Deus e à obra do criador (Elgelmann; Trevisan, 2015, p. 154).

Uma das primeiras obras escritas de Agostinho após sua conversão foi *Da vida feliz*, que consiste num diálogo entre Agostinho e seus amigos e discípulos para a comemoração de seu aniversário. Estão presentes neste diálogo a mãe de Agostinho, Mônica, como também seu filho Adeodato. A obra *Da vida feliz* é “um diálogo filosófico – na Antiguidade tida como um modo de vida ou arte de viver – rumo ao conhecimento de si e através do autoconhecimento, a transformação de si, notadamente do desejo, conforme se descortina o que há de imortal no homem” (Filho, 2021, p. 9).

Agostinho de Hipona (354-430 d.C.) ou, simplesmente Agostinho, foi um filósofo, teólogo e exegeta singular e muito influente desde a Idade Média até os dias atuais. Nasceu em Tagaste, na pequena cidade da Numídia, na África. Seu pai Patrício era pagão e pequeno proprietário de terra; sua mãe, Mônica, uma cristã fervorosa e que foi a primeira pessoa a imprimir uma forte influência na sua evolução espiritual, lançando as bases para sua posterior conversão. Sob a influência de Mônica, Agostinho vê as verdades de Cristo através da fé e do testemunho da mãe, embora por vários anos não tenha aceitado a religião cristã e continue dado a viver a sua própria maneira.

Após frequentar as escolas de Tagaste, foi estudar retórica em Cartago (370-371). Com apenas 19 anos, Agostinho já era movido pela busca da sabedoria e da felicidade. Leu a obra do filósofo romano Cícero (106-43 d.C) intitulada **Hortênsio**, que o levou a aderir a um modo de pensar e viver tipicamente helenístico<sup>35</sup>, sustentando o conceito de filosofia como sabedoria e arte de viver feliz. Agostinho, nas *Confissões*, afirma:

O livro é uma exortação à filosofia e chama-se *Hortênsio*. Devo dizer que ele mudou os meus sentimentos e o modo de me dirigir a ti; ele transformou as minhas aspirações e desejos. Repentinamente pareceram-me desprezíveis todas as vãs esperanças. Eu passei a aspirar com todas as forças à imortalidade que vem da sabedoria. Começava a levantar-me para voltar a ti.  
(Agostinho, 2011, p. 66)

É evidente que a leitura de *Hortênsio* fez com que Agostinho já se inclinasse para Cristo, mesmo não encontrando este nome na obra. O que fica claro aqui, e, posteriormente irá conduzir a forma de pensar e crer de Agostinho, é que, todas as coisas no mundo de Deus refletem a riqueza do próprio Deus. A própria busca pela verdade e a felicidade é a busca por Deus. Uma frase muito reconhecida nas *Confissões* retrata o anseio no coração do ser humano por Deus: “[...] fizeste-nos para ti, e inquieto está o nosso coração, enquanto não repousar em ti” (Agostinho, 2011, p. 15). Para Agostinho, ninguém pode ser verdadeiramente feliz sem o conhecimento de Deus.

Em 374, Agostinho foi professor em Tagaste, e depois em Cartago (375-383), sendo transferido para Roma em 384 e no mesmo ano – por ser seguidor do maniqueísmo<sup>36</sup> por certo tempo – foi para Milão, apoiado pelos maniqueus, onde passa a ser professor oficial de retórica na cidade.

<sup>35</sup> O pensamento helenístico se concentra, sobretudo, nos problemas morais, que se impõe a todos os homens. E ao impostar os grandes problemas da vida e ao propor algumas soluções, os filósofos dessa era criaram algo verdadeiramente grandioso. Cinismo, epicurismo, estoicismo, ceticismo propuseram modelos de vida nos quais os homens continuaram inspirando-se por mais de meio milênio e, mais ainda, se tornaram até paradigmas espirituais (Antiseri; Reale, 2017, p.257).

<sup>36</sup> O maniqueísmo é uma religião herética fundada pelo persa Mani no século III, implicava um aceso racionalismo, um acentuado racionalismo e um radical dualismo na concepção do bem e do mal, entendidos como princípios não somente morais, mas também ontológicos e cósmicos. O “racionalismo” dessa heresia reside na eliminação da necessidade da fé, mais do que na explicação de toda a realidade com a

Agostinho é geralmente lembrado por sua principal obra autobiográfica *Confissões* (2011). Em *Confissões*, ele narra sua trajetória de vida por meio da conversão ao cristianismo, tomando assim novos rumos quanto a sua forma de pensar e conceber todas as coisas. A vida e as inúmeras obras de Agostinho constitui o marco de uma época na história das ideias.

Na fase anterior de sua vida, ele absorveu, de diversas fontes, ideias filosóficas de várias tradições, sobretudo da tradição platônica, quer na versão céptica da Nova Academia, quer na versão metafísica do neoplatonismo. Após sua conversão ao cristianismo, desenvolveu, em muitos e volumosos tratados, uma síntese das ideias judaicas, gregas e cristãs, que viria a fornecer o pano de fundo para o milênio seguinte do pensamento filosófico ocidental (Kenny, 2012, p. 21).

A conversão de Agostinho faz com que ele pense filosoficamente sobre todas as coisas a partir da fé em Deus. Ele aproxima filosofia e fé cristã. A filosofia serve à teologia, ou seja, por meio da filosofia (razão) é possível compreender as coisas reveladas por Deus na natureza e através das Escrituras Sagradas. Embora Agostinho tenha utilizado da reflexão filosófica em todas as suas obras, suas ideias são permeadas por uma perspectiva puramente cristã.

Como Agostinho tinha sido educado segundo a visão platônica, após sua conversão ele busca uma nova forma de visão sobre o mundo, sobre o homem e Deus. Como a filosofia platônica entendia que o ser humano possui dois tipos de conhecimento, intelectual e sensorial, Agostinho em conformidade com Platão acreditava que o conhecimento intelectual sempre é verdadeiro, pois os objetos deste conhecimento são imutáveis. Todas as vezes que apreendemos uma ideia, aprendemos uma verdade eterna. Conhecer algo para Agostinho é apreender uma verdade que não muda.

O pensamento de Agostinho teve influência do neoplatonismo. Por exemplo, Plotino (205-270 d. C.) afirmava uma ideia que Platão não afirmava: a verdade está em Deus e *emana* dele. Para Plotino, Deus é um ser inefável, está acima de toda essência. Neste ponto Agostinho passou a discordar de Plotino sobre a emanção da criação. Ao repensar sua forma platônica e neoplatônica, ele considera que “a revelação cristã de Deus afirma a criação como resultado de uma deliberação de um Deus pessoal e transcendente” (Madureira, 2008, p. 85). Se por um tempo Agostinho considerava a forma platônica de pensar como a mais apropriada em relação às doutrinas cristãs, em contrapartida, o deus de Platão e os deuses dos neoplatônicos não eram o mesmo Deus do cristianismo, conforme a sua posterior elaboração intelectual e teológica sobre a doutrina da Trindade.

---

*pura razão. Mani é oriental e, como tal, dá amplo espaço à fantasia e à imaginação, e sua doutrina resulta, portanto, mais próxima às teosofias do Oriente do que da filosofia dos gregos (Antiseri; Rrale, 2017, p. 447).*

Agostinho acreditava que toda a filosofia grega carecia da revelação cristã. Os filósofos gregos, por não conhecerem tal revelação, acreditavam que a única via para o conhecimento da verdade era a razão. A consequência disso foi a superestimação do poder da razão. (Madureira, 2008, p. 85-86).

Agostinho, ao passar a criticar Platão, diz que não podemos apreender as verdades eternas sem que elas sejam reveladas (iluminadas) por Deus. Agostinho se afasta do mero intelectualismo fruto da filosofia antropológica. Ao contrário de Sócrates e Platão, Agostinho não crê que a verdade está em nós, antes, está apenas ao alcance de nossa mente, dependente exclusivamente da revelação de Deus. Desta forma, vemos que a filosofia medieval é caracterizada pela busca da verdade através de uma busca teológica pela verdade, ou seja, a busca filosófica pela verdade em outros períodos agora é a busca pelo conhecimento de Deus.

Diferente de outros filósofos aqui citados, Agostinho denomina o conhecimento de Deus como a busca filosófica pela verdade. Lacerda (2018) exemplifica essa aproximação entre fé e razão ao afirmar que “o divino, para Agostinho, não é uma força ou uma filosofia de vida, mas o próprio Cristo, que ele consegue ler, interpretar e unir em uma doutrina de fé e razão” (p. 48).

Agostinho não defende uma espécie de fideísmo ou irracionalismo. Para ele, a fé não substitui e nem elimina a inteligência, pelo contrário, a fé estimula e promove a inteligência. Fé e razão são complementares, devem sempre estar em diálogo. Nessa perspectiva, podemos concluir que para Agostinho a filosofia cosmológica e antropológica encontra a verdade senão no anseio de Deus, fazendo com que o valor da filosofia (como mera dialética) perca seu valor exagerado e independente. Ao contrário, todo exercício filosófico é recompensado pela fé, pois, “não indagando o mundo, mas escavando na alma se encontra Deus” (Antiseri; Reale, 2017, p. 454). A relação alma humana e Deus são os pilares da filosofia cristã agostiniana.

Ao contrário da concepção dualista de outros filósofos (platônicos e maniqueístas), Agostinho entende que o “o corpo do homem não é a prisão da alma, mas tornou-se tal por efeito do pecado original, e o primeiro objeto da vida moral é nos libertar dele” (GILSON, 2013, p. 150). A liberdade do pecado original é oferecida por Cristo, por graça, mediante a fé. Logo, Deus é o bem supremo acessível a todos através da revelação de Jesus Cristo. A busca pela felicidade está voltada para o Soberano Bem, é feliz quem o deseja de coração, a busca pela fé e o apreende pela inteligência.

Dito tudo isso, nos voltaremos agora à reflexão filosófica de Agostinho *Sobre a vida feliz*. Neste diálogo consta um itinerário de filosofia dialética em busca da compreensão sobre a felicidade. Ao filosofar sobre a felicidade, ele prova sua importância para a fé cristã, afinal, “a única razão de filosofar é ser feliz; só quem é verdadeiramente feliz é verdadeiramente filósofo, e só o cristão é feliz, porque só ele possui o verdadeiro Bem, fonte de toda beatitude, e que ele possuirá para sempre” (Gilson, 2013, p. 154).

É importante resaltar também que Agostinho não foi um fideísta. Suas obras teológicas estão submetidas ao mais severo exame racional. O próprio livro *Sobre a vida feliz* é proveniente de reflexão filosófica e teológica, deixando clara a insuficiência da fé ou da razão para alcançar a verdade sobre Deus confiando em si mesmo. Por isso, Agostinho diz que a fé carece de razão para compreender Deus e a felicidade.

[...] a fé é o início do caminho, é uma etapa primária do conhecimento racional, de modo que o cristão conseqüentemente não busca fortalecer sua fé pela própria fé, mas procura sustentá-la pela Razão, pelo Verbo ou *Logos*, o que significa buscar a inteligência daquilo em que se crê (Filho, 2021, p. 31).

Além de tratar sobre a felicidade no livro *Sobre a vida feliz*, Agostinho volta a falar sobre ela nas *Confissões*. Filho (2021) observa que a obra *Sobre a vida feliz* é um exercício de intelecção, mais precisamente da dialética<sup>37</sup>, observando que a marca do divino na alma se dá por vias racionais, ou seja, “a alma descobre em si uma verdade que coincide com a Verdade, de tal maneira que, ao fim do diálogo, Agostinho pôde brindar e arrematar a investigação com artigo de fé [...] obtidas por vias intelectuais” (p. 115).

Agostinho escreveu *Sobre a vida feliz* na sua juventude, diferente das *Confissões*. Na sua juventude, Agostinho faz uso exclusivo da dialética ao tratar da temática da felicidade, resultando na intelecção em concordância com a Verdade revelada por Deus. Logo no início de *Sobre a vida feliz*, a investigação sobre a felicidade é conduzida por meio do princípio “significado-essência-identidade”. Agostinho compreendia que

Os espíritos não cultivados pelas disciplinas liberais estão como que em jejum e famintos, de sorte que os espíritos possuem a *eruditio*, o conhecimento das artes liberais, são espíritos fecundos, capazes de fecundar a verdade, porque possuem a virtude da frugalidade (Filho, 2021, p. 119).

Neste período da vida, Agostinho é um autor intelectualista, com grande influência estoica. É através do mero exercício intelectual dialético que a alma pode descobrir sua natureza imutável e capaz de se tornar verdadeiramente feliz. Mas, posteriormente, nas *Confissões*, com sua abordagem exegética sobre a natureza de Deus, do homem e da felicidade, faz com que Agostinho reconheça o fracasso da divisão e classificação dos conteúdos intelectuais da memória apenas, transcendendo assim seu próprio ego, se perguntando “Quem sou eu?”, ou, “Qual a minha natureza?” (Agostinho, 2011, p. 285).

<sup>37</sup> **Dialética** é um conjunto de regras de inferência válidas e ciência da definição, divisão e classificação, são concebidas como instrumento de análise dos produtos da mente capaz de fornecer as vias para o conhecimento de si. (FILHO, 2011, p. 119).

Ao reconhecer que não basta o uso do intelecto para buscar e apreender a felicidade a partir de uma concepção de alma impessoal, Agostinho reconhece a incapacidade de alcançar a vida feliz elevando-se a si mesmo. A dialética é reconhecida e tratada como ferramenta de auxílio para a alma produzir o conhecimento de si e de Deus, necessitando desejar a felicidade através de um desejo que não vem de si, mas, que se impõe pela via da lembrança da felicidade guardada na memória e despertada pelo próprio Deus.

Podemos perceber que na obra *Sobre a vida feliz* Agostinho não diz muito mais do que os moralistas clássicos. Ele inclusive sugere – a semelhança dos estoicos – que talvez rejeitando a riqueza, as honras, e o prazer sensual poder-se-ia alcançar a felicidade. Nesta perspectiva, vemos que a felicidade reside nas virtudes da mente e não de que ela só é possível através da fé em Deus, como Agostinho trata mais tarde nas *Confissões*.

A partir das *Confissões*, quem deseja ser feliz precisa desejar a imortalidade. Afinal, “a felicidade é verdadeiramente possível somente na visão de Deus numa vida após a morte” (Kenny, 2008, p. 286). Ninguém pode ser feliz por meio de algo transitório, perecível ou corruptível. A felicidade consiste num Sumo Bem, em algo que não muda e não se perde, logo, este Sumo Bem é o próprio Deus, segundo Agostinho. A via para a felicidade está na sabedoria, pois quem possui sabedoria vive feliz por possuir o que precisa: o próprio Deus.

Em *Sobre a vida feliz* Agostinho diz que é feliz aquele que tem o que quer, mesmo que ter o que se quer seja diferente de ser feliz, pois nem sempre o ser humano deseja o que é bom, belo e verdadeiro, pois está sujeito à malícia da vontade por causa do pecado original. A felicidade não consiste em cultivar uma vida virtuosa baseada na mente apenas, antes, em amar a Deus por ele mesmo. Deus é a verdadeira felicidade dos homens. Deus é a verdade que encontramos que torna-nos felizes.

Diferente dos sábios da antiguidade, Agostinho fundamenta o caminho para a felicidade por meio da fé cristã (revelação) e da filosofia (compreensão). De semelhante forma, Boécio (480-525 d.C.) em sua obra *A consolação da filosofia* diz que “Deus é a suprema felicidade”, uma vez que Deus é o princípio de todas as coisas, ele é o Supremo Bem.

Como vimos então, precisamos considerar que o livro *Sobre a vida feliz* serve de introdução à vida feliz, mas, a reflexão agostiniana será expandida nas *Confissões*, livro X, onde ele trata sobre o conhecimento de Deus, o desejo de todo homem pela felicidade e, que ao buscarmos Deus, procuramos a felicidade.

Nas *Confissões*, felicidade é um desejo que sentimos por algo que necessitamos. Todos de certa forma carregam na memória a lembrança da felicidade, diz Agostinho. Não desejaríamos a felicidade se já não a conhecêssemos. Agostinho confessa o seu anseio por Deus quando procurou-o em lugares, pessoas, livros, etc, afirmando que aquilo que ele estava buscando no exterior já residia no seu interior.

Tarde te amei, ó beleza tão antiga e tão nova! Tarde demais te amei! Eis que habitavas dentro de mim e eu te procurava do lado de fora! Eu, disforme, lançava-me sobre as belas formas das tuas criaturas. Estavas comigo, mas eu não estava contigo. Retinham-me longe de ti as tuas criaturas, que não existiriam se em ti não existissem. Tu me chamaste, e teu grito rompeu a minha surdez. Fulguraste e brilhaste e tua luz afugentou a minha cegueira. Espargiste tua fragrância e, respirando-a, suspirei por ti. Eu te saboreei, e agora tenho fome e sede de ti. Tu me tocaste, e agora estou ardendo no desejo de tua paz. (Agostinho, 2011, p. 295).

Eis a descrição perfeita que Agostinho faz de si mesmo sobre o anseio e a busca por Deus. Enquanto Agostinho procurava por Deus ou pela vida feliz, ele o fez sob o engano das inúmeras filosofias e prazeres pessoais. De semelhante forma, as pessoas desejam conhecer a Deus e de forma equivocada buscam na filosofia, numa vida virtuosa, nos prazeres sensuais, na fortuna, no autoconhecimento ou autoanálise, no poder etc.

Diferente de outros filósofos da antiguidade, Agostinho reconhece que somente pela razão não é possível ser feliz, pois a felicidade depende do conhecimento de Deus e este não é acessível por mero exercício da razão, antes, requer revelação do próprio Deus.

Para Agostinho, sem exceção, todos desejam a felicidade de alguma forma (in)consciente.

Se perguntarmos a dois homens se querem fazer o serviço militar, pode acontecer de um responder que sim e o outro diga não. Mas se lhes perguntarmos se querem ser felizes, ambos responderão imediatamente que querem. E quando um aceita o serviço militar e outro rejeita, assim fazem para ser felizes. E, embora um tenha prazer numa determinada condição, e outro noutra, estarão todos de acordo em querer ser felizes, como também estariam se lhes fosse perguntado se desejam a alegria: é justamente a alegria que chamamos de felicidade. Ainda que um siga por um caminho e aquele por outro, ambos se esforçam por chegar a um só fim, que é alegrarem-se. Como ninguém pode dizer que nunca experimentou alegria, ela é encontrada na memória, e é reconhecida sempre que se ouve a palavra “felicidade” (Agostinho, 2011, p. 291).

Veja que Agostinho afirma que todos temos lembranças na memória e por isso desejamos a felicidade. Todas as perspectivas filosóficas, teológicas e científicas em sua essência estão procurando entender o sentido último das coisas. A verdade sobre todas as coisas está escondida em Deus, mas, podendo

ser conhecido tão somente através da natureza e pela Palavra, o *logos*, o Verbo encarnado e revelado, Jesus Cristo, o próprio Deus.

Somente em Deus a felicidade é encontrada. Logo, para Agostinho, não se pode dizer que todos queiram ser felizes, pois quem não quer se alegrar em Deus – única felicidade – certamente não quer ser feliz. Talvez o queira, mas não fazem o que desejam segundo o espírito, tão somente, satisfazem os desejos da carne (Gálatas 5.17). A verdadeira felicidade “é gozo da verdade, o que significa gozar de ti (Deus), que és a verdade (João 14.6). [...] Essa felicidade, essa vida que é a única feliz, todos a querem, todos querem a alegria que provém da verdade” (Agostinho, 2011, p. 292).

Para o nosso esclarecimento sobre todos os que buscaram ao longo da história e ainda buscam a verdade, Agostinho diz que “ele será feliz, quando, sem obstáculos nem perturbações, puder gozar daquela única verdade, fonte de tudo que é verdadeiro” (2011, p. 293). O que é a verdade? A verdade é o próprio Deus. É feliz quem encontra Deus.

Finalmente: o que é ser feliz? Segundo Agostinho, felicidade é um desejo do passado e sempre presente, acessível a todos pela fé em Deus. Afinal, o salmista já havia dito: “Como é feliz o povo cujo Deus é o Senhor!” (Salmos 114.15).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Poucos filósofos e teólogos são tão relevantes para nossa época quanto Santo Agostinho. A sua luta pessoal e peregrinação através da filosofia e teologia ainda nos ajuda nas principais questões e conflitos existenciais. Agostinho nos faz pensar sobre Deus e a felicidade a partir da própria filosofia.

Afinal, a felicidade existe? Podemos ser felizes? Quem é de fato feliz? As respostas para essas perguntas não são dadas prontamente como uma receita de bolo, mas, Agostinho ajuda aqueles que estão procurando compreender o que significa ser feliz. Pensar sobre a vida feliz é um exercício filosófico desde os poetas gregos, passando pela Idade Média até o período contemporâneo.

Santo Agostinho apareceu na história da filosofia quando as questões filosóficas são tratadas numa perspectiva multifacetada entre pensamento metafísico (ser) e o pensamento epistêmico (conhecer).

A mudança do paradigma metafísico para o epistemológico é resultado de uma evolução da lógica do pensamento, em que se conclui que a pergunta epistemológica é mais fundamental que a pergunta metafísica, uma vez que está pressupõe aquela. [...] No pensamento metafísico, a ética estava fundamentada na ontologia, isto é, na ciência do ser. Com a mudança para o pensamento epistemológico, a ética também alterou o seu fundamento. Ela abriu mão da busca de um princípio externo ao sujeito (Deus) e passou a

buscar, na própria razão, o fundamento de seus critérios (Madureira, 2008, 21).

Podemos então afirmar que Agostinho não abriu mão de pensar sobre todas as coisas conciliando metafísica e epistemologia. Ele procurou compreender a essência de todas as coisas através do uso da razão, sem dispensar a fé cristã. Foi assim que o tema felicidade foi tratado de forma complementar nas obras *Sobre a vida feliz* e *Confissões* (livro X).

Pensar sobre felicidade a partir de Agostinho, frente aos períodos históricos da filosofia, ajuda-nos a perceber a distinção de perspectivas pessoais sobre o próprio conhecimento. Conforme Poythress (2019), “entre os seres humanos, vemos limitações no conhecimento. Algumas pessoas conhecem verdades que outras não conhecem” (p. 69). Por isso, a perspectiva filosófica – no tempo e espaço – difere de um ser humano para outro. Cada pessoa tem uma perspectiva sobre a felicidade devido à sua individualidade e racionalidade. Cada pessoa pode se referir a formas específicas nas quais escolhe temporariamente tratar de um determinado assunto, fazendo uso (in)consciente de múltiplas perspectivas.

Ao tratar sobre o Bem Supremo – Deus ou a felicidade –, Santo Agostinho estabelece um padrão para as ações humanas. Uma vez que alguém alcança o Bem Supremo (Deus), nada estará faltando para desfrutar da verdadeira felicidade.

Por isso, para Agostinho, a felicidade não está nas privações segundo os estoicos. Quem é feliz o é justamente por ter encontrado Deus e não mais procurá-lo nas coisas a serem evitadas. Agostinho vê além do pensamento de negação, afirmando que “a felicidade é verdadeiramente possível somente na visão de Deus numa vida após a morte” (Kenny, 2012, p. 286). Vida após a morte, na concepção cristã, significa viver agora e eternamente feliz. Por isso, ao buscar Deus, procurasse a felicidade. Ao conhecê-lo por meio da fé e da razão, experimenta-se a felicidade.

Vimos que na obra *Sobre a vida feliz* e *Confissões*, Santo Agostinho descreve em forma de diálogo e autobiográfico a busca e o sentido da felicidade. O anseio de Agostinho por Deus o levou a se afastar de Deus por inúmeras razões, inclusive, por causa da filosofia. Quando em crise e confrontado com as palavras do apóstolo Paulo<sup>38</sup>, ele se converte, dedicando-se totalmente à vida cristã e a vida religiosa.

A verdadeira felicidade agostiniana tem caráter filosófico e teológico, temporal e atemporal, material e imaterial, metafísico/transcendente e epistemológico. A felicidade não diz respeito à vida pós-morte e nem se limita a esta vida apenas. Se a felicidade fosse algo para a vida pós-morte, tudo aqui e agora seria um meio para alcançarmos ou perdermos a verdadeira felicidade eterna. E, se a felicidade está naquilo que pudermos experimentar nesta vida, logo, a felicidade não é, segundo Agostinho, um Bem Supremo. Afinal, a felicidade é Deus.

---

<sup>38</sup> *Comportemo-nos com decência, como quem age à luz do dia, não em orgias e bebedeiras, não em imoralidade sexual e depravação, não em desavença e inveja. Pelo contrário, revistam-se do Senhor Jesus Cristo, e não fiquem premeditando como satisfazer os desejos da carne (Romanos 13.13-14).*

Por fim, julgamos necessário destacar a experiência de Agostinho com a verdadeira felicidade. Em suas *Confissões*, ele reconhece que “fizeste-nos para ti, e inquieto está o nosso coração, enquanto não repousa em ti” (p. 15); e disto, pôde admitir que “tarde te amei, ó beleza tão antiga e tão nova” (Agostinho, p. 295, 2011). Conclui-se que todo ser humano está inquieto desejando a felicidade. Os meios de buscar a verdadeira felicidade podem ser pela via da filosofia e teologia, mas, somente será feliz quem encontra e ama o Deus revelado em Jesus Cristo.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. **Sobre a vida feliz**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AGOSTINHO. **Confissões**. 23ª ed. São Paulo: Paulus, 2011.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 2022.
- BÍBLIA**. Nova Versão internacional. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.
- BOÉCIO. **A Consolação da filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BOSCH, Philippe von den. **A filosofia e a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BREUEL, René. **O paradoxo da felicidade: a descoberta para a plenitude de vida**. São Paulo: Vox Litteris, 2011.
- CORTELLA, Mário S.; KARNAL, Leandro; PONDPE, Luiz F. **Felicidade: modos de usar**. São Paulo: Planeta, 2019.
- COSTA, Roberto N. C. **10 lições sobre Santo Agostinho**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FILHO, Luiz M. da Silva. **Como ler Santo Agostinho: Terapia da alma e felicidade**. São Paulo: Paulus, 2021.
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GILSON, Étienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOUSTON, James. **A felicidade: a verdadeira plenitude da vida**. Brasília: Palavra, 2009.
- JONHSON, Paul. **Sócrates: um homem do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- KENNY, Antony. **Filosofia Medieval: uma nova história da filosofia ocidental**. Vl. 2, 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- LACERDA, Tiago. **Deus como problema filosófico na Idade Média**. Curitiba: Inter-saberes, 2018.
- MADUREIRA, Jonas. **Filosofia**. São Paulo: Vida Nova, 2008.
- MCMAHON, Darrin M. **Felicidade: uma história**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- MINOIS, Georges. **A idade de ouro: história da busca da felicidade**. São Paulo: Unesp, 2011.

NAUROSKI, Everson A. **Entre a fé e a razão:** Deus, o mundo e o homem na filosofia medieval. Curitiba: Intersaberes, 2017.

PONDÉ, Luiz F. **(In)felicidade para corajosos:** exercícios filosóficos. São Paulo: Planeta, 2021.

REALE, G.; ANTISERI, D. **Filosofia:** Antiguidade e Idade Média. Vl. 1, 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2017.

SCHOCH, Richard. **A história da (in)felicidade:** três mil anos de busca por uma vida melhor. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

SILVA, Roseane Almeida da. **Caminhos da filosofia.** Curitiba: Intersaberes, 2017.

STEARNS, Peter N. **História da felicidade.** São Paulo: Contexto, 2022.

TEIXEIRA, Alexandre. **Felicidade S.A.:** por que a satisfação com o trabalho é a utopia possível para o século 21. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012.

PREDESTINAÇÃO, PRESCIÊNCIA  
DIVINA E LIBERDADE  
HUMANA: UMA CONCILIAÇÃO  
FUNDAMENTADA NO CONCEITO  
DE CONHECIMENTO MÉDIO

*PREDESTINATION, DIVINE FOREKNOWLEDGE AND  
HUMAN FREEDOM: A RECONCILIATION GROUNDED  
ON THE CONCEPT OF MIDDLE KNOWLEDGE*

*Bruno Vieira Arruda*<sup>39</sup>  
*Bruno Ribeiro Nascimento*<sup>40</sup>

<sup>39</sup> *Discente do Curso de Teologia da Faculdade Internacional Cidade Viva. E-mail: bruno@arrudafactory.com.br*

<sup>40</sup> *Orientador Prof. Dr. Bruno Ribeiro Nascimento. Doutor em Filosofia (UFRN). E-mail: bruno.ribeiro@ficv.edu.br*

## RESUMO

Este artigo objetiva identificar os desafios envolvidos nas tentativas de conciliar as doutrinas bíblicas da predestinação, presciência divina e liberdade humana. Duas objeções levantadas por William L. Rowe em sua obra "Filosofia da Religião: Uma Introdução" são exploradas: uma contra a compatibilidade da predestinação e outra contra a compatibilidade da presciência divina, quando sustentadas em conjunto com uma concepção libertariana de livre-arbítrio. A pesquisa avalia a proposta molinista como solução para o conflito, apresentando o conceito de "condicionais subjuntivos da liberdade das criaturas". O trabalho se baseia principalmente no pensamento dos filósofos William Lane Craig e Thomas Flint, que defendem a viabilidade do conhecimento médio destes condicionais como uma ferramenta adequada de conciliação entre os conceitos em tensão.

## PALAVRAS-CHAVE

*Predestinação, Presciência Divina, Liberdade Humana, Conhecimento Médio, Molinismo.*

## ABSTRACT

This article addresses the challenges in reconciling the biblical doctrines of predestination, divine foreknowledge, and human freedom. It examines two objections by William L. Rowe in "Philosophy of Religion: An Introduction" concerning the compatibility of predestination and divine foreknowledge with a libertarian view of free will. The study evaluates the Molinist proposal, particularly the concept of "conditional future contingents," drawing on the work of William Lane Craig and Thomas Flint. The article also tackles the "grounding objection" against Molinism, questioning the underlying truth theory. It concludes that the Molinist approach effectively addresses Rowe's objections and provides a robust solution, enhancing the dialogue between philosophy and theology.

## KEYWORDS

*Predestination, Divine Foreknowledge, Human Freedom, Middle Knowledge, Molinism.*

## 1. INTRODUÇÃO

A crença em um Deus que ordena o universo e cada aspecto da vida humana é amplamente aceita no cristianismo ortodoxo e conhecida como doutrina da predestinação. Há muitas subclassificações no debate teológico deste conceito, já que a predestinação pode ser entendida como sendo: absoluta, condicional, dupla ou concorrente; e isso apenas começa a arranhar a superfície dos entraves neste campo.

De maneira similar podemos elencar a presciência divina, que decorre naturalmente da onisciência, um atributo clássico de Deus. Cristãos afirmam tradicionalmente alguma forma de presciência, debatendo se esta concepção é, para listar algumas das possibilidades, de natureza simples, condicional, determinativa, simultânea ou aberta.

Menos absoluta, mas ainda disseminada, é a noção da liberdade humana: afinal, esta parece ser necessária para preservar a noção de responsabilidade pelos pecados e a conseqüente necessidade de redenção - aspectos centrais da fé cristã. Contudo, existem aqueles que possuem uma concepção libertária, compatibilista, condicional ou radical do conceito, além daqueles que afirmam alguma espécie de determinismo cristão.

É evidente, portanto, que cada uma destas ideias possuem uma enorme complexidade mesmo quando consideradas isoladamente, o que torna a tarefa deste artigo, ao tratar delas conjuntamente, ainda mais desafiadora. Diante das dificuldades impostas pela imensidão do tema, este estudo enfocará o aspecto filosófico em debate na conciliação destes conceitos chave, embora esteja ciente que qualquer conclusão a ser extraída implicará em considerações teológicas relativas a diversas classificações acima citadas; no entanto, esta análise não se preocupará em grande medida com esta faceta do diálogo.

### 1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Além das divergências internas na comunidade cristã, há aqueles que argumentam que os conceitos apresentados, quando afirmados conjuntamente, são incompatíveis, devido a terem implicações que são supostamente contraditórias. Este estudo tratará destas alegações que visam minar a coerência de se sustentar conjuntamente duas ou mais destas três ideias distintamente ortodoxas no cristianismo. Para isso, exploraremos a apresentação de William L. Rowe em seu livro *"Filosofia da Religião: Uma introdução"*, onde ele exemplifica alguns dos problemas em questão. Procuraremos explicar da maneira mais robusta possível suas objeções, de maneira a fazer justiça a força da argumentação, entendendo sua complexidade e o custo de refutá-la de maneira consistente, evitando assim fornecer respostas simplistas para os problemas que estão sendo considerados.

## 1.2 O CONCEITO DE LIBERDADE PRESSUPOSTO

Antes de introduzirmos a discussão é importante esclarecer que, como premissa para os raciocínios subsequentes, Rowe (2023) argumenta que a liberdade consiste em mais do que simplesmente a capacidade de alguém realizar aquilo que deseja e escolhe; mas sustenta que, para agir de maneira verdadeiramente livre, é necessário também que o indivíduo possua o poder de agir de outro modo. Desta forma, ele afirma o *princípio das possibilidades alternativas* e estabelece como pressuposto uma concepção libertariana do livre arbítrio.

Tendo em vista os diferentes entendimentos sobre a liberdade humana anteriormente apresentados de maneira breve, fica evidente que este é um ponto de partida consideravelmente controverso. Um tratamento adequado do assunto foge do escopo deste artigo, mas é importante notar, ainda que de passagem, quão fundamental esta premissa é para a argumentação de Rowe, visto que sem ela toda sua construção cairia por terra. Desta forma, há uma parcela significativa da tradição cristã - a saber, os compatibilistas - para quem os raciocínios a serem apresentados não possuem força, visto que estes negam a premissa inicial com que Rowe (2023) trabalha.

Alguns teólogos cristãos, como Jonathan Edwards, empreenderam esforços consideráveis para defender tal forma de compatibilismo, afirmando que a liberdade humana e a soberania divina são compatíveis, mas definindo a liberdade de maneira diferente. O conceito, nesta visão, consiste na capacidade do indivíduo de agir de acordo com os seus desejos, mesmo que esses desejos sejam previamente determinados por outros fatores. O determinismo e livre-arbítrio seriam, portanto, compatíveis segundo esta concepção. (EDWARDS, *Apud* ROWE, 2023).

Não obstante, este estudo concederá o pressuposto de Rowe e, desta forma, operará com a concepção libertarianista. Tal entendimento parece ser mais robusto e capaz de preservar melhor a responsabilidade moral humana, embora não seja pertinente substanciar tais alegações aqui. Além disso e mais importante, este ensaio defenderá a tese de que tal conciliação das doutrinas da predestinação e da presciência é *viável* de ser adequadamente sustentada mesmo dado o libertarianismo, tornando-se pertinente e justificável que tal concessão seja feita para os fins desta análise.

## 1.3 O ARGUMENTO CONTRA A PREDESTINAÇÃO

A partir da admissão do princípio das possibilidades alternativas, o raciocínio de Rowe é simples e intuitivo. Ele argumenta que, uma vez que tudo o que faço foi ordenado por Deus - segundo um entendimento básico da doutrina da predestinação - nunca está em meu poder agir de outro modo; visto que os decretos divinos não podem falhar. E, se nunca está em meu poder agir de outro modo, então nada que faço é feito livremente. (ROWE, 2023, p. 209)

Em um primeiro momento, pode parecer que estamos diante de uma objeção devastadora, que nos compeliaria a abandonar ou a doutrina da predestinação divina ou da liberdade humana, visto serem elas aparentemente inconciliáveis, como Rowe afirma posteriormente acreditar ser o caso.

Rowe também acredita que para o cristão é mais interessante buscar preservar a noção de liberdade humana. Sendo assim, para ele é preferível que abandonemos qualquer concepção minimamente robusta de soberania divina. Este raciocínio pretende funcionar efetivamente, portanto, como um argumento contra a doutrina da predestinação.

#### **1.4 O ARGUMENTO CONTRA A PRESCIÊNCIA**

Em contrapartida ao argumento contra a predestinação, o raciocínio empregado por Rowe para subverter nossa confiança na presciência é consideravelmente mais complexo e não tão intuitivo. Isto ocorre porque, a princípio, não parece haver qualquer conflito entre a noção de presciência divina e liberdade humana, pois, embora preordenar algo faça com que esse algo aconteça, não é a presciência de Deus que o faz acontecer. (ROWE, 2023)

Para tornar explícita a preocupação de Rowe de maneira didática, observemos o argumento na forma do silogismo apresentado no livro, para que depois avaliemos qual suporte pode ser dado em favor das premissas:

1. Deus sabe antes de nascermos tudo o que faremos
2. Se Deus sabe antes de nascermos tudo o que faremos, então nunca está em nosso poder agir de outro modo.
3. Se nunca está em nosso poder agir de outro modo, então não há liberdade humana.

Portanto,

4. Não há liberdade humana.

A primeira premissa é apenas uma afirmação modesta do entendimento ortodoxo cristão da doutrina da presciência. A terceira premissa já foi concedida no início deste trabalho ao optarmos por pressupor um entendimento libertário da liberdade humana. Sendo assim, a única assertiva realmente controversa para a finalidade deste estudo, cuja negação nos habilitaria a evitar a conclusão indesejada (4) é a segunda.

Tal afirmação parece bastante ousada e está longe de ser evidente, como Rowe (2023) mesmo admite. Se trocássemos a palavra “sabe” pela palavra “ordena”

a asserção se tornaria bem mais atrativa. Mas, neste caso, teríamos apenas uma reafirmação do primeiro argumento que consideramos na seção anterior. Que motivos temos, portanto, para considerar a segunda premissa conforme inicialmente apresentada como verdadeira?

É precisamente neste ponto que reside a complexidade do argumento e Rowe (2023) recorre a diversos exemplos para elucidar com maior clareza a problemática. Em resumo, a sua tese é que, para que seja preservada a capacidade de um indivíduo de agir de outro modo, dado o conhecimento prévio de Deus de suas atitudes, é necessário também que se afirme a possibilidade de que o passado possa ser modificado. Novamente, esta implicação não é evidente e tampouco óbvia é a razão de devermos considerar tal consequência problemática. Consideremos primeiramente o motivo de a possibilidade se alterar o passado ser amplamente tida como uma impossibilidade metafísica, posteriormente retornaremos ao raciocínio empregado por Rowe (2023) para justificar essa implicação indesejada.

## **1.5 O PASSADO ESTÁ EM NOSSO PODER?**

Embora a concepção de viagem no tempo com o objetivo de reescrever a história produza roteiros cinematográficos interessantíssimos e siga bastante em alta em nosso imaginário cultural, parece haver boas razões para considerar tal empreendimento como sendo, no mínimo, uma impossibilidade metafísica, de maneira que nem mesmo o Deus onipotente do teísmo clássico, ou do neoclássico, é tido como capaz de fazê-lo.

Se considerarmos a concepção de tempo mais intuitiva e prevalente dentre as pessoas comuns, o presentismo, sequer existe um passado para que este possa ser alterado. Apenas o momento presente é real nesta formulação, visto que o passado já se foi e o futuro ainda não é. Apesar desta ideia também encontrar bastante suporte nas discussões acadêmicas sobre filosofia do tempo, vejamos outros motivos para rejeitar a possibilidade de transformar o que já se passou.

Parece bastante razoável argumentar também que modificar o passado implicaria em contradições lógicas, como a existência de eventos e estados de coisas que tanto ocorrem quanto não ocorrem, o que violaria o princípio da não-contradição. Imagine, por exemplo, que você viaja no tempo para evitar um acidente que sofreu. Se impedir o acidente, ele nunca aconteceu. Mas se o acidente nunca aconteceu, você não teria motivo para voltar no tempo e evitá-lo. Assim, o acidente teria que ocorrer e não ocorrer ao mesmo tempo, o que é uma contradição lógica. É como se o ato de o passado ter sido modificado implique que o evento alterado nunca ocorreu para precisar ser modificado em primeiro lugar. Mas então o que foi modificado? A consequência parece ser de que esta ideia atenta contra o princípio da não-contradição.

Existem ainda objeções que envolvem a destruição da consistência causal do universo, já que os eventos presentes e futuros são fundamentados em causas passadas, além de outros problemas em debate na literatura. Sendo assim, possuímos razões mais do que suficientes para rejeitar a noção e concordar com Rowe que tal implicação, se verdadeira, é indesejada. Portanto, afirmar que o passado está em nosso poder é um preço alto demais a se pagar em prol de conciliar a presciência divina e a liberdade humana.

## 1.6 A IMPLICAÇÃO INCONVENIENTE

Retornamos ao argumento de Rowe (2023) para observar como ele defende a veracidade da segunda premissa, a saber, tentando demonstrar que negá-la significa afirmar a possibilidade de se alterar o passado. Primeiramente ele convida o leitor a imaginar que possui uma aula de filosofia da religião terça-feira às 14h30, mesmo horário em que é convidado a comparecer a uma sessão de cinema com seus amigos.

Suponhamos que o leitor resista a tentação e resolva ir à aula, mas, após 15 minutos de uma explicação tediosa por parte do professor, arrepende-se e passa a desejar que tivesse escolhido ir ao cinema. É evidente que não há nada mais que possa ser feito quanto a isso. É possível que o leitor corra e chegue atrasado ao cinema, mas é inconcebível que faça com que volte a ser 14h30. Ao prosseguir com sua explicação sobre livre-arbítrio, no entanto, o professor imaginário escreve no quadro a seguinte proposição:

*(P): Antes que vocês tivessem nascido, Deus sabia que vocês viriam à aula nesta terça-feira às 14h30.*

Parece evidente que, ao afirmarmos uma doutrina ortodoxa da presciência divina, estaremos comprometidos com a veracidade de (P). Ou seja, estamos também comprometidos com este fato sobre o passado expresso por ela. Podemos nos perguntar mais especificamente se Deus sabia às 14h de terça-feira que o leitor compareceria à aula às 14h30, e é evidente que a resposta também teria que ser afirmativa.

O assunto se complica, no entanto, quando o fator da liberdade é introduzido. Dado o fato passado sobre o conhecimento de Deus, estava em poder do leitor às 14h decidir comparecer ao cinema com seus amigos às 14h30 ao invés de ir à aula? Por um lado, o leitor possui a intuição de que sim, estava em seu poder; afinal, ele esteve prestes a ir, e não havia nada que o impedisse. Porém, ao examinar novamente a proposição (P) podemos perceber a dificuldade: Se é um fato sobre o passado que Deus sabia às 14h que o leitor compareceria à aula às 14h30, para que estivesse em seu poder ir ao cinema parece necessário que estivesse igualmente em poder do leitor alterar este fato sobre o passado, fazendo com que Deus na verdade soubesse que ele iria ao cinema às 14:30 e não à aula. Isto ocorre também porque na compreensão ortodoxa o conhecimento de Deus não pode falhar. (ROWE, 2023)

Ao longo deste trabalho exploraremos com seriedade os dois argumentos apresentados, procurando avaliar se de fato estas críticas se sustentam e se é verdadeiro, como sugere Rowe, que ao adotarmos uma concepção libertariana de liberdade humana, seríamos forçados a retroceder e renunciar aos entendimentos clássicos e ortodoxos da presciência divina e da predestinação.

## **1.7 A IMPORTÂNCIA DE LIDAR ADEQUADAMENTE COM OS CONCEITOS EM TENSÃO**

Muitas doutrinas cristãs são complexas e multifacetada, especialmente quando abordam estes temas, conforme já exemplificamos ao atestarmos diferentes concepções sobre eles. Não obstante, doutrinas não são apenas abstratas; elas têm implicações profundas para a teologia prática e a vida de fé dos cristãos. Sendo assim, a aparente tensão entre esses conceitos que explicitamos é relevante por razões que podem ser divididas em três categorias: teológica, filosófica e apologética.

**Teológica:** Embora já tenha sido afirmado que este estudo não se propõe a tratar com profundidade sobre as diferentes correntes, é seguro afirmar que as escrituras apresentam uma visão de Deus que é tanto soberano quanto onisciente. Contudo, elas também afirmam a responsabilidade moral do ser humano. Podemos entender estes conceitos de maneiras diferentes em nossas tradições internas, mas existe uma compreensão básica e genérica de afirmação comum na ortodoxia. Esta ideia basilar é que pretende ser defendida, e é mister que seja. A conciliação dessas verdades é vital para uma compreensão robusta da fé cristã. A falta de clareza sobre como esses conceitos se harmonizam pode levar a mal-entendidos teológicos e a uma prática de fé desequilibrada.

**Filosófica:** O cristianismo não é apenas uma fé vivida; é também uma fé pensada. A tradição filosófica cristã tem contribuído significativamente para o diálogo entre fé e razão. Este artigo se alinha com essa tradição ao buscar uma abordagem racionalmente coerente para um dos dilemas mais antigos da teologia cristã e vale-se da filosofia analítica da religião como a ferramenta por excelência para a tarefa proposta.

**Apologética:** Em um mundo cada vez mais cético, é imperativo que os cristãos tenham respostas intelectualmente satisfatórias para as questões levantadas contra sua fé. As alegações de que a predestinação, a presciência divina e a liberdade humana são irreconciliáveis podem ser usadas para minar a confiança dos crentes e afastar aqueles que de outra sorte buscariam honestamente a Deus. Demonstrar que essas doutrinas podem ser harmonizadas de maneira coerente fortalece a fé dos cristãos e oferece uma base sólida para o diálogo com céticos e críticos.

## 2. ANÁLISE CRÍTICA DOS ARGUMENTOS

Nesta seção, introduziremos o conceito de conhecimento médio, o conceito de contrafactuais da liberdade das criaturas e a ideia de condicionais subjuntivos. Após isso, à luz deles, realizaremos uma análise crítica detalhada dos dois argumentos que desafiam a compatibilidade entre predestinação, presciência divina e liberdade humana. Com base no trabalho de William Lane Craig e Thomas Flint, avaliaremos a consistência do raciocínio de William L. Rowe, destacando as possíveis fraquezas e lacunas em suas críticas que uma concepção molinista da providência e presciência ajuda a elucidar.

### 2.1 O CONCEITO DE CONHECIMENTO MÉDIO

O teólogo jesuíta espanhol Luís de Molina (1535-1600) desenvolveu a noção de conhecimento médio no contexto das controvérsias teológicas do século XVI. Segundo Molina, “Se não quisermos vagar precariamente na reconciliação de nossa liberdade de escolha e da contingência das coisas com a presciência divina, é necessário que distingamos três tipos de conhecimento em Deus” (Molina *apud* FLINT, 1998, p. 47).

Molina propôs, portanto, que Deus possui estes três tipos de conhecimento: o conhecimento necessário (*scientia necessaria*), o conhecimento livre (*scientia libera*) e o conhecimento médio (*scientia media*). O conhecimento necessário é o primeiro e refere-se a tudo o que é logicamente verdadeiro e não poderia ser de outra forma. Este tipo de conhecimento inclui as verdades matemáticas, as leis da lógica e os atributos essenciais de Deus.

O conhecimento livre, sendo terceiro em ordem, abrange tudo o que Deus decide criar e tudo o que acontece no mundo como resultado da vontade divina; isso inclui eventos específicos, escolhas individuais e toda a realidade concreta que Deus determinou ao criar este mundo, dentre os muitos outros possíveis.

O conhecimento médio, por outro lado, refere-se ao entendimento divino de todas as possibilidades contingentes, incluindo as escolhas livres que as criaturas racionais fariam em quaisquer circunstâncias possíveis. Este conhecimento é prévio ao decreto divino de criar o mundo, sendo, portanto, anterior ao conhecimento livre de Deus. Por situar-se entre o conhecimento necessário e o conhecimento livre, é denominado conhecimento médio.

Uma discussão crucial sobre este tema envolve se a ordem dos conhecimentos é de natureza lógica, conforme originalmente proposto por Molina, ou temporal, como recentemente tem sido sugerido para se falar consistentemente sobre o assunto. No entanto, para o nosso escopo, é mais relevante compreender que o conhecimento médio, em uma dessas duas perspectivas, é anterior ao conhecimento livre. Isso permite que Deus saiba o que qualquer criatura livre escolheria fazer sob quaisquer circunstâncias hipotéticas antes de Sua decisão

de criar, ou seja, antes do primeiro decreto que ordena e, para usar o termo mais pertinente em nossa discussão, antes da predestinação de todas as coisas.

Após passar alguns séculos em relativo esquecimento, desde a década de 1970, filósofos como Alvin Plantinga, William Lane Craig e Thomas P. Flint têm ressuscitado e defendido a relevância do conhecimento médio para a reconciliação da soberania divina com a liberdade humana. Eles argumentam que este conceito é essencial para entender como Deus pode ter presciência sem comprometer o livre-arbítrio das criaturas.

A doutrina contemporânea sistematizada da providência que utiliza dessa abordagem é denominada "*molinismo*" em homenagem ao teólogo jesuíta precursor da ideia basilar que a fundamenta e, desde que foi reintroduzida ao debate, tem ganhado proeminência e influenciado grandemente os entraves teológicos e filosóficos contemporâneos sobre a providência divina e a soteriologia. A relevância da proposta molinista nesta tarefa conciliatória é reconhecida até por seus críticos, principalmente no esforço para preservar a concepção libertariana de verdade:

"Se você está comprometido com uma visão 'forte' da providência — segundo a qual, até nos menores detalhes, 'as coisas são como são porque Deus conscientemente decidiu criar exatamente este mundo' — e ainda assim deseja manter uma concepção libertária do livre-arbítrio, então, se é isso que você quer, o Molinismo é a única opção disponível." (HASKER, 1990, p.01-02, tradução nossa)<sup>41</sup>

É crucial entender que, tradicionalmente, se concebe como incluso neste aspecto do conhecimento divino aquilo que é conhecido na literatura como "contrafactuais da liberdade das criaturas". Contrafactuais são proposições condicionais que descrevem o que teria ocorrido sob diferentes circunstâncias hipotéticas. Por exemplo, um contrafactual poderia afirmar que "se Bruno tivesse escolhido A em vez de B, então C teria acontecido, e não D como de fato ocorreu". Esses contrafactuais seriam essenciais para a compreensão do conhecimento médio, pois permitiriam a Deus prever as escolhas livres que qualquer criatura faria em qualquer situação possível.

No entanto mais recentemente tem se argumentado que a denominação "contrafactuais da liberdade das criaturas" não é a mais precisa para expressar o que aconteceria neste contexto. Isto porque a ideia de "contrafactual" já implica em fatos que são contrários ao que *de fato* acontecerá, sendo que o momento em que Deus os concebe é anterior, quer logicamente ou temporalmente, ao seu conhecimento livre e ao decreto da criação; portanto ainda não se sabe o que sucederá. Deus ainda não selecionou o mundo possível que decidirá atualizar,

<sup>41</sup> A expressão "*the only game in town*", idiomática em inglês, foi traduzida de forma livre como "a única opção disponível", com o objetivo de comunicar com clareza o sentido pretendido pelo autor ao leitor lusófono.

sendo assim ainda não existem os fatos, tampouco os contrafactuais. O termo ainda seria impreciso mesmo que tal seleção já houvesse ocorrido, visto que algumas destas proposições passariam a ser, portanto, fatos e não contrafactuais.

Sendo assim, sugere-se como terminologia alternativa a ideia de “*condicionais subjuntivos da liberdade das criaturas*”, enfatizando a natureza hipotética dessas escolhas sem implicar o conhecimento das contingências a serem atualizadas neste estágio e sem implicar que elas não possam de fato transcorrer. Além disso o termo “condicional subjuntivo” é compatível com a ideia de que alguns destes condicionais venham a se tornar realidades e outros não. A digressão para clarificar uma distinção aparentemente tão sutil justifica-se pela relevância de não causar confusões conceituais em um assunto já espinhoso e pela necessidade de justificar a razão de empregar neste artigo um termo divergente de grande parte da literatura, inclusive dos trabalhos aqui mesmo citados.

É importante salientar que estes condicionais são conhecidos por Deus logicamente - ou temporalmente - antes de Ele decidir criar o mundo, baseando-se não em observações do que acontecerá no futuro, mas no seu conhecimento inato de todas as possibilidades e circunstâncias nas quais essas criaturas poderiam agir. Ou seja, proponentes do molinismo afirmam que Deus conhece todas as proposições hipotéticas sobre o que poderia acontecer ou ter acontecido sob as diferentes circunstâncias logicamente possíveis, e, além disso sustentam que este conhecimento é, ao menos logicamente, anterior ao decreto da criação.

Talvez não seja surpreendente afirmar que alguns acadêmicos, tanto céticos como teístas, negam que Deus possa ter esse tipo de conhecimento. É comum que eles questionem o fundamento, ou o mecanismo, que tornaria possível que Deus tivesse ciência daquilo que não foi sequer atualizado. Abordaremos com mais detalhes essa objeção posteriormente.

## **2.2 ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PARA O ARGUMENTO CONTRA A PREDESTINAÇÃO**

Tendo compreendido este conceito fundamental, podemos agora retomar e avaliar melhor o argumento de Rowe contra a doutrina da predestinação. Observe como atribuir a Deus a posse do conhecimento médio nos habilita a fazer um movimento simples e que subverte toda a força da objeção. Rowe sustenta que, se Deus determina tudo o que acontecerá e seus decretos não podem falhar, então não possuímos realmente o poder de agir de maneira diferente. Ao introduzir a distinção entre os três conhecimentos de Deus e afirmarmos que ele sabe de todas as proposições hipotéticas sobre o que poderia acontecer sob as diferentes circunstâncias logicamente possíveis em um momento anterior, podemos conceber um modelo que escapa da implicação pretendida por Rowe.

Basta que postulamos que, mesmo que Deus ordene todas as coisas, ele o faz levando em consideração as decisões livres que seus seres criados fariam. Isto é, Deus escolhe, predetermina, ordena que seja atualizado um dentre muitos

mundos possíveis ciente do que cada uma das suas criaturas faria livremente em cada circunstância, de maneira que os seus propósitos possam ser alcançados sem violar o livre arbítrio das criaturas. Ao contrário, Ele o faz valendo-se das decisões livres dos homens.

Portanto, não se segue que as pessoas não poderiam agir de outra forma; elas poderiam, dentro das circunstâncias previamente conhecidas por Deus, escolher diferentemente. Deus, no entanto, sabe fundamentado no seu conhecimento médio dos condicionais subjuntivos da liberdade das criaturas, que elas não irão e por isso escolhe atualizar este mundo possível e não outro. Isso refuta a implicação de que a predestinação divina necessariamente elimina o livre arbítrio humano.

### **2.3 ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PARA O ARGUMENTO CONTRA A PRESCIÊNCIA**

Como observado anteriormente, a força da argumentação de Rowe reside na sugestão de que, ao afirmar conjuntamente a presciência divina e o livre-arbítrio humano, sendo este o poder de agir de outro modo, nos comprometeríamos com a ideia de que é possível alterar o passado, o que parece ser absurdo. Isso acontece porque o conhecimento de Deus sobre eventos futuros constitui um dado anterior às escolhas tidas como livres de suas criaturas, ou seja, um fato sobre o passado. No entanto, se o conhecimento sobre o que uma pessoa fará é um fato passado em relação a ação e que, portanto, não pode ser alterado, é possível ainda afirmar que ela tem a capacidade de agir de maneira diferente?

Em primeiro lugar é preciso reconhecer a engenhosidade deste último desafio. Muitos experimentos de pensamento complexos surgiram e foram amplamente discutidos envolvendo este assunto. Um exemplo paradigmático talvez seja o do *Paradoxo de Newcomb*, diante do qual Dennis Ahern (*apud* CRAIG, 2000), sendo incapaz de abandonar tanto a presciência divina como a liberdade humana, concluiu que o problema era insolúvel. Outros, como Boécio (*apud* ROWE, 2023) e Tomás de Aquino, optaram por negar a presciência divina ao afirmar sua atemporalidade. Tal alternativa parece resolver adequadamente este problema em particular, visto que Deus pode ser onisciente, mas não presciente ao estar fora do tempo. No entanto, cria diversas outras dificuldades, as quais fogem do nosso escopo e são delineadas de maneira detalhada por William Lane Craig em seu livro *“Time and Eternity: Exploring God’s Relationship to Time”*. (CRAIG, 2001)

Não obstante, apesar da seriedade do desafio, mais uma vez a doutrina do conhecimento médio provê o conceito necessário para elucidar satisfatoriamente a questão. A realidade do poder de alguém de agir de modo diferente daquele que Deus previamente conheceu não significa que este alguém tenha a capacidade de modificar o passado, embora entender isso possa exigir um pouco de esforço. É justificado afirmar apenas que este alguém tem a capacidade de agir de maneira diferente e, se este alguém fosse agir assim, então a presciência de

Deus teria sempre sido distinta. Embora o conhecimento de Deus seja cronologicamente anterior aos eventos previamente conhecidos, os eventos são logicamente anteriores ao conhecimento que Deus tem deles. Isso não significa dizer que os eventos causem reversamente que pensamentos existam na mente de Deus. Mas, como proposições sobre o futuro são verdadeiras ou falsas e Deus conhece todas as proposições futuras verdadeiras, segue-se que se alguém fosse agir distintamente, o conhecimento de Deus teria sido distinto. Podemos afirmar, portanto, que seguimos capazes de agir de maneira distinta, só não podemos evitar que Deus conheça de antemão a decisão que será tomada. (CRAIG, 2000).

Sendo assim, a tentativa de apelar para a necessidade do passado torna-se infrutífera. O que realmente importa nessa situação é manter a inalterabilidade do passado e o seu fechamento causal, e isto segue sendo verdadeiro na proposta molinista, visto que nenhuma alteração do passado de fato acontece, já que os eventos são logicamente anteriores ao conhecimento que Deus tem deles. Não há nada nenhuma contradição lógica ou metafísica em se afirmar a mera possibilidade da alteração do passado, desde que esta nunca aconteça, como é o caso desta proposta. Os absurdos manifestam-se quando se imagina o passado de fato alterando-se. O conhecimento de Deus, embora passado, não é necessário, pois temos o poder de agir de maneira diferente e se o fizéssemos, sua presciência também seria diferente. Todos são livres para escolher livremente o que quiserem, e estas escolhas determinam logicamente o que Deus previamente conhece. A partir do fato da previsão divina, portanto, podemos inferir de maneira válida apenas o que cada pessoa irá decidir, mas não podemos inferir de forma alguma que ela toma aquela decisão particular necessariamente (CRAIG, 2000).

Para tornar o assunto ainda mais claro, podemos afirmar que a questão crucial para a nossa compreensão é a prioridade lógica dos eventos sobre o conhecimento de Deus. Pensando desta forma, fica evidente que a presciência de Deus não causa ou explica as ações humanas em nenhum aspecto, de maneira que estas permanecem livres de qualquer poder coercitivo. Ao contrário, são as decisões livres das criaturas, conhecidas através da *scientia media*, que explicam o conhecimento de Deus. Semelhantemente, fica também claro que o passado de forma alguma é afetado, isto ocorre em virtude de seu vínculo com os eventos que lhe são logicamente anteriores.

Assim, se nos perguntarem se Deus conhece previamente o que iremos comer no jantar de amanhã, podemos afirmar que sim. Se questionarem se podemos escolher comer algo diferente do que ele previu, também respondemos afirmativamente. No entanto, se questionados se disto segue que é possível alterar o passado, devemos devolver um sonoro “não”. Mas como é possível que tenhamos a liberdade de agir de forma diferente sem que seja possível alterar o passado? Ora, pois embora possamos agir de outra forma, não iremos, visto que nossa ação tem prioridade lógica sobre o conhecimento de Deus, de maneira que este já teria sido diferente do que é se ação fosse distinta, mas nunca seria alterado em qualquer momento do tempo.

### 3. O PROBLEMA DA FUNDAMENTAÇÃO

Será que a ausência de fundamento fundamenta a posição molinista? Muitos acreditam que sim, tendo em vista que esta é a objeção mais comum contra o conceito de conhecimento médio. Formular e compreender esta crítica é, sem dúvidas, mais fácil do que resolvê-la. Como observamos anteriormente, na proposta molinista Deus utiliza seu conhecimento dos condicionais subjuntivos da liberdade das criaturas para decidir qual dos mundos possíveis será criado. Incluso no conteúdo deste mundo encontra-se a decisão de quantas e quais pessoas criar e em quais situações colocá-las para atingir seus propósitos, levando em consideração suas decisões livres.

No entanto, se tais condicionais subjuntivos são contingentes, elas poderiam não ter sido verdadeiras. Mas então quem, ou o que, as torna verdadeiras? Quem ou o que realmente *causa* a verdade destas afirmações? Ou o que faz com que os condicionais falsos sejam falsos? Qual é o fundamento metafísico adequado para o valor de verdade destas proposições?

Deus não poderia ser Ele mesmo a causa, evidentemente, como observa Thomas Flint (1998). Assentindo aos críticos, ele aponta que as proposições sobre os condicionais<sup>42</sup> em questão supostamente são verdadeiros antes da vontade divina e, portanto, são independentes dela. Além disso, se sugerirmos que Deus é quem decide o status de verdadeiro ou falso para os condicionais subjuntivos, já não estaríamos falando de uma concepção libertarianista da liberdade, mas sim de uma forma de determinismo divino, onde a escolha livre humana seria comprometida. Nesse cenário, os nossos atos seriam pré-determinados pela vontade divina, eliminando a autonomia genuína que esta concepção de liberdade pressupõe. Ainda seria possível considerar uma noção compatibilista do livre-arbítrio, mas já concedemos o libertarianismo na introdução e, além do mais, todo o atrativo da ideia molinista gira em torno de preservar esta concepção.

Ora, devem ser, pois, as próprias criaturas livres as causas destas proposições hipotéticas acerca de suas ações, como parece intuitivo que alguém argumente. Conceberíamos que a ação dos indivíduos no mundo real é que tornam estas possibilidades verdadeiras ou falsas. Mais uma vez, no entanto, somos aconselhados por Flint (1998) a rejeitar também esta opção. Há diversas razões para isso, como a aparente implicação de causalidade reversa, ideia vista com maus olhos pela maioria dos filósofos.

Outra razão forte e independente para rejeitar esta hipótese é que as possibilidades contingentes se referem a “pessoas” que nunca chegam a ser criadas, e, portanto, não podem fundamentar o valor de verdade destas ações hipotéticas. O molinista precisaria admitir, ao menos no caso destas pessoas, que aparentemente ninguém realmente causa que as possibilidades acerca delas sejam verda-

<sup>42</sup> Flint utiliza consistentemente neste contexto a palavra “counterfactuals”, traduzida como “contrafatuais”, que era a terminologia padrão para a época do seu trabalho. Sempre que este artigo empregar o termo “condicionais subjuntivos da liberdade das criaturas” ou alguma outra variante em substituição ao expor a argumentação de Flint, é por julgar ser esta a expressão mais adequada, como explicado anteriormente, para aludir a mesma ideia a que Flint se refere, sem comprometer o raciocínio em questão.

deiras ou falsas. Mas, ao conceder isto em relação a elas, por que não o fazer também em relação a todos os casos?

Por fim, Flint (1998) elenca a última e tentadora esperança de fundamentar o valor de verdade das possibilidades contingentes: o caráter das pessoas em questão. Essa proposta evitaria a causalidade reversa e a necessidade de que todos os indivíduos tivessem sido atualizados, visto que o valor de verdade das proposições fluiria de certas tendências e características dos indivíduos. Estes traços poderiam ser igualmente hipotéticos, mas ainda suficientes como o fundamento que procuramos. Entretanto outros problemas tornam esta proposta igualmente inapropriada.

Primeiramente, Flint (1998) argumenta que o caráter parece ser, ao menos em parte, resultado das ações dos indivíduos. Além do mais, mesmo o caráter já formado provê uma base insuficiente para a veracidade das proposições em questão. Para que as ações sejam verdadeiramente livres no sentido que defendemos, possuir certas virtudes ou delas carecer não pode implicar na necessidade de se tomar determinadas atitudes. Cursos de ação diferentes precisam permanecer sendo possíveis mesmo em face dos traços de caráter do indivíduo. Mais uma vez, esta proposta só seria viável sob uma concepção compatibilista.

Diante do fracasso destas três propostas em fundamentar o conhecimento médio, Flint (1998) conclui forçadamente que, portanto, nada nem ninguém realmente causa que as possibilidades contingentes em questão sejam verdadeiras ou falsas, elas simplesmente o são e Deus as conhece de maneira inata em decorrência do seu atributo da onisciência. Apesar de tal conclusão parecer ser o colapso do molinismo, resta ainda discutir o quão apropriado é exigir que o molinista forneça tal fundamento.

#### **4 RESPOSTA AO PROBLEMA DA FUNDAMENTAÇÃO**

Ao discutir o problema da fundamentação dos condicionais subjuntivos da liberdade, William Lane Craig sugere que muitos dos que se opõem à veracidade desses enunciados partem de uma concepção rígida de verdade como correspondência, semelhante à dos críticos das proposições contingentes futuras. Nas palavras do próprio autor:

“Aquele que objeta à veracidade dos contrafactuais parece estar pressupondo o mesmo entendimento rígido da verdade como correspondência que o opositor da veracidade das proposições contingentes futuras.” (Craig apud Flint, 1998, p.147, tradução nossa)

Como observamos anteriormente, muitas das tentativas de escapar do problema da fundamentação revelam-se como desesperadas e infrutíferas. Buscar a todo custo fundamentar a veracidade das possibilidades contingentes nos próprios indivíduos é uma rota que deve ser rejeitada. No entanto, há outros caminhos promissores a serem explorados, como é sugerido por Craig na frase

supracitada que evoca um questionamento em relação a ideia que temos sobre o que deve constituir a verdade.

Alvin Plantinga também se inclina a esta direção e afirma que devemos investigar a ideia subjacente que conduz aos questionamentos quanto a fundamentação; a saber, a noção de que, se uma proposição é verdadeira, então algo existente é a base de sua veracidade. Esta visão é conhecida na literatura como "Truthmaker theory" ou "teoria dos fazedores de verdade". Sob esta concepção é necessário que exista algo que cause com que a proposição seja verídica. No entanto, questiona Plantinga, será que isso se sustenta para todas as proposições que sabemos ser verdadeiras? (Plantinga apud Flint, 1998).

Existem muitos exemplos a serem invocados que desafiam a necessidade de "truthmakers" (fazedores de verdade) e demonstram a implausibilidade desta ideia rígida da verdade ser sustentada como princípio universal. Primeiramente, consideremos as proposições negativas. Exemplos como "unicórnios não existem" levantam a questão de qual seria o "truthmaker" para uma proposição negativa. Ora, se não há unicórnios, então não há nenhum fato no mundo que possa corresponder diretamente a essa proposição.

Em seguida, temos as verdades modais. Declarações sobre possibilidades e necessidades, como "É possível que chova amanhã" ou "É necessário que a soma dos ângulos internos de um triângulo em um plano seja 180 graus", não parecem ter qualquer fazedor de verdade no sentido tradicional.

Além disso, consideremos as verdades matemáticas e lógicas. Proposições como " $2 + 2 = 4$ " ou "Se todos os homens são mortais e Sócrates é homem, então Sócrates é mortal" são verdadeiras independentemente de qualquer correlação direta com o mundo físico. Essas verdades parecem existir em um domínio abstrato que também não requer nada concreto que determine seu valor de verdade.

Finalmente, temos as verdades morais e estéticas. Afirmações como "É errado torturar bebês por diversão" ou "A Venus de Milo é uma escultura bela" são verdadeiras em um sentido normativo ou subjetivo. É difícil, portanto, identificar um "truthmaker" objetivo que corresponda a essas proposições, já que elas dependem de valores, interpretações e julgamentos humanos.

Haveria muito a ser dito sobre cada uma dessas considerações e ainda outras vias para rebater o problema da fundamentação. O debate sobre uma teoria da verdade adequada é extenso<sup>43</sup>, ainda mais quando ligado a outros assuntos espinhosos como os que tratamos aqui. Talvez seja adequado para o molinista admitir que gostaria de ter uma explicação mais adequada para o conhecimento de Deus sobre os condicionais subjuntivos da liberdade das criaturas. No entanto, estes exemplos demonstram no mínimo como o problema da fundamentação está longe de ser uma refutação conclusiva do conhecimento médio, como alguns fazem parecer ser o caso. Portanto, considerando que o custo para o libertaria-

<sup>43</sup> Para um tratamento extensivo do assunto e uma argumentação robusta para se rejeitar a teoria dos fazedores de verdade, consulte: Tallant, Jonathan. *Truth and the World: An Explanationist Theory*. Routledge, 2017.

nista de se rejeitar o molinismo é ter de abandonar uma concepção tradicional da providência; a crítica em relação a ausência de um fundamento apropriado concede pouco incentivo para se pagar tamanho preço. (FLINT, 1998)

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo investigou a viabilidade do conhecimento médio como uma ferramenta para conciliar as aparentemente incompatíveis doutrinas da predestinação, presciência divina e liberdade humana. A abordagem de Luís de Molina, revitalizada por filósofos contemporâneos como William Lane Craig e Thomas Flint, oferece uma visão sofisticada que não apenas preserva a ortodoxia de atributos divinos clássicos, mas também respeita a genuína liberdade humana entendida sob uma perspectiva libertariana.

Ao longo desta análise, vimos que embora as objeções levantadas por Rowe sejam substanciais e não devam ser subestimadas e respondidas de maneira simplista, o molinismo demonstra uma capacidade única de manter uma coerência interna robusta sem comprometer a integridade dos seus componentes teológicos, além de, principalmente, ser capaz de escapar das implicações indesejadas dos argumentos propostos. A crítica de Rowe, enquanto provocativa, é adequadamente contestada pela estrutura lógica do conhecimento médio dos condicionais subjuntivos da liberdade das criaturas, que habilmente explicam como a onisciência divina e seus decretos coexistem com o livre-arbítrio humano, evitando a implicação indesejada de que para isso seria necessário admitirmos a possibilidade do passado ser modificado ou de que não teríamos o poder de agir outro modo. Sendo assim, nosso questionamento inicial é respondido de maneira negativa, não sendo necessária nenhuma concessão de nossa parte diante dos argumentos apresentados.

Por fim, analisamos também como o problema da fundamentação expõe pontos pertinentes com os quais o molinista precisa lidar. Observamos três tentativas inadequadas de fundamentar o valor de verdade dos contingentes futuros condicionais, porém constatamos que a teoria da verdade subjacente aos questionamentos também é deficiente e encontra sérias dificuldades para sustentar o valor de verdade de várias crenças básicas. Concluímos, portanto, que embora o molinista pudesse desejar uma explicação melhor para como Deus conhece as proposições hipotéticas que postula, as críticas não deveriam ser suficientemente atrativas para demovê-lo de suas convicções tendo em vista os outros custos envolvidos na análise.

Encerramos este trabalho reafirmando a importância de continuar a explorar e debater estas questões dentro da teologia cristã. O molinismo não só oferece uma perspectiva teológica rica, mas também encoraja um diálogo mais profundo entre a fé e a razão e entre filosofia e teologia, uma conversa que é vital para o desenvolvimento de uma compreensão mais completa da providência divina e da responsabilidade humana. Este estudo é um convite para que tanto teólogos

quanto filósofos aprofundem suas investigações sobre o potencial e as limitações do molinismo, explorando novas formas de aplicar esta perspectiva em diálogos que buscam responder às questões mais diversas da teologia contemporânea.

## REFERÊNCIAS

AHERN, Dennis M. Foreknowledge: "Nelson Pike and Newcomb's Problem", *Religious Studies*, Volume 15, [Issue 4](#), December 1979 , pp. 475 - 490

CRAIG, William Lane. *The Only Wise God*. West Broadway: Wipf and Stock Publishers, 2000.

CRAIG, William Lane. *Time and Eternity: Exploring God's Relationship to time*. Wheaton: Crossway, 2001.

EDWARDS, Jonathan. *Freedom of the Will*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Co.,1969.

FLINT, Thomas P. *Divine Foreknowledge*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1998.

HASKER, William. "Response to Thomas Flint". *\*Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition\**, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, v. 60, n. 1/2, p. 117-126, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4320151>>. Acesso em: 5 ago. 2024.

LOCKE, John. *An Essay Concerning Human Understanding*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROWE, William L. *Filosofia da Religião: Uma Introdução*. Viçosa: Ultimato, 2023.

TALLANT, Jonathan. *Truth and the World: An Explanationist Theory*. Routledge, 2017



# UM ARGUMENTO EVOLUCIONÁRIO CONTRA A CONFIABILIDADE DA FENOMENOLOGIA

*AN EVOLUTIONARY ARGUMENT AGAINST  
THE RELIABILITY OF PHENOMENOLOGY*

*Iago Henrique Macedo de Almeida*<sup>44</sup>

*Bruno Ribeiro Nascimento*<sup>45</sup>

<sup>44</sup> *Discente do curso de Teologia da Faculdade Internacional Cidade Viva e do curso de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: iagohmacedo@gmail.com;*

<sup>45</sup> *Orientador: Prof. Dr. Bruno Ribeiro Nascimento. Doutor em Filosofia (UFRN) E-mail: bruno.ribeiro@ficv.edu.br.*

## **RESUMO**

Alinha de argumentos chamada de "*evolutionary debunking arguments*" [argumentos desmanteladores evolutivos] tem ganhado notoriedade na filosofia da religião desde que Alvin Plantinga formulou seu argumento evolucionário contra o naturalismo, inaugurando uma discussão acerca da confiabilidade de nossas faculdades produtoras de crenças dado o evolucionismo cego e não direcionado. Neste artigo, esboçaremos um argumento evolucionário contra a fenomenologia propondo um olhar analítico sobre os recursos da cosmovisão naturalista para lidar com o problema da confiabilidade de nossos aparatos intuitivos. Assumindo o paradigma fisicalista, que tenta reduzir nossa vida mental aos seus correlatos cerebrais, defenderemos que tal confiabilidade será severamente abalada no naturalismo evolucionário a partir de três exemplos principais: intuições morais, epistêmicas e estéticas. Se isso estiver correto, mostrará que o relato naturalista da nossa fenomenologia compromete a prática científica e a investigação filosófica, culminando num raciocínio autorreferencial dadas as restrições de uma ontologia puramente naturalista. Com isso, produziremos um argumento para o teísmo, sobretudo cristão, e contra o naturalismo.

## **PALAVRAS-CHAVE**

*Naturalismo. Evolução. Fenomenologia. Teologia natural. Teísmo.*

## **ABSTRACT**

The line of argument known as "*evolutionary debunking arguments*" has gained notoriety in the philosophy of religion since Alvin Plantinga formulated his evolutionary argument against naturalism, inaugurating a discussion about the reliability of our belief-producing faculties given blind and undirected evolutionism. In this article, we will outline an evolutionary argument against phenomenology by proposing an analytical look at the resources of the naturalist worldview to deal with the problem of the reliability of our intuitive apparatuses. Assuming the physicalist paradigm, which attempts to reduce our mental life to its cerebral correlates, we will argue that such reliability will be severely undermined under evolutionary naturalism, drawing on three main examples: moral, epistemic, and aesthetic intuitions. If this is correct, it will show that the naturalist account of our phenomenology compromises scientific practice and philosophical inquiry, culminating in self-referential reasoning given the constraints of a purely naturalist ontology. With this, we will produce an argument for theism, especially Christian theism, and against naturalism.

## **KEYWORDS**

*Naturalism. Evolution. Phenomenology. Natural theology. Theism.*

## INTRODUÇÃO

O Argumento evolucionário contra o naturalismo formulado por Alvin Plantinga abriu espaço para uma família de argumentos conhecida na filosofia como *evolutionary debunking arguments* (EDAs), que consiste basicamente no ataque à confiabilidade de determinada faculdade produtora de crenças em virtude de sua origem evolucionária. Talvez seja interessante um breve resumo do argumento de Plantinga para uma melhor explicação dessa linha de raciocínio. A argumentação gira em torno de nossas faculdades cognitivas, isto é, capacidades ou poderes formadores de crenças ou conhecimento, como por exemplo percepção, memória, intuições *a priori*, indução etc., mais especificamente da confiabilidade de tais faculdades. Para Plantinga, se tais capacidades vieram a existir por meio dos processos postulados pela teoria da evolução contemporânea de maneira naturalista (cega, não-direcionada), as crenças por elas produzidas não precisam ser verdadeiras, mas apenas adaptativas, de modo que tudo o que essa evolução garante é que nosso comportamento seja adaptado às circunstâncias em que nossos antepassados se encontravam (Plantinga, 2018, p. 278). Assim, nesse cenário, temos motivos para duvidar de que o objetivo de nossos equipamentos cognitivos seja alcançar a verdade e de que de fato o façam (Plantinga, 2018, p.278). A probabilidade, então, desses equipamentos produzirem uma preponderância de crenças verdadeiras sobre falsas é muito baixa. Desse modo, um EDA visa constituir um anulador para a confiabilidade epistêmica de um aparato formador de crenças. No presente artigo, propomos um argumento evolucionário contra a fenomenologia, a conclusão é que esta não é confiável para nos proporcionar crenças verdadeiras.

O que nos leva ao esclarecimento de conceitos importantes. Primeiro, por “naturalismo” entende-se a visão de que a realidade pode ser descrita em termos de matéria e energia num universo causalmente fechado e não há nada como Deus ou qualquer entidade externa ao sistema espaço-temporal. Semelhantemente, por “evolução”, queremos dizer a teoria científica segundo a qual mutações no DNA causam variabilidade genética gerando diferentes fenótipos, que, quando mais aptos à sobrevivência e reprodução, passam seus genes evolutivamente convenientes adiante, e, quando menos capazes de sobreviver e reproduzir, morrem sem passar adiante seu material genético mutado “inconvenientemente”, fala-se, portanto, em “seleção natural”. Além disso, uma vez conjugadas a cosmovisão naturalista com a teoria da evolução (NE), temos a tese do “relojoeiro cego”, isto é, postula-se que o processo evolutivo ocorre de maneira completamente cega, aleatória e não guiada, como diz Richard Dawkins:

A seleção natural, o processo cego, inconsciente e automático que Darwin descobriu, e que hoje sabemos ser a explicação para a existência e para a forma aparentemente intencional de toda a vida, não imagina nenhum objetivo. Não tem imaginação nem olhos da imaginação. Não planeja para o futuro. Não tem visão, nem antevisão, não tem qualquer sentido da vista. Se

se quiser atribuir-lhe qualquer papel de relojoeiro na natureza, será o relojoeiro cego. (Dawkins, 1988, p. 24)

Ainda outro termo importante que merece esclarecimento é “anulador”, e com isso queremos dizer simplesmente uma crença que afeta a justificação epistêmica de outra crença, de maneira que a primeira anula a segunda. Por exemplo, durante uma caminhada na floresta, ouvimos um barulho de chocalho que muito se assemelha ao som produzido por uma serpente cascavel, formando a crença de que o réptil está próximo. No entanto, o guia presente afirma que não há cascavéis naquela região, mas que uma população nativa frequentemente faz rituais com chocalhos nas proximidades; teríamos, portanto, um anulador para a crença original de que há uma serpente próxima produzindo o som. Por fim, quando empregamos “fenomenologia” o fazemos basicamente em dois sentidos não-excludentes e complementares, são eles: como “o problema difícil da consciência”, a saber, *qualia*; essa textura subjetiva de *como-é-que-é* experienciar determinado estado fenomenal (ou a subsunção destes) em primeira pessoa, e enquanto intuições, ou seja, instância do conhecimento caracterizada por forte inclinação ou propensão epistêmica, ou ainda, se quiser, crenças **aparentemente** verdadeiras (Koons, 2018, p. 238).

O objetivo do presente artigo é apresentar um argumento contra o naturalismo e a favor do teísmo partindo do seguinte problema: qual a confiabilidade de nossas capacidades *intuitivas* no naturalismo evolucionário? Para tanto, propomos um EDA contra a fenomenologia com vistas a estabelecer um anulador para a crença de que nossas intuições morais, epistêmicas e estéticas são confiáveis, culminando, assim, num raciocínio auto-refutante para o naturalista.

Este artigo se encontra, portanto, na rubrica mais ampla de “Teologia Natural”, que definiremos, seguindo a abordagem de Alister McGrath, como “um empreendimento intelectual multifacetado, resistente a definições, mas rico em aplicações, que explora possíveis conexões entre o mundo da natureza e uma realidade transcendente, como o conceito cristão de Deus.” (McGrath, 2025, p. 125). Reconhecemos que o presente artigo tende a se aproximar de uma compreensão contemporânea, mais específica, de teologia natural (que foca em argumentos filosóficos para a existência de Deus). Contudo, o próprio McGrath considera essa forma de teologia natural uma aplicação legítima dentro do campo de possibilidades da disciplina, desde que não seja colocada como normativa (McGrath, 2025, p. 47, 49). Assim, adotaremos uma abordagem abdutiva à teologia natural, na medida em que procuraremos demonstrar que a cosmovisão cristã melhor explica a confiabilidade da nossa fenomenologia e dos nossos poderes intuitivos do que a explicação naturalista concorrente.

O procedimento técnico empregado na metodologia foi de levantamento bibliográfico da literatura dentro dos campos da filosofia, da teologia natural e das ciências cognitivas concernente ao tema, na direção de uma análise crítica e dialética de abordagens naturalistas à ética, à epistemologia e à estética propostas por filósofos como Michael Ruse e Patricia Churchland a partir dos EDAs contidos no cânone hermenêutico plantinguiano. Essas abordagens foram

impulsionadas pelo avanço da neurociência e da psicologia cognitiva e evolucionista e já são bem conhecidas no âmbito da filosofia da mente. Na verdade, a ideia de tratar problemas filosóficos a partir da neurociência crescente se vê na emergência de uma nova disciplina: a neurofilosofia (Teixeira, 2013). Assim, partiremos do paradigma fisicalista, que pode assumir uma forma redutiva ou não-redutiva, e dividiremos o artigo em três grandes seções referentes respectivamente a intuições morais, epistêmicas e estéticas.

## INTUIÇÕES MORAIS

Grosso modo, nosso argumento propõe que a probabilidade de nosso conhecimento fenomenológico ser confiável em NE é baixa, e o faremos a partir de três prismas intuitivos principais, nomeadamente, intuições morais, epistêmicas e estéticas, muito embora o diâmetro de alcance do argumento seja evidentemente extenso, não podendo ser esgotado no presente artigo. O argumento começa com a ideia de que, dado NE, temos basicamente duas opções para a fenomenologia: no materialismo não-redutivo, ela não passaria de um epifenômeno, um eco superveniente a um arranjo físico complexo (no caso o sistema nervoso) e no materialismo redutivo seria identificada com seus correlatos cerebrais, isto é, neuroquímica. Para uma ilustração mais didática, pensemos nos seguintes exemplos: sensações físicas como a dor de uma alfinetada, ou o cheiro de um perfume (que pode inclusive imediatamente nos remeter a uma memória particular), bem como sentimentos morais ao ler sobre absurdos cometidos em Auschwitz, prazer estético ao ver um eclipse solar anular, o amor sentido por uma mãe quando segura seu bebê recém-nascido após o parto, intuições racionais de verdades metafísicas, daquilo que é razoável, e nossa experiência de valores epistêmicos, também experiências religiosas, entre outros.

Tudo isso ou 1) sobrevêm a estados físicos e é por eles determinado (como a propriedade umidade sobrevêm ao arranjo H<sup>2</sup>O), como um “eco” ou uma “fumaça” do disparo de circuitos de neurotransmissores e neurônios ou 2) se reduz a esse substrato físico e bioquímico do cérebro, observável objetivamente do ponto de vista de terceira pessoa numa eletroencefalografia ou numa ressonância magnética cerebral, por exemplo. O argumento aqui proposto funciona igualmente bem para qualquer uma dessas hipóteses. Isso porque se a neuroquímica do *Homo sapiens* (aliás, como de todas as outras espécies) veio a existir por meio de um processo cego, aleatório, não direcionado, cujo único objetivo é a garantia da reprodução e sobrevivência, temos motivos para duvidar de que um dos objetivos da fenomenologia seja nos proporcionar crenças verdadeiras (na verdade, enquanto epifenômeno, não possui objetivo algum, sendo apenas um subproduto acidental da neurologia subjacente e apenas em virtude desta possui valor adaptativo). Tudo o que a evolução nos garante é uma neuroquímica adaptativa, isto é, boa o suficiente para permitir que nossos antepassados sobrevivessem e se reproduzissem, de modo que nossa fenomenologia não parece nada confiável ou idônea para produzir estados que tenham qualquer tipo de correspondência com uma realidade objetiva. Pensemos, por exemplo, nos bonobos,

nossos “primos” evolutivos, cujas práticas sexuais envolvem pedofilia e incesto (inclusive com bebês). Por que pensar que nossa reação fisiológica a isso (que podemos chamar de pudor) é mais certa ou próxima de um padrão objetivo, ainda que de fato haja um? O que vale aqui é a lei da seleção natural e toda garantia que temos é de um fenótipo adaptado às intempéries da luta evolutiva.

Outro exemplo útil aqui é o “Hypersensitive Agency Detection Device” (HAAD), que pode ser traduzido como “instrumento hipersensível de detecção de agentes”. Imagine que, na floresta, você veja, por reflexo um tigre aparentemente olhando para você a uma distância de 50 metros, não o ver como um agente à procura de comida pode ser desastroso. Assim, pouco se perde com falsos positivos, mas um falso negativo pode ser fatal, de modo que somos evolutivamente condicionados a atribuir agência de forma precipitada, o que desembocou na credulidade e propensão religiosa (Plantinga, 2018, p. 133). Tal equipamento é adaptativo pois nos confere mais chances de sobrevivência, e, no que concerne à evolução, é o que importa.

Nesse sentido, nossa experiência moral (um disparo de determinados circuitos de neurotransmissores quando ouvimos que alguém estuprou e matou uma criança, e de outros circuitos quando sentimos o amor por nossos filhos, pais e cônjuges, ou até por um estranho andando na rua) produz certas intuições, por exemplo, de que somos moralmente responsáveis, de que certas coisas são realmente erradas, de que possuímos um valor ou dignidade inata, ou, no geral, de que nossas experiências morais nos prestigiam com algum tipo de contato com uma realidade independente da seleção natural. O quadro pintado por programas neurofilosóficos materialistas/evolucionistas impulsionados pelos avanços da neurociência foi bem capturado por Teixeira (2013):

Para a nova neurociência, que surgiu na década do cérebro, somos apenas uma imensa coleção de neurônios que evoluiu ao longo de milhares de anos, e cuja atividade é, em última análise, regida por genes ou proteínas que, em sua interação com o meio ambiente, acabam tendo um papel decisivo sobre nossa mente e nosso comportamento. (Teixeira, 2013).

Nesse sentido, recentemente tem havido um grande interesse científico em pesquisar e esclarecer os correlatos neurais de sentimentos e julgamentos morais, por exemplo, bem como em explicações destes a partir da psicologia evolucionista. Em *“Moral Brains: The Neuroscience of Morality”*, Molly Crockett enfatiza a relação entre serotonina, aversão ao dano (*harm aversion*) e tendências deontológicas:

Os humanos têm uma aversão básica a causar dano aos outros, que infunde julgamento moral e comportamento moral. Acredita-se que essa aversão ao dano esteja subjacente a julgamentos morais deontológicos, por exemplo, julgar moralmente inaceitável matar uma pessoa para salvar outras cinco. Uma demonstração

particularmente elegante de como a aversão ao dano se relaciona com o julgamento moral deontológico vem de um estudo de Cushman e colegas. No laboratório, os participantes foram solicitados a realizar e observar vários atos nocivos "falsos", como disparar uma arma falsa e esmagar a cabeça de uma boneca contra uma mesa. A reatividade fisiológica dos participantes, tanto à realização quanto à observação dos atos nocivos, foi correlacionada com julgamentos morais deontológicos subsequentes. (Crockett, 2016, p. 238)

Crockett também cita um estudo de 2010 liderado por ela onde se buscou demonstrar a influência da serotonina no julgamento e comportamento morais por aumentar a aversão dos sujeitos a prejudicar pessoalmente os outros. Percebeu-se que sujeitos com função serotoninérgica aumentada por citalopram (que inibe a recaptação da serotonina) tinham mais chances de julgar ações prejudiciais como proibidas ou erradas nos casos em que o dano era emocionalmente saliente, isto é, eram mais "deontológicos" (Crockett, 2010). Alega-se que a pesquisa forneceu evidências de que a serotonina pode promover comportamentos e sentimentos pró-sociais por sua relação com a aversão ao dano e julgamentos morais.

Outro estudo publicado no *International Journal of Psychophysiology* fez uma revisão sistemática da literatura acerca dos correlatos neurais da compaixão, que, apesar dos achados divergentes, se dão principalmente, enquanto estado, no lobo insular e no giro frontal inferior (embora outras áreas como o núcleo caudato e o cerebelo possam estar envolvidas). A pesquisa também cita como a compaixão, seja como estado ou traço de personalidade, pode ser evolutivamente útil:

Em geral, a compaixão (tanto estado quanto traço) tem sido reconhecida como o constructo com benefícios evolutivos significativos. A compaixão pode evoluir como a função adaptativa que aumenta a capacidade humana de cuidar eficazmente da prole e aumenta a cooperação ou o comportamento pró-social (Di Bello et al., 2020; Gilbert, 2020; Goetz et al., 2010) e o altruísmo (FeldmanHall et al., 2015). (Novak et al., 2022, p. 46)

Outro segmento de nossa experiência que pode ser relacionado com intuições morais é o amor romântico. Em "O Amor no Cérebro", Borges (2015) esclarece algumas das bases neuronais para a paixão, que incluem atividade no núcleo caudato (que faz parte do sistema de recompensa do cérebro), por exemplo, sendo neurotransmissores como dopamina, norepinefrina e oxitocina essenciais. Isso explicaria nossas tendências monogâmicas (que nos levam a rechaçar o adultério e experienciar forte disparo de neurotransmissores diante dele, por exemplo) inesperadas no cenário evolutivo.

Segundo Richard Dawkins o amor romântico deve ter vantagens genéticas e psicólogos evolucionistas sugerem que toda essa neuroquímica assegura lealdade a um "co-pai" por tempo suficiente para criar sua prole, ou pelo menos até o filho

ser desmamado (Walls, 2018, p. 310). Interessantemente Dawkins também afirma que há um paralelo aqui com a crença religiosa. Os mesmos mecanismos que levam à religiosidade irracional levam à experiência romântica, produzindo o mesmo tipo de lealdade exclusiva e devoção cega ao objeto de adoração ou amor e providenciando o mesmo tipo de reforço reconfortante e encorajador (Walls, 2018, p. 310).

Seja qual for a explicação evolucionária, não sobra espaço para o romantismo; ele é um dispositivo adaptativo ou um subproduto acidental de um dispositivo adaptativo. É interessante perceber como muitas vezes as “ilusões” do senso-comum ignorante desses processos estão impregnadas na linguagem que usamos no dia a dia. Até o que discutimos aqui, talvez ao invés de dizer “Como eu te amo!”, seria mais preciso algo como “Como meus circuitos dopaminérgicos estão disparando!”, ou ao invés de “Ao ver as multidões, Jesus se compadeceu delas”(Mateus 9:36 NAA), seria mais preciso dizer algo próximo de “Ao ver as multidões, cadeias neurais dispararam no lobo insular de Jesus”.

Na verdade, parte do programa da recente neurofilosofia é substituir a terminologia da “psicologia popular” (*folk psychology*) por uma linguagem “materialista” mais precisa, segundo Teixeira (2013),

A neurofilosofia segue o programa de investigação originalmente proposto pelos Churchlands, o materialismo eliminativo. Segundo essa versão do materialismo, teorias neurobiológicas substituirão teorias psicológicas que se baseiam na psicologia popular, nas quais se fala de sonhos, apego, assertividade e assim por diante. Esses termos serão eliminados do discurso da psicologia, pois encontraremos seus substratos neurais. (Teixeira, 2013).

Desse modo, nem nossa experiência moral, muito menos nossas intuições morais são “*truth-aimed*”, mas simplesmente adaptativas (ou o subproduto acidental de um equipamento adaptativo). Na verdade, temos a ilusão de que tais sentimentos se referem a algo objetivo, transcendente às contingências da luta evolutiva, de modo que se tal objetividade realmente existisse, acabaríamos acertando por sorte. Segundo Michael Ruse:

O darwinista argumenta que a moralidade simplesmente não funciona (de uma perspectiva biológica), a menos que acreditemos que ela seja objetiva. A teoria darwinista mostra que, de fato, a moralidade é uma função de sentimentos (subjetivos); mas também demonstra que temos (e devemos ter) a ilusão de objetividade. (Ruse *apud* Reppert, 2012, p. 393).

O filósofo argumenta nesse sentido em profundidade no seu artigo com Edward O Wilson “Moral Philosophy as Applied Science” (Ruse;Wilson, 1986), onde é feita uma crítica à filosofia moral, que trata premissas éticas como proposições matemáticas: “diretivas supostamente independentes da evolução humana, com uma pretensão à verdade ideal e externa.” (Ruse;Wilson, 1986, p. 173). A ideia é que não existem verdades morais “extra-somáticas”, antes, estas são o resultado de uma história genética idiossincrática e dizem respeito somente a nossa natureza física:

Em vez disso, os seres humanos funcionam melhor se forem enganados por seus genes, levando-os a pensar que existe uma moralidade objetiva e desinteressada vinculante sobre eles, à qual todos devem obedecer. Ajudamos os outros porque é "certo" ajudá-los e porque sabemos que eles são interiormente compelidos a retribuir na mesma medida. O que a teoria evolucionista darwiniana demonstra é que esse senso de "certo" e o correspondente senso de "errado", sentimentos que consideramos acima do desejo individual e, de alguma forma, fora da biologia, são, na verdade, provocados por processos ultimamente biológicos. (Ruse;Wilson, 1986, p. 179)

Sendo assim, nossa multifacetada experiência moral (deveres, valores, responsabilidade, progresso, arrependimento morais, etc) é simplesmente um subproduto das necessidades adaptativas e reprodutivas de um organismo num determinado meio, de tal maneira que se pudéssemos “rebobinar a fita” da evolução, tal experiência poderia acabar sendo radicalmente diferente. E aqui, podemos citar inúmeros exemplos do Reino Animal, como o canibalismo das fêmeas do louva-a-deus, ou de pais em relação a seus filhotes, fratricídio, estupro, incesto, dentre outras práticas comuns entre várias espécies. O próprio Darwin dá o seguinte exemplo:

Se... os homens fossem criados precisamente sob as mesmas condições que as abelhas colmeias, dificilmente pode haver dúvida de que nossas fêmeas solteiras, como as abelhas operárias, pensariam que é um dever sagrado matar seus irmãos, e as mães se esforçariam para matar suas filhas férteis, e ninguém pensaria em interferir. (Darwin apud Reppert, 2012, p. 403).

Nessas linhas, Steven Pinker escreve:

A perspectiva científica nos ensinou que algumas partes de nossa experiência subjetiva são produtos de nossa constituição biológica e não têm contrapartida objetiva no mundo. A diferença qualitativa entre vermelho e verde, o sabor da fruta e a repugnância da carniça, o medo das

alturas e a beleza das flores são características de design do nosso sistema nervoso comum, e se nossa espécie tivesse evoluído em um ecossistema diferente ou se nos faltassem alguns genes, nossas reações poderiam ser inversas. Ora, se a distinção entre certo e errado também é um produto da estrutura cerebral, por que deveríamos acreditar que ela é mais real do que a distinção entre vermelho e verde? E se for apenas uma alucinação coletiva, como poderíamos argumentar que males como genocídio e escravidão são errados para todos, em vez de apenas desagradáveis para nós? (Pinker, 2008, p. 8).

Os ditames da nossa consciência (e.g. de que nossos filhos e irmãos merecem nosso cuidado, ou de que as pessoas têm uma dignidade sexual que não pode ser violada, especialmente os mais indefesos como crianças, deficientes e idosos) são completa e absolutamente contingentes às intempéries da seleção natural e temos a experiência moral que temos simplesmente porque ela é evolutivamente conveniente e adaptativa. Nesse caso,

Nossas crenças morais não fornecem acesso confiável à realidade moral. Portanto, “mesmo que nossas crenças morais reais a respeito do fratricídio sejam verdadeiras, isso não passa de uma coincidência afortunada”. Não constitui conhecimento, assim como a crença de alguém que teve a sorte de descobrir a hora certa ao olhar para um relógio quebrado não é conhecimento.<sup>42</sup> (Puolimatka, 2021)

Assim, se nossa consciência moral realmente for um subproduto da seleção natural, temos um anulador para a confiabilidade epistêmica de nossas intuições morais.

## **INTUIÇÕES EPISTÊMICAS**

Até aqui, podemos ser acompanhados por vários naturalistas que inclusive usam os EDAs para advogar contra o realismo moral e defender uma espécie de teoria do erro<sup>46</sup> quanto às intuições morais. No entanto, o mesmo mecanismo ou processo que nos forneceu tais intuições nos forneceu também nossas intuições epistêmicas, ou, como diria Thomas Reid, “foram feitas na mesma loja”. Robert Koons coloca da seguinte maneira:

---

<sup>46</sup> *Teoria metaética criada por John Mackie, que postula que enunciados morais possuem valor de verdade, porém são simplesmente falsos, ou seja, pensamos que há normas morais objetivas, mas estamos enganados. Em nosso contexto, se trata de uma família de objeções à argumentos antinaturalistas, que apontam para o caráter falso e ilusório de certas crenças intuitivas problemáticas para uma ontologia naturalista, como por exemplo, a negação da existência de estados conscientes subjetivos, de um eu dêitico, do livre arbítrio etc.*

Muitos naturalistas estão dispostos a abraçar o antirrealismo sobre normas e razões morais objetivas, com base na impossibilidade de uma explicação naturalista da confiabilidade de nossas intuições morais (seguindo Harman 1977), mas poucos reconheceram que as mesmas considerações vão contra o fato de termos conhecimento intuitivo naturalisticamente inteligível de normas e razões epistêmicas (Street 2009 é uma exceção), como o respeito pela consistência lógica, o princípio da evidência total, a evitação de pensamento desejoso e outras respostas meramente emocionais a tarefas epistêmicas, a importância de testagem e confirmação empíricas e assim por diante. (Koons, 2018, p. 243).

Uso “intuições epistêmicas” em dois sentidos principais, são eles: intuições produzidas pela nossa experiência de normas e valores epistêmicos (v.g. acredite em algo se há boas evidências para isso e se coere bem com o todo de crenças que já possui), e intuições produzidas pela nossa experiência do que é razoável, do que nos parece ser o caso, em sentido *lato sensu*, de verdades metafísicas, como, por exemplo, de que existem outras mentes além da minha, ou de que existimos enquanto um *self* que pensa, sente e mantém sua identidade ao longo do tempo, ou de que nós, seres humanos, somos agentes em um sentido especial, isto é, nossos atos são diferentes de meros acontecimentos, como uma folha caindo.

Em seu artigo “Epistemology in the Age of Neuroscience” Patricia Churchland propõe uma abordagem naturalista à epistemologia nos moldes da epistemologia naturalizada de Quine, que busca integrar essa disciplina ao escopo das ciências naturais ao abordar os problemas epistemológicos tradicionais a partir dos processos neurofisiológicos e psicológicos implicados no processo de formação de crenças. Churchland diz:

A questão epistemológica fundamental, desde Platão em diante, é esta: como é possível representarmos a realidade? Como podemos representar o mundo externo dos objetos, do espaço e do tempo, do movimento e da cor? Como representamos nosso mundo interno de pensamentos e desejos, imagens e ideias, eu e consciência? Uma vez que, afinal, é o sistema nervoso que realiza essas coisas, a questão epistemológica fundamental pode ser reformulada assim: como o cérebro funciona? (Churchland, 1987, p. 546).

A filósofa também ressalta que, como hoje sabemos, o cérebro é um produto da evolução, e como tal, além de se assemelhar em muito com o funcionamento e estrutura dos sistemas nervosos de outros organismos, como mamíferos e primatas, compartilhando com esses muito de sua neuroquímica e neuroanatomia, não possui como objetivo

adquirir conhecimento proposicional, mas mover as partes do organismo de modo a aumentar sua chance de reprodução e sobrevivência:

Analisada de um ponto de vista evolutivo, a principal função do sistema nervoso é permitir que o organismo se mova adequadamente. Resumindo, o sistema nervoso permite que o organismo seja bem-sucedido nos quatro “Fs”: alimentar-se, fugir, lutar e reproduzir-se. A principal tarefa do sistema nervoso é colocar as partes do corpo onde devem estar para que o organismo possa sobreviver. Na medida em que as representações cumprem essa função, elas são uma coisa boa. Acertar as coisas no espaço e no tempo, portanto, é um fator crucial para os sistemas nervosos, e frequentemente há uma pressão evolutiva considerável decorrente de considerações de velocidade. Melhorias no controle sensório-motor conferem uma vantagem evolutiva: um estilo mais sofisticado de representação é vantajoso, desde que seja adequado ao modo de vida do organismo e aumente suas chances de sobrevivência. A verdade, seja lá o que isso for, definitivamente leva a pior. (Churchland, 1987, p. 548-549)

Forma-se o questionamento: será que tal processo pode nos garantir valores e normas confiáveis que nos ponham em contato com a verdade? Novamente, o que vale aqui é a lei da seleção natural e só temos certeza de que nossos aparatos intuitivos são adaptativos, isto é, de que nossa experiência de normas e valores epistêmicos foi boa o suficiente para fazer nossos ancestrais sobreviverem e reproduzirem melhor. Por exemplo, tendemos a pensar que indiferença (ou preguiça) epistêmica é errado (não simplesmente no sentido moral, mas no sentido de que obstrui o caminho para a verdade) e que pensamento desejoso não é uma boa estratégia para se chegar à verdade, mas isso é absolutamente circunstancial à conveniência evolutiva; na verdade, só temos esse conhecimento intuitivo porque em alguma medida nos ajudou a reproduzir e sobreviver (ou é um efeito acidental de um equipamento que o fez).

Desse modo, dizer que coisas como irresponsabilidade epistêmica e respostas meramente emocionais a tarefas epistêmicas são “irracionais”, visto que falham em alcançar a verdade parece tão ingênuo e inadequado quanto dizer que incesto e adultério são imorais visto que vão contra a lei moral. Ainda que existam métodos menos ou mais corretos para se chegar à verdade (ou o que quer que tenha sobrado dela), simplesmente não temos como saber. Como Tapio Puolimatka assevera:

Não temos uma explicação evolutiva adequada para o surgimento da razão e da intuição racional, como Peter van Inwagen observa: Se posso tomar por base alguns comentários descuidados que ouvi, creio que alguns partidários do

naturalismo filosófico se sentem um tanto incomodados com o tempo que foi necessário para construir uma ponte sobre o abismo entre a não racionalidade e a racionalidade, mas, ao contrário dos teístas, eles não têm outra alternativa senão supor que a ponte foi construída sobre o abismo por mecanismos puramente naturais nesse intervalo de tempo e, de uma forma ou de outra, eles fizeram as pazes com essa ideia. (Puolimatka, 2021)

Quanto ao segundo sentido, um excelente exemplo se encontra no capítulo de filosofia da ação da obra *"Filosofia: uma introdução por disciplinas"*, onde se afirma que a **"fenomenologia da ação"** parece indicar que a ação é algo que o agente faz ou origina (Cadilha; Miguens, 2022, p. 382). Este uso de "fenomenologia" parece apontar para intuições ou inclinações que norteiam a produção filosófica e determinam (em maior ou menor grau) a aceitabilidade de um argumento. O argumento modal em favor do dualismo de substância, por exemplo, é baseado nas nossas "intuições pré-filosóficas de um *self* imaterial e substancial" (Moreland, 2012, p. 325), o que explica a ampla aceitação de crenças dualistas entre culturas e através da história, principalmente dado que isso não é passado pela educação ou "doutrinação" religiosa, mas já nascemos com tais inclinações ou predisposições. De forma geral, experimentos mentais podem ser uma forma de argumentação que apela fortemente às intuições, outro exemplo que pode ser citado nesse sentido é o experimento do quarto chinês de John Searle. Muitos naturalistas, de fato, já têm tomado os EDAs para adotar uma teoria do erro também quanto a intuições ou crenças intuitivas de inclinação dualista. Contudo, parece altamente arbitrário parar por aí. Que possível consideração evolucionária se aplicaria apenas a intuições "antinaturalistas", não valendo para todas as outras? O que garante que o mesmo mecanismo evolucionário por trás daquelas também não se aplica a estas?

Assim, nossas intuições epistêmicas são tão confiáveis quanto nossas intuições morais. Também temos a ilusão de que se referem a algo objetivo, mas poderiam ter sido totalmente diferentes se "voltássemos a fita" da evolução. Se não podemos nos considerar moralmente superiores aos *Homo sapiens* hipotéticos que sofreram uma pressão seletiva diferente, também não podemos nos considerar epistemologicamente privilegiados em relação a estes.

O que acaba sendo um golpe fatal tanto para os caminhos racionais e filosóficos para o naturalismo, quanto para o fazer científico, representando um grave problema para o naturalista. Evidentemente, se tanto os valores e normas que guiam a busca da verdade quanto as intuições *lato sensu* com as quais já nascemos foram programadas em nós pela evolução à medida da conveniência adaptativa, nossas intuições epistêmicas não são confiáveis. Tendo um anulador para a confiabilidade epistêmica de tais faculdades, a produção filosófica de argumentos, objeções e etc., que depende fortemente delas se torna impossível. Na verdade, todo o projeto filosófico no qual a humanidade tem se empenhado nos últimos milhares de anos é bastante comparável ao gigante edifício da moral e da religião construído ao longo da história. Semelhantemente, a atividade científica não

prescinde de normas e valores epistêmicos. Desonestidade intelectual e irresponsabilidade epistêmica não fazem parte (ou não deveriam fazer) do modo propriamente científico de investigar a realidade. Tanto o espírito quanto o método científicos são imbuídos de intuições epistêmicas, principalmente no que toca às nossas práticas de escolha de teorias, “a confiabilidade do método científico depende da confiabilidade do componente a priori de nossas práticas de escolha de teorias, que é caracterizado por uma preferência generalizada por vários tipos de simplicidade, simetria, elegância e outras características quase-estéticas.” (Koons, 2018, p.246).

Além disso, Charles Taliaferro, em seu artigo “Consciência como pré-requisito para Ciência e Religião” argumenta que física, química e biologia são ininteligíveis sem o entendimento e emprego de práticas científicas usando razão, observação, evidências e explicações, de modo que não pode haver ciência sem cientistas e o apelo a alguma explicação física de algo não prescinde dos conceitos, alegações e teorias da explicação empregadas (Taliaferro, 2017, p. 12). O filósofo propõe que a estratégia naturalista de tentar negar a compreensão do senso comum de nós mesmos falha em perceber a primazia conceitual e epistêmica da realidade mental, como diz Stan Klein:

Conferir à subjetividade "cidadania de segunda classe" no estudo da mente é particularmente irônico em virtude do fato de que a subjetividade é exatamente o que torna possível a busca científica por tal conhecimento (na verdade, qualquer conhecimento). Dispositivos de cronometragem, tecnologias de neuroimagem, eletroencefalógrafos e uma série de meios modernos de obtenção de conhecimento objetivo sobre a mente são inúteis sem um sujeito experimentador. (Klein apud Taliaferro, 2017, p. 13)

Desse modo, não parece razoável depositar tamanha confiança no projeto das ciências naturais, como tem sido historicamente concebido, excluindo tais processos mentais e intuitivos. Fato é que a ciência floresceu num “campo” intelectual mentalista, “O sucesso, passado e futuro, das ciências naturais não seria possível sem cientistas conscientes, pensantes e racionais.” (Taliaferro, 2017, p. 14). Colocado da forma mais explícita possível, à medida que o cético lê o presente artigo e formula objeções, está em franco uso de seus aparatos intuitivos, exatamente como o cientista ao usar o método científico para investigar, analisar e eleger teorias.

## **INTUIÇÕES ESTÉTICAS**

Outro tipo de intuição ainda a ser explorado são nossas intuições estéticas, ou seja, inclinações ou crenças relacionadas a nossas experiências estéticas. A ideia de pensar a estética fenomenologicamente não é nada nova, na verdade,

Dietrich Von Hildebrand a caracterizava como um “arqui-fenômeno”. Experiências estéticas podem envolver ações morais: uma atitude de amor sacrificial é mais bela que um ato egoísta e covarde, ou salvar uma tartaruga enalhada é esteticamente oposto a torturar e abusar animais para ganhar dinheiro. Mas também, interessantemente, “gostos” epistêmicos, teoréticos, argumentativos por qualidades estéticas como simplicidade, elegância e sofisticação (Koons, 2018, p. 246), essas preferências estão implicadas nas nossas práticas de escolha de teorias ou hipóteses, empregadas tanto na investigação científica (o que nos levou à teoria da evolução em primeiro lugar) quanto filosófica.

Pode-se também falar nas formas mais “convencionais” da beleza natural em eclipses, paisagens e auroras boreais, da beleza física e das artes, do Requiem de Mozart ao design do iPhone e etc. Novamente, todas essas experiências se reduzem a ou são determinadas por suas bases neurofisiológicas, que recentemente vêm sendo cada vez mais estudadas pelo crescente campo da neuroestética. Um artigo da *Nature* (Luo et al, 2019), a título de exemplificação, procurou analisar a atividade cerebral relacionada à beleza física (facial) e moral por meio de imageamento por ressonância magnética, e os resultados da pesquisa registraram uma ativação maior de redes neuronais no córtex orbitofrontal medial e no giro occipital médio. Porém o grande desafio de explicar o valor adaptativo dessas experiências permanece. Talvez a beleza física estava implicada no reconhecimento facial e na atração sexual, a beleza moral teria motivos sociais e de cooperação, a beleza natural poderia ser explicada pela teoria da biofilia, segundo a qual ambientes seguros e propícios para a vida provocariam em nós respostas estéticas agradáveis e por aí vai.

Apesar de muitos não acharem as propostas naturalistas satisfatórias, seja como for, o que importa aqui é que nossas experiências estéticas são um dispositivo evolucionário adaptativo, como diz Philip Tallon acerca da proposta da biofilia: “A evolução adaptou as nossas percepções de beleza à natureza devido a algum benefício de sobrevivência.” (Tallon, 2018, p. 329). A música, diria Steven Pinker, não passa de um “docinho de côco auditivo”. No entanto, ainda temos intuições de que essa fenomenologia nos coloca em contato com um plano objetivo. Apesar de a posição hegemônica culturalmente hoje ser a de negar um referencial objetivo de belo ou beleza como uma propriedade do objeto, “a beleza está nos olhos de quem vê” é a noção popular, ainda se fala em coisas como “qualidade artística”, ainda se tem o belo em alta estima como algo valioso em si, ainda se discute sobre filmes e livros como se houvessem valores estéticos objetivos e ainda se diz “que belo quadro!” diante de uma pintura de Picasso ou “que atitude bonita!” quando alguém decide organizar uma doação de alimentos para moradores de rua, como se a beleza fosse uma propriedade da pintura ou da atitude. Até Kant, embora considerasse o juízo estético como uma reação do sujeito e não uma qualidade do objeto, ainda reconhecia a pretensão de validez universal, de assentimento geral nesse juízo (Suassuna, 2018, p. 69-70). Desse modo, o relato naturalista de nossas experiências estéticas parece oferecer um anulador para essas intuições, como diz Plantinga:

Numa antropologia naturalista, nossa suposta compreensão e apreciação da (suposta) beleza deve ser explicada em termos de evolução: de alguma forma, surgiu no curso da evolução, e algo em suas manifestações iniciais tinha valor de sobrevivência. Mas a cacofonia miserável e repugnante (rock heavy metal?) poderia muito bem ter sido o que consideramos belo. (Plantinga apud Tallon, 2018, p. 325)

Em NE, essa fenomenologia (experiências e faculdades intuitivas) veio a existir pela sua vantagem adaptativa, não em vista da formação de crenças verdadeiras sobre beleza, de modo que não apenas não temos motivos para pensar que esse processo nos forneceria “faculdades estéticas de percepção” confiáveis, mas temos motivos para desconfiar de nosso julgamento em questões estéticas (Tallon, 2018, p. 330). Seguindo Plantinga, talvez se “voltássemos o filme” da evolução, diante de uma pressão seletiva diferente, um *Homo sapiens* poderia acabar com experiências e valores estéticos totalmente diferentes. Seria, assim, injustificado nos considerarmos mais “esteticamente esclarecidos” ou mais próximos da verdadeira beleza. O que consideramos bonito ou feio (moralmente, fisicamente, intelectualmente, artisticamente, em paisagens e fenômenos naturais etc.) é completamente contingente a nossas necessidades evolutivas. De forma que temos um anulador para a confiabilidade epistêmica de nossas intuições estéticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fenomenologia, quando reduzida à neuroquímica em NE, não pode ser confiada para nos prestigiar com qualquer contato com uma realidade transcendente à conveniência adaptativo-evolutiva. Desse modo, temos um anulador para nossas intuições morais, epistêmicas e estéticas, o que nos fornece outro anulador para o projeto científico como historicamente concebido no Ocidente, dado que este depende da verdade de crenças formadas por essas faculdades intuitivas, e o mesmo acontece com a filosofia, constituindo um anulador para a investigação filosófica. As crenças no naturalismo e na evolução não apenas surgem desses projetos, mas dependem diretamente especialmente das intuições epistêmicas. Temos, então, um anulador também para essas crenças, o que termina por ser autorreferente para o naturalista. Assim, podemos traçar um argumento evolucionário contra a fenomenologia e contra a confiabilidade de nossas faculdades intuitivas.

Comparemos, então, com o poder explicativo da cosmovisão teísta, mais especificamente cristã. Diferentemente da cosmovisão naturalista, o teísmo cristão não enfrenta o mesmo problema, uma vez que um Deus bom, confiável, inteligente, que é o próprio Amor, o Bem, a Verdade e o Belo nos criou à sua imagem e semelhança e é altamente interessado na acurácia de nossa experiência moral, epistêmica e estética. Esse Criador (ainda que por meio da evolução,

isto é, dirigindo o processo evolucionário com esse fim em mente) projetou nossas faculdades intuitivas e nossa fenomenologia de modo a proporcionar uma correspondência entre esta e um referencial objetivo (e.g. nossa experiência do amor e o Amor de Deus), garantido a confiabilidade de nossos aparatos intuitivos.

Portanto, considerando as cosmovisões naturalista e teísta, a confiabilidade epistêmica de nossos aparatos intuitivos é melhor explicada por esta. Não apenas isso, o relato naturalista de nossa fenomenologia nos dá motivos para duvidar de tal confiabilidade e acaba oferecendo um anulador para a própria crença no naturalismo e na evolução.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, M. O amor no cérebro. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, [S. l.], v. 22, n. 38, p. 125–135, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7671>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- CADILHA, Susana; MIGUENS, Sofia. Filosofia da ação. in: GALVÃO, Pedro. **Filosofia: uma introdução por disciplinas**. Lisboa: Edições 70, 2022.
- CHURCHLAND, Patricia S. Epistemology in the age of neuroscience. **The Journal of Philosophy**, [S. l.], v. 84, n. 10., 1987.
- CROCKETT, Molly J., et al. Serotonin selectively influences moral judgment and behavior through effects on harm aversion. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, [S. l.], v. 107, n. 40, 2010.
- CROCKETT, Molly J. Morphing Morals: Neurochemical Modulation of Moral Judgment and Behavior. in: LIAO, Matthew. **Moral brains: the neuroscience of morality**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2016.
- DAWKINS, Richard. **O Relojoeiro Cego**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- KOONS, Robert. The General Argument from Intuition. In: WALLS, Jerry L.; DOUGHERTY, Trent. **Two Dozen (or so) Arguments for God, the Plantinga project**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2018.
- MCGRATH, Alister. Resposta clássica. In: DEW JR., James K.; CAMPBELL JR., Ronnie P. **Teologia natural: cinco visões cristãs**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2025.
- MCGRATH, Alister. Uma visão clássica. In: DEW JR., James K.; CAMPBELL JR., Ronnie P. **Teologia natural: cinco visões cristãs**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2025.
- NOVAK, Lukas, et al. Neural correlates of compassion – An integrative systematic review. **International Journal of Psychophysiology**, [S. l.], Volume 172, 2022.
- PINKER, Steven. The Moral Instinct. **The New York Times Magazine**, Nova Iorque, 2008.
- PLANTINGA, Alvin. **Ciência, religião e naturalismo: onde está o conflito?**. São Paulo: Vida Nova, 2018.
- PUOLIMATKA, Tapio. A origem da consciência moral: evolução teísta versus design inteligente. In: MORELAND, J.P., et al. **Evolução teísta: Uma crítica científica, filosófica e teológica**. São Paulo: Vida Nova, 2021.
- REPPERT, Victor. The Argument from Reason. In: CRAIG, William L.; MORELAND, J.P.. **The Blackwell Companion to Natural Theology**. Reino Unido: Blackwell Publishing Ltd, 2012.

RUSE, Michael; WILSON, Edward O. Moral philosophy as Applied science. **Philosophy**, [S. l.], v. 61, n. 236, p. 173-192, 1986. : <http://www.jstor.org/stable/3750474>

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2018.

TALIAFERRO, Charles. Consciência como pré-requisito para ciência e religião. **Revista Brasileira de Filosofia da Religião**, Brasília, v.4 n.2, 2017.

TALLON, Philip. The Mozart Argument and The Argument from Play and Enjoyment: The Theistic Argument from Beauty and Play. In: WALLS, Jerry L.; DOUGHERTY, Trent. **Two Dozen (or so) Arguments for God, the Plantinga project**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2018.

TEIXEIRA, João F. **Filosofia do cérebro**. São Paulo: Paulus, 2013.



# OS EVANGELHOS E A ECONOMIA: FALAVA JESUS REALMENTE DE DINHEIRO?

*THE GOSPELS AND THE ECONOMY: DID  
JESUS REALLY TALK ABOUT MONEY?*

*José Dalmo de Silva de Souza*<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1989) e mestrado em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (1995). Doutorado em Desenvolvimento Regional no Programa PPG-DR/UNIJUÍ (2021). Email: [jdalmosouza@yahoo.com.br](mailto:jdalmosouza@yahoo.com.br)

## **RESUMO**

Este artigo investiga a relação entre os Evangelhos e conceitos econômicos, questionando se Jesus falava sobre dinheiro. Apresenta a etimologia de *oikonomia*, sua evolução até a economia e o uso bíblico como mordomia dos bens divinos. Inventaria passagens que mencionam recursos, classificando milagres em três categorias: impacto econômico imediato (vinho, pães e peixes, manada de porcos); sem impacto (moeda no peixe); e efeito marginal (curas e exorcismos). Analisa o uso de custo de oportunidade, cálculo econômico e *trade-offs* em parábolas. Conclui que, embora recorrendo a exemplos de riqueza, Jesus priorizava a justiça divina e advertia contra o amor a Mamom.

## **PALAVRAS-CHAVE**

*Evangelhos; economia; mordomia cristã; dinheiro; custo de oportunidade.*

## **ABSTRACT**

This article examines the relationship between the Gospels and economic concepts, exploring whether Jesus spoke about money. It reviews the etymology of *oikonomia*, Gospel references to stewardship, and categorizes miracles by economic impact. Jesus' use of opportunity cost, economic calculation, and trade-offs in parables is highlighted. The article concludes that, although Jesus employed wealth-related examples, his focus remained on proclaiming divine justice and warning against the love of Mammon, emphasizing the primacy of spiritual values over material wealth.

## **KEYWORDS**

*Gospels; economy; Christian stewardship; money; opportunity cost.*

## INTRODUÇÃO

Não ajunteis tesouros na terra, onde a traça e a ferrugem tudo consomem, e onde os ladrões minam e roubam; Mas ajuntai tesouros no céu, onde nem a traça nem a ferrugem consomem, e onde os ladrões não minam nem roubam. Porque onde estiver o vosso tesouro, aí estará também o vosso coração. ([Mateus 6:19-21](#)).

O termo Ciência Econômica vem do grego *οικονομια* [*oikonomia*] e, através do inglês *economics* significa administração da casa. Por extensão, em termos contemporâneos, administração da vida civil em oposição à administração pública ou da pólis. Entretanto, ambos – a administração da vida civil e a administração pública – fazem parte, hoje, do estudo da Economia.

A palavra Economia ganhou destaque no mundo ocidental com a denominação da ciência moderna de mesmo nome (Século XVIII). A ciência econômica, ou Economia, fora antes denominada de Economia Política e era estudada pelos filósofos morais (CAILLÉ, 2006). Dizem os manuais didáticos que o termo Economia veio da obra do filósofo grego Xenofonte passando depois por Aristóteles (SOUZA, 2012). Como ciência moderna, a Economia pode ser entendida como a área do conhecimento que trata do bem-estar, ou seja, da satisfação de necessidades a partir de produtos (MILL, 1974).

O termo Economia tem uma rica trajetória nas Escrituras Sagradas. Strong (2002) indica que *οικονομew* [*oikonomeo*] significa ser um administrador; *οικονομια* [*oikonomia*] seria por sua vez, a administração de um lar ou afazeres do lar, especificamente, a administração, direção, gerência, da propriedade de outro e, *οικονομος* [*oikonomos*] o administrador do lar ou dos afazeres do lar, especialmente um administrador, gerente, superintendente para quem o chefe da casa ou proprietário tinha confiado a administração dos seus afazeres, o cuidado das receitas e despesas e o dever de repartir a porção própria para cada servo e até mesmo para as crianças pequenas. Algumas versões bíblicas usam o termo despenseiro ou mordomo, ao traduzir *οικονομος* [*oikonomos*] ([Gênesis 39:4](#); [Lucas 12:42-44](#); [1 Coríntios 4:1,2](#); [1 Pedro 4:10](#)). PALAVRAS-CHAVE (2011) complementa dizendo que os cristãos são chamados de despenseiros (*oikonomos*) porque lhes foram confiados os mistérios de Deus, isto é, a própria mensagem do Evangelho.

Com forte afinidade com a palavra mordomo é o vocábulo mordomia que, para os cristãos, refere-se à mordomia cristã enquanto doutrina. Deus Todo-Poderoso é o criador de todas as coisas ([Gênesis 1:1](#)). Assim, nada pertence em última instância ao Homem e sim, a Deus ([Salmos 24:1](#)). Portanto, nós, os habitantes da duração somente podemos tomar conta do patrimônio de Deus. O SENHOR criou o Homem e o colocou para cuidar do Jardim, lavrando e cuidando ([Gênesis 2: 8;15-17](#)). Expulso do Éden, o Homem continuou a trabalhar a terra ([Gênesis 3:17-19; 23](#)). Nem sequer o dinheiro é do Homem, mas sim, de seu senhor ([Ageu 2:8](#)). O Homem é apenas mordomo da criação, despenseiro dos campos do SENHOR.

Aparentemente o dinheiro está por trás de tudo, uma vez que o bem-estar das pessoas depende em muito do uso do dinheiro e é por ele determinado, até mesmo quando a situação é caracterizada pela falta do dinheiro. Jesus não falar de algo tão importante como dinheiro é quase inconcebível para o pensamento natural. Mas, isso é apenas um viés de nossa própria preocupação com Mamom. Não deveria surpreender em nada a falta de interesse de Jesus pelo dinheiro. Desde menino o Salvador já alertava que a Ele convinha tratar dos negócios, mas dos negócios do Pai dEle (Lucas 2: 46 – 50. LTT, 2022).

Como é evidente, Jesus é extremamente coerente. NEle não há sombra de variação (Tiago 1:17). No entanto essa coerência parece não ser percebida por aqueles que estudam o dinheiro nos Evangelhos, com louváveis exceções, entre elas John MacArthur (2016) para quem todas as parábolas que mencionam o dinheiro transmitem a mensagem oposta. Jesus obedecia à vontade de Deus e veio anunciar o Ano Aceitável do SENHOR (Isaías 61:2) e, por isso, falava a respeito do Reino dos Céus ([João 18:36](#)). Assim, se Jesus recorria a fatos e situações corriqueiras da vida prática era somente para construir Suas parábolas (Mateus 13: 34) com linguagem acessível, atemporal e ainda assim, com significado oculto (Marcos 4: 33).

Mais do que um estilo ou por exigência didática a existência das mensagens em parábolas cumpria uma função específica: velar o significado da mensagem segundo está em Isaías (Isaías 6: 9 – 10). A falta de entendimento do povo de Deus tem cabal cumprimento com Jesus Cristo (Mateus 13:10-17; Lucas 8:9-15; Marcos 4:11–12).

Assim, Jesus falou todo o tempo do Reino de Deus e Sua justiça embora com eventos, situações e interesses cotidianos das gentes em suas vidas comuns. Se não se perceber esse conceito, no mais das vezes, Jesus contraria o bom-senso e estaria falando coisas sem sentido ou, no mínimo, inadequadas: obrigação de fazer dinheiro render sob pena de danação eterna, louvar comportamento imoral para cobrir uma atitude, ela mesma, imoral ou incentivar um comportamento completamente irresponsável quanto ao futuro aliado a uma postura passiva: “o pão nosso de cada dia nos dai hoje” (Mateus 6:11).

É com a intenção de resgatar o sentido da mensagem de Jesus de que Suas palavras se referem ao Reino de Deus e, não, ao reino secular que este trabalho se dispõe a discutir o inventário de passagens sobre o dinheiro nos Evangelhos. No entanto devemos considerar um ponto muito importante. Por um lado, sustentamos que Jesus não falava de dinheiro, mas, por outro, isso não significa que seu ministério fosse isento de aspectos econômicos. Isso quer dizer que embora Jesus anunciasse o reino do céu e a salvação Suas ações não deixavam de ter consequências no nível de bem-estar das pessoas.

Por exemplo, ocupado em fazer o bem (e elevar o bem-estar dos doentes) Jesus Cristo não estava preocupado se era ou não sábado. Já os judeus estavam preocupados exatamente com isso. E mais: do ponto de vista deles essas curas fortaleciam um movimento de oposição a eles e seus privilégios. Era exatamente isso a causa de seu rancor contra Jesus. Jesus denunciava a hipocrisia dos judeus

e ameaçava seus interesses. Além disso, Seus milagres tinham por consequência além do óbvio bem das boas obras também efeitos econômicos diretos. Sem farinha, nem fermento, nem mão-de-obra ou fornos ele alimentou multidões com pães. E com Seus milagres poupou muito dinheiro de despesas médicas ([Lucas 8:43-44](#)). Mas seja curando (agindo como médico) ou ofertando vinho, pães e peixes as ações de Jesus surtiam efeitos econômicos e aqueles que eram afetados logo sentiam ódio na medida de seu amor pelo dinheiro. Afinal, não se pode servir a dois senhores, não se pode servir a Deus e a Mamom (Mateus 6:24).

## **O EVANGELHO DE JOÃO**

O primeiro aspecto econômico que nos chama a atenção no Evangelho de João é o milagre da transformação da água em vinho nas bodas em Caná da Galileia (João 2: 1 -11). Maria, a mãe de Jesus, alertara ao Filho que os anfitriões estavam sem vinho. Isso representava, na sociedade da época um constrangimento para os noivos. Jesus, então, mandou que se enchesse de água os potes destinados à lavagem ritual das mãos e dos utensílios. Deve-se observar que os anfitriões das festas nupciais costumavam receber os convidados com vinho em festas que duravam uma semana (MANUAL, 2008). Uma estimativa da quantidade de vinho oferecida é 720 litros (BKJ, 2018). É de se pensar no impacto econômico desse milagre. Aproximadamente 700 litros de excelente vinho substituíram aquilo que poderia ter sido comprado. Todos devem ter gostado muito do milagre, exceto os vendedores de vinho.

Em João 2: 13-18 (Mateus 21: 12-13; Marcos 11: 15-17; Lucas 19: 45-46) Jesus expulsa os vendilhões do Templo de Jerusalém. Note-se que a atividade dos cambistas e vendedores era lucrativa não só para eles que executavam a função, mas também para o templo em si, ou seja, para quem eles pagavam para exercer sua atividade. E essa atividade era um serviço prestado ao público uma vez que se vendiam animais para ofertas e sacrifícios bem como se trocavam moedas das diversas nações de acordo com a necessidade do cliente, possivelmente, com exagerado deságio. O zelo de Jesus não foi direcionado às atividades em si mesmas, mas quanto ao local – o Templo de Deus – e à forma desonesta de comércio praticada, ou seja, exploração dos crentes. A ação de Jesus deu prejuízo aos cambistas, vendedores e interesses do Templo tanto pelas perdas de moedas e animais quanto pela interrupção das atividades. Provavelmente até mesmo alguns consumidores devem ter se sentido atingidos por não conseguir adquirir os produtos e serviços requeridos. Quando Jesus expulsou Mamom do Templo ao mesmo tempo atingiu os interesses de quem tinha amor ao dinheiro.

Em João 2:19 Jesus diz destruam esse santuário e o reconstruirei em três dias. Evidentemente isso não é uma aula sobre construção civil. Jesus estava falando, com palavras simples e exemplos corriqueiros do Reino dos Céus. Essa passagem simples (até porque João explica que Jesus falava de Seu corpo e da ressurreição) indica que, do mesmo modo, Jesus falava sempre do Reino de Deus. Assim como não se pode apreender que aqui Ele falasse realmente do Templo de Jerusalém,

assim também não se pode supor que Ele falasse de dinheiro e construção civil, arte de guerra e conselhos e finanças em outras passagens.

Em João 4: 46-54 Jesus cura o filho de um oficial do rei e em João 5: 5-9, faz andar a um paralisado no tanque de Betesda. O oficial do rei, obviamente era uma pessoa abastada e com dinheiro para gastar com médicos, coisa que já devia ter feito antes de apelar para Jesus. Por outro lado, o paralisado padecia de sua doença já há trinta e oito anos. É, portanto, de se esperar que incorreria (ele ou a família) em grandes despesas. Todo esse quadro foi modificado com a intervenção de Jesus Cristo. E, como diz João 21:25 tantas outras coisas Jesus fez que, se cada uma fosse escrita, nem ainda o mundo todo poderia conter os livros em que se as escrevessem (On Line – ACF). As multidões seguiam a Jesus e eram trazidos a Ele em busca de ajuda coxos, cegos, paralisados, aleijados, endemoniados e portadores de um sem-número de enfermidades (João 5:3). Até mortos Jesus ressuscitava (João 11: 43-44). Tudo isso movimentava o mercado de saúde (não existiam os serviços de saúde pública), de medicina e de enterros. Quanto a esses últimos, até o trabalho das carpideiras estava sob risco pois algumas vezes reduzia a demanda por seus serviços (Lucas 8:49). Todas as Suas ações tinham efeitos econômicos imediatos. Mas acima de tudo, reforçava sua argumentação em desmascarar a hipocrisia dos judeus e confirmar as Boas Novas do Reino (João 11: 47-48).

Muitos dos milagres de Jesus eram realizados nos dias de sábado, inclusive em sinagogas, os templos judeus (João 5:18). Similar à transformação de água em vinho, no milagre da multiplicação dos pães e peixes (João 6: 1-15; Mateus 14: 13-21; Marcos 6: 30-44; Lucas 9: 10:17) Jesus promove uma substituição da demanda original por alimentos. A partir de um mínimo de recursos (provavelmente os peixes e os pães originais foram comprados) Jesus alimenta, na primeira vez, por volta de vinte mil pessoas entre homens, mulheres e crianças (NAA, 2017).

Uma pálida ideia do impacto econômico desse milagre está na expressão do apóstolo de que nem mesmo duzentos denários bastariam para comprar somente pão para que toda aquela gente recebesse apenas um pedaço. Duzentos denários equivaliam a oito meses de trabalho, sendo um denário o salário de um dia de serviço. Esse abastecimento de pão, portanto, supriu a demanda de oito meses de consumo de pão. Isso, sem se considerar o preço dos peixes. Segundo NAA (2017) provavelmente se tratava de peixes secos ou conservados em salmoura, o que implica maior preço, pois sobre o trabalho da pesca ainda incidiriam as atividades de tratamento do produto com suas despesas e lucros dos diversos produtores. Todas as pessoas comeram até se fartar e ainda sobraram ainda doze cestos de pedaços de pães. Os vendedores de pães, os pescadores e os que “manufaturavam” o pescado devem ter, pelo menos, se ressentido da oportunidade de oferecer seus produtos.

Para além das ações de Jesus, mas no terreno de seus discursos, em João 6: 26-27 Jesus ordena que as multidões trabalhem não pela comida, pois essa se estraga, mas pela comida a qual Ele dá e que não se estraga e permanece para a vida eterna. Do ponto de vista secular essa afirmação não tem sentido.

Não trabalhar pela comida era simplesmente impossível ao povo. Além disso, Ele acabara de alimentar a multidão com pão e peixe, produtos materiais. Suas palavras só têm sentido quando em referência ao reino dos céus. E ainda: o verbo trabalhar, em seu discurso, não significava ter emprego e sim, fazer a vontade de Deus ([João 6:63](#)). Nesse contexto, *a carne para nada aproveitada* (Na NVI = a carne não produz nada que se aproveite) refere-se aos esforços da carne para a salvação: são inúteis ([João 8:23](#)).

Já no episódio em que se trama a morte de Jesus (João 11: 43-53), surge um novo elemento econômico, o utilitarismo. Em si, o utilitarismo é a explicitação de um cálculo que, devido à sua hegemonia na natureza humana, foi proposto como uma regra moral (MILL, 2005). A derivação prática disso é que as ações são certas ou erradas com referência à proporção que contribuem para o interesse. Por isso Caifás dissera que era melhor que morresse um só homem pelo povo e que não viesse a perecer toda a nação. No cálculo utilitarista do sumo sacerdote era melhor que morresse Jesus, um só homem, mas que se preservasse a nação judia. Evidentemente ele estava travestindo de interesse da nação dos judeus aos próprios interesses do Templo. Mas isso agradou aos ouvintes, todos hipócritas. No entanto, era uma profecia dada por Deus e, uma promessa realizada ([2 Coríntios 5:14-15](#)).

Uma outra referência, agora explícita a dinheiro ocorre em João 12: 1-8 (Mateus 26: 6-13; Marcos 14: 3-9). Maria unge os pés de Jesus com um frasco de perfume caríssimo, avaliado por Judas Iscariotes pelo valor de trezentos denários. Novamente ocorre o cálculo utilitarista. Melhor seria – na visão de Iscariotes – vender o perfume e entregar o dinheiro aos pobres (embora ele tencionasse roubar a bolsa da qual era o guardião). A resposta de Jesus também foi no sentido do que era melhor fazer com o perfume. E ainda justificou. Aos pobres sempre se poderia ajudar, mas ali era a última oportunidade de cuidar do Filho de Deus. E a recompensa – o *melhor* resultado na equação – no caso, era para a própria Maria, quem fizera tal ação. Jesus transformou o assunto monetário em assunto do Reino dos Céus.

Na passagem em João 19:10-11, Jesus utiliza o argumento utilitarista e ainda vincula até mesmo a questão da autoridade ao tema do reino dos céus e sua manifestação na terra. Toda autoridade vem dos céus e Pilatos tinha autoridade sobre Jesus, na Terra. E Caifás, quem O entregou a Pilatos, era sumo sacerdote, também uma autoridade, no caso, secular e espiritual. A este último coube maior pecado.

Uma última observação sobre o Evangelho de João é que nos capítulos 14 a 17 Jesus tece inúmeras alusões ao que Ele chama de mundo. A palavra mundo, nesse sentido, denota o sistema que se opõe de forma consistente e sistemática ao Reino de Deus (TEOLÓGICO, 1996). Trata, assim, a parte dos entes ainda separada de Deus, a humanidade em oposição a Deus (1 João 2: 15-17; 4: 4; 5: 4; 5: 19). No mundo, assim entendido, vigora o império das concupiscências dos olhos e da carne e a soberba da vida (1 Tessalonicenses 4:5). No mundo, há o perigo da sedução das riquezas (Marcos 4: 1-20; Lucas 8:4-8; [Mateus 13: 3; 7; 22](#)).

A mensagem do Evangelho é uma ordem para se viver segundo o Reino do Céu, estando no mundo, mas não sendo do mundo (João 17:16; 1 Pedro 5:9), pois o mundo passará (1 João 2:17) e, junto suas aflições, pois Jesus venceu o mundo (João 16:33). Pode-se fazer isso mesmo sendo rico (Lucas 8:1-3).

## **OS EVANGELHOS SINÓTICOS**

Jesus ter nascido em Belém da Judéia ocorre para que se cumprisse a profecia (o Cristo nasce na tribo de Judá. Conf. Mateus 2:6) mas viabilizou-se por meio de um aspecto da Economia: José (o cabeça do casal) viajou de Nazaré, na Galileia onde morava, para alistar-se em sua própria cidade no censo promovido por Roma para fins de tributação (NAA, 2018). O Salvador nasceu durante a viagem. Mateus 4: 5-11 (Marcos 1:12-13; Lucas 4: 1-13) mostra Jesus sendo tentado por Satanás. A sedução do Tentador se faz, por via das coisas do mundo. Concupiscência dos olhos e da carne (pão como alimento) e soberba da vida (orgulho de feitos miraculosos e ambição por poder). Ou seja: o Diabo só tinha o mundo para oferecer a Jesus. Mas como disse um autor certa vez, quem se contenta com o mundo se contenta com pouco pois poderia almejar o céu.

Todo ser humano busca o melhor para si (PASCAL apud PIPER, 2012, 17). É da natureza da vida e isso é criação de Deus. Porém, com a Queda, a percepção do que seja o melhor para si ficou nublada e o pensamento foi corrompido. O Homem do mundo passou a buscar a satisfação de suas concupiscências e a soberba da vida (1 João 2: 16). Nisso empenha seus esforços. Essas coisas constituem seu tesouro. Não terem sido eleitos os priva do anseio por Deus. O Homem tende a pensar que o bem é o que vai de acordo com seus desejos e o mal, aquilo que luta contra os seus interesses (Deuteronômio 12: 8; Juízes 17: 6). Mas não é porque se deseja o próprio bem que ser bom equivale a defender o próprio interesse ou tampouco que o próprio interesse seja o bem. Buscar o próprio bem é da natureza do ser vivo. Bem, nesse sentido, não é um juízo moral. É algo presente a todos os organismos: elevação do bem-estar material.

Todo organismo quer melhorar sua condição vivida diante das circunstâncias. Preferirá isso a manter a mesma situação. E preferem manter a mesma condição ante a ameaça de rebaixamento do estado de bem-estar. Em suma: optam pelo melhor. Todas as ações ocorrem por uma razão; visam um objetivo: conseguir a melhor condição possível de ser desfrutada diante das circunstâncias postas. Para tal, despende-se esforço, gasta-se energia; executa-se trabalho; imprime-se ação. O nosso tesouro é o que nos ocupa a mente, o coração. O nosso tesouro são as coisas importantes. Tantos se contentam com tão pouco, com as coisas do mundo (HARVEY, 2011; PIPER, 2012), todos que vivem suas vidas pretensamente independente de Deus.

O auto interesse é uma determinação divina à vida. Assim, a explicação de porque “o Homem é do jeito que é” pertence à Teologia; a Economia somente constata isso na forma de um axioma, uma verdade evidente por si só. Buscar o

melhor para si, mediante um cálculo das possibilidades de ação em relação ao que se deseja e o que se vai despende na ação em recurso é um fenômeno inerente a todo ser vivo e, portanto, um imperativo na vida humana. O auto interesse é compatível com altruísmo e com o pensar no(s) outro(s). Aliás, é dessa combinação do que é melhor para o próprio indivíduo e do melhor para o grupo – e, portanto, sancionado, quando não mesmo, incentivado pelo coletivo – que nasce a construção do bem-estar social. Amar a Deus e ao próximo Mateus 22: 37-39).

Com relação ao que seja o cálculo econômico temos que o Homem busca o máximo de benefícios com o menor sacrifício. Procura tudo o que lhe é favorável e ao mesmo tempo se dispõe ao menor nível de incômodo. A máxima satisfação com o menor custo (SOUZA, 2022a). Agindo em prol de seu auto interesse, buscando a máxima satisfação de suas necessidades pelo consumo de produtos e buscando despende o mínimo de gastos o Homem executa suas ações segundo um cálculo econômico. Esse cálculo é que o move na busca por uma situação melhor e o orienta na tomada de decisão diante das escolhas que enfrenta. De forma linear esse cálculo se apresenta como uma sucessão logicamente consistente e coerente de escolhas até a condução final que aponta uma decisão otimizada. O filho de Deus também quer o melhor para si tanto quanto o filho do mundo. E assim como ele, também faz um cálculo econômico. Mas o melhor para si, do ponto de vista do cristão, exige estar sob a vontade de Deus. O melhor para si não é apenas os benefícios terrenos (finitos) mas os tesouros no céu (eterno).

O cristão está no mundo, mas não é do mundo. A parte material existe e é importante, mas as necessidades espirituais são mais prementes e, por isso, detém sua atenção. O crente considera todo o Homem integral, ou seja, corpo, alma e espírito (1 Tessalonicenses 5:23). Assim, o pobre diabo (pobre porque tinha somente o mundo para oferecer e diabo, por razões óbvias) tentou convencer Jesus do que seria melhor para o Salvador. Depois de receber as merecidas respostas deixou o Senhor em paz (Mateus 4:1-11, Marcos 1:12-13 e Lucas 4:1-13).

Na passagem de Mateus 6: 19-21 (epígrafe) podemos observar o uso de conceitos econômicos: custo alternativo ou de oportunidade (as coisas têm seus preços, mas para além disso, produzi-las exigiu que outras coisas fossem deixadas de ser produzidas. Ou seja: as coisas custam o que se deixou de ser produzido. Ajuntar tesouros na terra custa ajuntar tesouros no céu e vice-versa); e cálculo econômico (empenhar os recursos para obter o melhor resultado possível). Eis a sabedoria de Deus: onde estiver seu tesouro ali estará seu coração, então, que seu tesouro seja o reino do Céu e sua justiça.

Em Mateus 6: 24-34 (Lucas 12: 22-33) vemos Jesus falando sobre as solitudes da vida e da impossibilidade de amar a dois senhores. As solitudes da vida são aquelas coisas necessárias à vida material e a preocupação exclusiva com elas é o que caracteriza o viver gentio. Note-se, no entanto, que a Economia cuida exatamente destas coisas (SOUZA, 2022a). De fato, a ciência econômica pode, com toda justiça, ser chamada de a *ciência do acréscimo* pois o que comer, o que beber e o que vestir (e onde morar) é exatamente o que Deus acrescenta àquele que

busca o reino dos céus e sua justiça em primeiro lugar. Porém devemos lembrar que a Economia (e a Ciência em geral) é obra de homens, portanto, para toda a Humanidade, ímpios, gentios e cristãos. E é extremamente útil em sua tarefa de elevar as condições de vida material das pessoas. A questão, então, radica em não se fixar no bem-estar material a ponto de ser escravizado por ele ([1 Timóteo 6:8-10](#)).

Em outras palavras, deve haver contentamento com o que se possui e não cobiçar coisa alguma do próximo (Êxodo 20:17) bem como não ser ganancioso (Salmos 119:36), nem avarento (Jeremias 51:13). Para o cristão, todas as coisas lhe são lícitas, mas nem todas são convenientes do ponto de vista dos céus e ele não se deve deixar dominar por nenhuma delas (1Coríntios 6:12). Jesus alertou sobre a impossibilidade de servir a Deus e a Mamom. Nesse sentido, é interessante notar que é possível ser escravo do dinheiro que se possui (Mateus 19:23), do dinheiro que se deseja possuir (Miquéias 2:2, salmo 73:3) bem como do dinheiro que não se possui (Provérbios 23:4; 30: 7-9).

Como se percebe, o tema dinheiro aparece somente para ilustrar como deve ser o viver do discípulo de Cristo. Não se trata de quanto dinheiro se tem ou de como ganhar mais. Antes, trata-se de como gastar o que se tem. Em realidade, visto somente pelo ponto de vista da ciência do acréscimo, os versículos “Não vos inquieteis, pois, pelo dia de amanhã, porque o dia de amanhã cuidará de si mesmo. Basta a cada dia o seu mal ([Mateus 6:34](#)) não constituem um conselho muito popular entre os consultores econômicos. Igualmente impopular nos meios financeiros seria o aconselhamento de emprestar de graça, sem esperar sequer receber o que entregou ([Lucas 6:34,35](#)).

Mateus 4:18-22 (Marcos 1:16-20; Lucas 5: 1-11) mostra o alistamento de discípulos. Jesus passa e chama os pescadores e eles simplesmente fazem o cálculo do que seria melhor para eles e então, seguem Jesus. Mas eles desfalcaram as suas famílias, que certamente precisavam dos frutos de seu trabalho. Lucas 5: 27 descreve como Mateus, um publicano abastado (funcionário público do império romano) também deixa sua atividade e se torna discípulo de Cristo. Isso tudo dá uma ideia do custo alternativo do discipulado. Seguir Jesus implicava deixar de fazer as coisas que eles faziam diariamente. E, também, dá uma ideia do próprio custo, em sacrifício, de seguir Jesus ([Lucas 14:26-27](#); 33). Na hora do alistamento, os pretendentes a discípulos enfrentavam um cálculo econômico inapelável. Vendo se valia a pena, pesando os prós e os contras... nem todos optavam por seguir a Cristo ([Lucas 9:57-62](#)).

João relata uma pesca milagrosa com Jesus já ressurreto (João 21:5-14). Complementarmente aos outros relatos sinóticos (Mateus 4:18-22; Marcos 1: 16-20), Lucas 5: 1-11 expõe uma pesca milagrosa quando do alistamento dos primeiros quatro discípulos. Depois de uma noite infrutífera, Jesus os fizera ter uma pesca tão imensa que as redes quase se romperam bem como os barcos quase foram a pique. É de se imaginar o cálculo que aqueles homens fizeram: Jesus providenciou uma pesca inimaginável e, portanto, uma grande soma em dinheiro; por outro lado, aquele imenso poder seria usado em prol dos outros

e não de si mesmos. Ainda assim, abandonaram tudo e seguiram a Jesus. Com isso eram quatro pescadores a menos na região. Mas o mesmo fez Mateus (Levi) deixando seu rentável ofício de funcionário público (cobrador de impostos) do império romano (Mateus 9:9; Marcos 2: 13-14; Lucas 5: 27).

Outros, até tentaram seguir a Jesus, mas desistiram (João 6: 60-66; Lucas 18:18-23). Porém, Pedro explicitou o verdadeiro cálculo, com a variável Deus na equação, quando respondeu a Jesus sobre se queria ou não deixá-lo: Senhor, para quem iremos nós? Tu tens as palavras da vida eterna ([João 6:68](#)). E Jesus confirmou a correção desse cálculo ([Marcos 10:28-30](#)). Jesus disse que receberiam muito mais do que deixaram, ainda nesta vida com aflições (2 Coríntios 4: 7-11) e, na era vindoura, a vida eterna. Entretanto, todos os doze discípulos tiveram uma vida pobre materialmente – assim como Jesus – todos foram perseguidos e muitos também morreram assassinados ([1 Coríntios 4:9-13](#)).

Então, esse *receber mais* é um receber sem coincidir com ter bens e serviços, produtos ([2 Coríntios 6:3-10](#)). Não é viver de acordo com o mundo onde impera a carne (Tiago 4: 1-5). O dinheiro, com seu poder de compra proporciona satisfação de necessidades através o consumo de produtos; sensação de segurança com relação ao futuro; gozo e deleite pelo usufruto de bens e serviços; sensação de tranquilidade; orgulho da própria condição etc. O reino dos céus proporciona tranquilidade e sensação de conforto mesmo sem grandes gastos em produtos. A felicidade, vem do fato de se estar salvo e caminhar com Cristo e o temor com relação ao futuro é substituído por uma suave expectativa com a vida eterna ([2 Coríntios 4:18](#)). Definitivamente, o reino de Mamom é incompatível com o reino dos Céus ([Tiago 4:4,5](#)).

Quanto às curas de enfermidades e toda sorte de doenças, a fama de Jesus crescia na região (Mateus 4: 23-25; Mateus 8; Marcos 1: 40-44; Lucas 5: 12-14 entre outros). Vale registrar que além da população pobre (mas que certamente gastava dinheiro com médicos) Jesus também curava gente abastada como a classe dos centuriões romanos (Mateus 8: 5-13; Lucas 6: 19; 7: 1-10; Mateus 9: 18 etc). Evidentemente isso tinha impacto sobre os médicos locais bem como sobre os exorcistas oficiais. Jesus não cobrava absolutamente nada, não fazia diagnósticos, não prescrevia remédios e curava instantaneamente, às vezes, sem fazer sequer um movimento. Mais uma questão econômica extremamente relevante está explícita em Mateus 7: 6. Não desperdiçar recursos quando o retorno esperado é nulo; não utilizar tesouros de forma irresponsável. Não somente é provável o não atingimento do objetivo visado incorrendo em desperdício, como é possível ser alvo de efeitos deletérios não esperados. No entanto, devemos, mais uma vez, lembrar que Jesus falava sobre o reino dos Céus e a pregação do Evangelho. Mas o princípio econômico é válido.

Já em Mateus 7: 24-27 (Lucas 6: 46-49) a questão da construção das casas é meramente um recurso para ilustrar a importância de se ouvir atentamente e agir de acordo com os ensinamentos de Deus. A questão não é a construção civil (mundo secular) mas a seriedade do discipulado (recompensas celestiais). Também em Mateus 8: 28-33 (Marcos 5: 1-20; Lucas 8: 26-39) temos um movimento

de Jesus com repercussões econômicas. Ao expulsar Legião, mas permitir aos espíritos que entrassem nos porcos, aqueles que cuidavam dos animais assistiram a dois mil suínos se precipitarem no abismo e se afogarem. Não é à toa que, assim que a cidade se inteirou dos acontecimentos, a multidão procurou Jesus e rogou que Ele deixasse a terra deles.

Estamos acostumados a ver esse acontecimento pela ótica cristã de cura de endemoniados, ou seja, de libertação de alma subjugada ao Diabo e não do impacto econômico da perda de dois mil porcos. Deve ter sido difícil de cobrir o prejuízo. Embora, provavelmente o temor tenha sido tão grande, a tal ponto que não foi pedida indenização pela perda do patrimônio. A cidade só queria se livrar de uma tal gente capaz de fazer esses prodígios. Arcar com o prejuízo e vê-los longe pareceu a melhor opção. Dois mil porcos foi um preço que aceitaram pagar para se livrar de Jesus e seus discípulos...

Já em Mateus 10:28 Jesus ensina sobre o custo alternativo do temor. É melhor temer um dano maior que menor. Não temer quem mata o corpo mas Aquele que pode matar a alma. Vale a pena, nesse momento, recordar o cálculo dos fariseus com relação a Jesus. Eles eram autoridades e estavam continuamente sendo confrontados por Jesus Cristo que expunha sua hipocrisia ([Lucas 20:45-47](#)).

Além disso, o Filho de Deus era mais poderoso que eles pois perdoava os pecados dos arrependidos que tinham fé. E se, por um lado não era o libertador de Israel em relação ao jugo romano (Lucas 17:20; 24: 19-21), por outro, instabilizava o equilíbrio político da região ao se dizer rei, ainda que de um reino invisível. Do ponto de vista deles, talvez Jesus quisesse formar o reino dEle aqui na terra e isso atrairia a atenção de Roma para com os judeus (temor que não cessou com a crucificação conforme Atos 5: 34-40) e colocasse em risco os privilégios obtidos com a Pax Romana (manutenção da estrutura política e social das províncias em troca de tributos pecuniários e de pessoas para o exército). Por isso, quanto mais avançava o ministério público de Jesus e Seus prodígios se manifestavam, mais as autoridades farisaicas intentavam uma forma de matá-IO. A parábola dos terrenos (Mateus 13: 1-23; Marcos 4: 1-20; Lucas 8: 4-15) evidentemente não trata de observações sobre agricultura até porque, literalmente, o semeador era muito displicente com sua tarefa. Mas, assim como parece absurdo querer entender a história como sobre um tema agrícola, também é absurdo querer entender as outras parábolas que falam de dinheiro como se a mensagem principal fosse de cunho econômico, por exemplo, as parábolas sobre o tesouro escondido, a grande pérola ou a rede de pescaria (Mateus 13: 44-50). No entanto, a primeira multiplicação dos pães e dos peixes (Mateus 14: 1-20; Marcos 6: 30-44; Lucas 9: 10-17; João 6: 1-13) bem como a segunda (Mateus 15: 32-39; Marcos 8: 1-10) podem ser avaliadas, do ponto de vista econômico, conforme já visto na análise do Evangelho de João: uma oferta de produtos gratuitos onde existia uma grande demanda, ou seja, perda de oportunidade de vendas para os produtores.

O auto interesse faz com que o Homem prefira sempre aquilo que lhe dá maior ganho em bem-estar; ele exerce essa faculdade através do cálculo econômico. Por outro lado, as coisas em si têm, além do preço delas (o que se paga para tê-las

ou delas usufruir), também um custo alternativo, ou seja, o que foi deixado de ser feito para que aquela coisa específica fosse feita. Um outro conceito relativo a esses raciocínios recebe o nome de *trade off*. Um *trade off* representa uma troca compensatória, ou seja, quando se se decide por uma coisa e se abandona outra. Vemos assim que o conceito de *trade off* sintetiza a ação humana de decidir entre as alternativas apresentadas.

É esse conceito que está em foco na passagem de Mateus 16:26. Pois que aproveita ao homem ganhar o mundo inteiro, se perder a sua alma? Ou que dará o homem em recompensa da sua alma? ([Mateus 16:26-28](#); Marcos 9: 34-38; Lucas 9: 23-27). Aqui, a questão é que o pagamento de uma alma é impossível para o Homem e, também, que sua alma vale mais do que o mundo inteiro. Ou seja: a supremacia do mundo celestial (eterno) *vis-a-vis* a dinâmica do mundo. Mas além dessa impossibilidade, ainda resta uma consequência: a recompensa virá de acordo com o que se fez na terra.

Um episódio econômico extremamente relevante do ponto de vista da Economia está expresso em Mateus 17: 24-27. Chegando em Cafarnaum, os cobradores de impostos do Templo vieram receber o pedágio. E Jesus, após uma pequena fala orienta a Pedro para que, indo pescar, recolha dentro de um peixe uma moeda exatamente do valor do imposto deles dois. Aqui estão em jogo variadas nuanças. A primeira delas é que a emissão de moeda era (e é) uma atribuição do governo, ou seja, todo aquele que faz moedas sem anuência do governo é um falsificador e, portanto, criminoso. Jesus poderia simplesmente fazer uma moeda e pagar, mas estaria infringindo a lei.

A segunda observação é que as moedas oficiais têm curso forçado e poder liberatório, ou seja, devem ser aceitas e têm poder para efetuar transações em seu local de aceitação. Por isso, Jesus somente poderia pagar de modo regular o pedágio se tivesse moeda corrente. A terceira questão é que a quantidade de moeda em curso em uma economia influencia o nível de preços (Teoria Quantitativa da Moeda). Assim, se Jesus tivesse inventado uma moeda, em princípio estaria trabalhando para elevar a inflação da Economia nacional. O que seria um desserviço à comunidade. Por isso Jesus utilizou-se de uma moeda oficial e que estava fora de circulação (perdida). Mas o mais interessante disso tudo é que não é de dinheiro que Jesus está falando. Ele está falando de obediência às autoridades e de seu reinado sobre todos e tudo, inclusive o Templo, a casa de oração de Seu Pai, Jeovah Tsebaot, o Senhor dos Exércitos. Isso é um tipo ou sombra de Seu sacrifício, um inocente e, portanto, isento em prol dos pecadores devedores.

Jesus deixou claro que Ele era superior ao Templo – a autoridade temporal – e, pelo poder de Deus, estava isento de pagamento. Essa era a mensagem. Mas para não escandalizar e criar tumulto, resolveu pagar o imposto de modo absolutamente legítimo. Em Mateus 18: 6-9 (Marcos 9: 43-48; Lucas 17: 1-2) Jesus sintetiza o auto interesse, o cálculo econômico e o *trade off* de maneira muito clara: arranque de si o que te faz pecar pois é melhor entrar no céu aleijado ou cego do que ser jogado, íntegro, no fogo do inferno. Simples assim. Na parábola da ovelha perdida (Mateus 18: 11-14; Lucas 15: 3-7) Jesus mostra que a perda de bem-estar

é sentida de maneira terrivelmente forte no ser humano. Tendo-se cem ovelhas, uma que se perca é um duro golpe no pastor. Tendo-se dez dracmas, uma que se perca detém toda a nossa atenção (Lucas 15: 8-10). Jesus utiliza a figura desse sentimento para ilustrar a vontade de Deus.

O credor incompassivo (Mateus 18: 23-35) é outra parábola que, aparentemente trata de dinheiro, mas que, no fundo, fala sobre o reino de Deus. Um certo homem devia uma vultosa quantia a um rei e foi perdoado. Mas, no instante seguinte cobrou de seu devedor uma dívida pequena. Inteirado do acontecido, o rei irou-se contra esse credor incompassivo. Jesus explica a parábola e deixa claro que se trata de imitar o padrão celestial de perdoar aos devedores e, não, do dinheiro em si. Perdoar para ser perdoado (Mateus 6:12). Como as boas obras seguem-se à salvação (Efésios 2: 8-10), perdoar é um sinal de salvação. Embora o ato de perdoar não seja garantia de salvação (essa vem da fé, do arrependimento e do batismo em nome de Jesus, a atração irresistível do Espírito Santo própria dos eleitos), entretanto, um coração empedernido é um sinal de que a salvação ainda não chegou ao coração.

Em o jovem rico (Mateus 19: 16-24; Marcos 10: 17-22; Lucas 18: 18-23), Jesus ao falar de dinheiro, aborda um dos empecilhos de se entrar no reino dos céus: o apego às coisas materiais. Na parábola um jovem pergunta a Jesus o que fazer para alcançar a vida eterna. Jesus cita alguns mandamentos (Êxodo 20: 1-17, Deuteronômio 5: 1-21) e o jovem, já esperando isso lhe diz que tudo aquilo já fazia. Então Jesus lhe recomenda vender todas as suas posses, doar o dinheiro aos pobres e ser Seu discípulo. O jovem retira-se triste. Aqui, não se trata de uma aplicação financeira nos termos da Economia mundana e sim, de um investimento no reino dos céus. Trata-se do melhor uso para o dinheiro, para aquele jovem, do ponto de vista divino. Esse conselho financeiro visando a maximização do bem-estar pela aquisição de segurança, consumo e bem-estar... bem, não será ouvido em consultorias financeiras especializadas! Os ricos, em seu amor pelo dinheiro podem viver de modo opulento ([Salmos 73:4-12](#)) Mas esse modo de agir é caminhar em constante perigo pois sempre há a possibilidade de virem a perder tudo: Certamente tu os puseste em lugares escorregadios; tu os lanças em destruição ([Salmos 73:18](#)).

Em os trabalhadores da vinha (Mateus 20: 1-16) um senhor contrata pelo mesmo salário trabalhadores com jornadas diferentes. Na hora do pagamento, os que tiveram jornada mais longa reclamaram com o patrão e a resposta foi óbvia: o dinheiro era dele e ele gastava como quisesse. Assim, também a maldade de nosso olho nos faz ver com certa desconfiança àqueles que, depois de uma vida devassa e desenfreada se arrependem e alcançam salvação. São salvos assim como aqueles que nasceram no Evangelho e no Evangelho passam toda a sua vida? Esse cálculo é comum a quem não é cristão. O cristão se rejubila com cada alma que é salva e, se for no último instante, como ocorreu com o ladrão crucificado ao lado do Cristo (Lucas 23: 40-43), ainda assim há festa no Céu (Lucas 15:7). E, em realidade, quando uma pessoa se arrepende e nasce de novo, tem como prejuízo e motivo de vergonha todo o passado não cristão. Seu cálculo é exatamente o inverso do que pensam os gentios.

Mateus 20: 20-28 (Marcos 10: 35-45; Lucas 22: 24-30) não é uma parábola e sim, uma ação do Salvador. A discussão é sobre quem seria o maior no aspecto mundano, de poder, de vaidade, soberba, enfim. Mas Jesus diz que o Reino dos Céus exige outra maneira de agir, aqui mesmo no mundo. Jesus alerta para a diferença entre o reino secular e a conduta esperada por aqueles que anseiam o reino dos céus. No primeiro, as autoridades são superiores aos cidadãos comuns, mas, entre Seus discípulos é esperado que os maiores sirvam aos demais. Sem dúvida é gritante o contraste. Os ricos e maiores são tratados e servidos e os discípulos, pobres, ainda assim têm que se posicionarem como os mais pobres e servirem aos companheiros. Como se vê, o orgulho que vem junto com as riquezas e poder não deveria vigorar entre os seguidores de Cristo. Mas, por outro lado, o reino dos céus compensaria isso tudo. Tratar-se-ia, de uma poupança compulsória. A conduta humilde era obrigatória, mas, ainda assim, renderia galardão celestial.

A questão dos tributos pagos por Israel ao império romano é outro tema que aparentemente envolve dinheiro, mas, na realidade, não é sobre dinheiro (Mateus 22: 15-22; Marcos 12: 13-16; Lucas 20: 10-26). Indagado se seria lícito ou não pagar tributos ao imperador, Jesus percebeu a intenção dos interlocutores de fazê-lo cair em uma armadilha e simplesmente mostra que, se a moeda era do Império, então, que a ele pertencia e pronto. Mas, diz também que se deveria dar a Deus o que a Ele pertencia. Jesus não está abordando a oferta monetária, o grau de liquidez da economia ou a política tributária. Está mostrando que as coisas funcionavam daquela maneira. As províncias pagavam tributo ao imperador de Roma. E aproveitou a figura desse sistema para esclarecer que também os homens são vassallos de um Rei dos Reis e, portanto, a Ele deveriam render a honra devida (Malaquias 1:6).

Em Mateus 23: 16-24 Jesus explica a hipocrisia dos judeus. Eles trocaram a conduta exigida dos cidadãos do reino celestial por um comportamento mundano execrável. Do ponto de vista desse trabalho essa passagem é importante para ilustrar o amor ao dinheiro por parte das autoridades judaicas às quais Cristo se opunha (Marcos 12: 38-40).

Sustentamos aqui que todas as parábolas de Jesus versavam sobre Seu reino, a Justiça de Deus, o comportamento adequado aos santos e demais temas do Ano Aceitável do Senhor. No entanto, algumas se utilizavam de fatos e ideias econômicas, especialmente, monetárias (dinheiro). A parábola dos talentos (assim como a das dez minas, Lucas 19: 11-26) é um exemplo cabal desse último tipo. Um homem se ausenta de sua propriedade, mas antes deixa sob guarda de seus súditos certa quantia de dinheiro. Quando volta, quer a prestação de contas: quanto foi o ganho que cada servo obteve com o que foi lhe confiado. Os que haviam recebido mais dinheiro para administrar, melhor administraram o patrimônio e maior rendimento obtiveram. Mas o servo que menos recebeu não obteve rendimento algum e foi punido ([Mateus 25:24-30](#)).

Não é objetivo desse texto explorar o significado e sentido das parábolas de Jesus. No entanto vale a pena frisar que, antes de dinheiro, aqui se trata do patri-

mônio diversificado que cada um tem por cessão de Deus e como cada indivíduo, de acordo com a sua própria capacidade, vai administrar o que recebeu. Que não se trata de um tema monetário fica claro pelo último versículo. Ninguém seria lançado a “trevas exteriores” por causa de um tal comportamento. Mas não deixa de ser interessante a sugestão do senhor do servo de que seu dinheiro deveria ter sido investido financeiramente no banco! A Bíblia LTT (2022) diz tratar-se de uma ironia do senhor para desmanchar as acusações do servo (porque vigorava a lei moral da usura). De qualquer maneira, não deixa de ser significativa a menção a uma aplicação financeira naqueles tempos. Em Marcos 4:25 (Lucas 8-18) Jesus alude ao fato de que ao que tem se lhe dará; e, ao que não tem, até o que tem/julga ter lhe será tomado. No contexto das parábolas (Mateus 25: 14-30) Jesus está se referindo à administração dos bens materiais e demais capacidades que a pessoa possui. Cada indivíduo, mesmo salvo, prestará conta de seus atos (Atos 17:29-31). Já a traição sofrida por Jesus da parte de Judas Iscariotes (Mateus 26: 14:16; Marcos 14: 10-11; Lucas 22: 3-6) versa realmente sobre dinheiro. Ele efetivamente recebe, da parte das autoridades do Templo, as trinta moedas de prata embora depois as devolvesse (Mateus 27: 3-10).

É interessante notar que a preocupação dos discípulos não deveria recair sobre o mundo material, o mundo do acréscimo (Mateus 10: 5-15; Lucas 9: 1-6) mas sim, confiarem que Deus lhes proveria o necessário para a execução da missão de pregar as Boas Novas e fazerem o bem ([Marcos 6:8-10](#)). Neste momento, interessava a pregação do Evangelho para arrependimento. Os discípulos deveriam receber o acréscimo necessário à consecução de sua tarefa a partir da boa vontade das pessoas em última instância, como providência divina. Quando do momento anterior à crucificação, Jesus alude a essa ordem, agora de modo diferente: quem tiver bolsa, tome-a, e também o alforje; e o que não tem espada, venda a sua capa e compre uma (Lucas 22: 35-36).

Dinheiro, ou pelo menos, poder econômico (metade do reino) ofereceu Herodes a Salomé, filha de Herodias, sua esposa. Mas a moça preferiu ter a cabeça de João Batista em uma bandeja (Marcos 6: 14-29; Mateus 14: 1-12; Lucas 9: 7-9). Talvez as duas mulheres soubessem que o reino inteiro estava ali para ser desfrutado... As consultorias para a vida prática que João Batista prestava eram todas vinculadas ao Reino dos Céus, assim como seu batismo para o arrependimento (Lucas 3: 1-18; Mateus 3: 1-10; Marcos 1: 2-5). Enfim, ser honesto nas profissões, não ter ganância, ter contentamento, ter caridade. Essa era a mensagem para aplainar os caminhos do Senhor (Isaías 4:3; 40:4-5), além, é claro, da mensagem principal: arrependimento pelos pecados. Dinheiro, ou pelo menos o amor ao dinheiro, também estava em foco, quando Jesus novamente expôs a hipocrisia das autoridades judias (Marcos 7: 1-23; Mateus 15: 1-20). Corbã, ou oferta para o Senhor, aqui é usado para designar um propósito religioso. Com um simples voto de reservar suas posses como uma dádiva a Deus o povo podia eximir-se da responsabilidade de sustentar seus pais, anulando o quinto mandamento (REFORMADA, 2021):

Em Marcos 9: 14-29 (Mateus 17: 14-21; Lucas 9: 37-43) temos um episódio em que um demônio não foi expulso pelos discípulos de Jesus (e nem pelas autori-

dades do Templo) e o pai do menino possesso apela para Jesus que, com uma ordem, expulsa o possessor. A passagem demonstra que há muito tempo a família padecia com a possessão e muito dinheiro (provavelmente) teria já sido investido em uma cura que até aquele momento não viera. Isso significava, para o Templo, um cliente a menos e uma propaganda negativa além, claro, da oferta de um bem substituto de melhor qualidade. Além disso, Jesus estava providenciando o que hoje chamaríamos de franquias (Marcos 9: 38-41; Lucas 9: 49-50), oferecendo o mesmo produto, de graça também. A oferta estava aumentando consideravelmente e a demanda requeria ainda mais serviços de saúde.

Jesus esclarece em Marcos 10: 28-31 (Mateus 19: 23-30; Lucas 18: 24-30) que não há custo alternativo em se escolher o reino dos céus, ou seja, a melhor decisão é optar por juntar tesouros no Céu e não na terra. Sem dúvida, ali está o melhor rendimento para a aplicação dos recursos terrenos ([Marcos 10:28-31](#)). Na passagem de Marcos 11: 2-6 (Mateus 21: 1-17; Lucas 19: 28-40; João 12: 12-19) pode-se pensar que os discípulos estavam prestes a subtraírem o patrimônio de alguém ao roubarem um jumentinho. Mas Jesus já interviera no coração do dono dos animais necessitados para que, gratuita e espontaneamente, emprestasse a montaria. Dinheiro não foi necessário. Assim como também dinheiro não foi necessário em muitas ocasiões para a alimentação. Desde a recolha de espigas ([Marcos 2:23-28](#); Mateus 12:1-8; Lucas 6:1-5) até a simples coleta de frutas silvestres.

Em Marcos 11: 12-21 (ocorrência de figueira sem figos) pode-se dizer que isso não acabou bem para a figueira... mas a mensagem é que, aquele que produziu folhas para serem vistas poderia ter produzido fruto para servir aos necessitados. Assim, mais do que um lanche sem despesas, Jesus estava fazendo menção ao reino dos céus e ao uso dos recursos seculares. Em Marcos 12: 1-12 (Mateus 21: 33-46; Lucas 20: 9-19) há que se pensar nas invasões de terras por parte de malfeitores e o quanto precisa de proteção e descortino os proprietários rurais ao tratar de arrendamento de suas posses. Mas Jesus deixou claro que se tratava da condição dos judeus. Até os próprios judeus entenderam a parábola...

Em Marcos 12: 38-40 (Mateus 23: 1-7; Lucas 20: 45-47) Jesus expõe claramente o amor ao dinheiro por parte das autoridades do Templo. E, em seguida, observa um bom exemplo de alguém do povo (Marcos 12: 41-44; Lucas 21: 1-4): uma viúva pobre deposita duas moedas de pequeno valor como oferta ao Templo. Jesus esclarece aos seus discípulos que as grandes quantias que os ricos depositavam vinham do que lhes sobrava, mas a senhora doara de sua pobreza, de seu próprio sustento. Jesus, que tudo sabia (Mateus 9:4; Lucas 5:22; Lucas 6:8; João 1:48), disse inclusive que ela doara todo o seu sustento. Aqui, novamente, a lição a ser aprendida não é sobre dinheiro do ponto de vista humano senão celestial. Não se trata da quantia (valor) em si, mas em relação ao que se possui e o despojamento de dar o que se sabe ser necessário para próprio bem-estar. Neste caso, além de ser importante como se gasta (cuidados da vida *versus* expansão do reino de Deus) também é importante o quanto se gasta, não em valores absolutos, mas sim, relativo ao quanto se tem.

Em Marcos 14:12-16 (Mateus 26: 17-19; Lucas 22: 7-13) vemos novamente Jesus utilizando-se da caridade para a execução de Suas ações. Os discípulos procuram alguém (indicado por Jesus) com receptividade para ceder um local para a ceia da Páscoa. Neste caso, no mínimo, o valor do aluguel da peça foi economizado... Quanto a Jesus, o profeta (Isaías 61: 1-2) disse de Sua missão (Mateus 13:54-58; Marcos 6: 1-4; Lucas 4: 16:22), na qual foi obediente à vontade de Deus (Filipenses 2-8).

Em Lucas 4: 25-27 Jesus relata fatos de grande repercussão econômica: Elias orou e a terra ficou três anos e meio sem chuva. Com isso, a fome imperou. E ajuda miraculosa foi prestada somente a uma pessoa, uma viúva de Sarepta de Sidon. E nos tempos de Eliseu, apenas Naamã, o siro, foi curado da lepra. Em contraste com a grande quantidade de curas no ministério de Jesus percebe-se que apenas uma cura milagrosa (ainda mais em se tratando de um grande profeta como Eliseu) é apenas uma gota no oceano.

Lucas 5: 17-26 (Mateus 9: 1-8; Marcos 2: 1-12) relata mais um entreencontro entre as autoridades religiosas e Jesus. Ao dizer que os pecados do homem parálico estavam perdoados os fariseus tumultuaram o ambiente e Jesus perguntou o que era mais fácil: perdoar os pecados ou curar? Devemos ter em mente que é impossível aos homens perdoar pecados. Somente Deus pode fazer isso. Mas mesmo a cura instantânea de um parálico também soava como impossível aos homens. Então, como os homens não criam pois não haveria sinal externo, Jesus usou a fórmula adequada – material – para falar do reino de Deus, em uma linguagem direta e acessível à plateia.

A coleta de espigas no sábado ([Marcos 2:23-28](#); Mateus 12:1-8; Lucas 6:1-5) ilustra os conflitos de Jesus com as autoridades religiosas. Assim também Suas curas, no sábado foram notórias. Aqui, basta-nos lembrar que a mensagem em si, era que Jesus é o Filho de Deus: E dizia-lhes: O Filho do homem é Senhor até do sábado ([Lucas 6:5](#)).

Em Lucas 6: 20-25 (Mateus 5: 1-12) temos as Bem-aventuranças. Aqui importa-nos observar apenas que, para os ricos impenitentes, a sua recompensa é ainda nessa vida. Ou seja, eles têm uma miopia em relação à vida eterna e, ao não vê-la, não a consideram em sua equação de cálculo econômico. Isso em economia tem o nome de Desconto Hiperbólico. Conforme Hume (2009) é um atributo da natureza do Homem sua inclinação a preferir o que está perto no espaço e/ou no tempo e preterir o que está distante. Isso significa que o ser humano é portador de uma dada cegueira que o faz enxergar mais nitidamente o que está perto e, portanto, inferir seu valor com mais acurácia e preterir o que está mais distante por não se sentir tão sensível nem ao objeto em si e nem às suas variações de valor. O desconto hiperbólico (GIANNETTI, 2012, 104) é um componente de erro incorporado no cálculo econômico.

Lucas 6:27-31 mostra Jesus orientando sobre deixar roubar a túnica após ter sido roubada a capa, oferecer a outra face quando uma for atingida, oferecer o que se pede etc. Tais conselhos elevam o bem-estar do cristão, mas evidentemente, do ponto de vista econômico do homem mundano são fatores de perda

de bem-estar. Mas a sabedoria de Deus é loucura para os homens (1 Coríntios 1:18-25; 3:19; 2:14). Portanto, essa passagem só pode ser entendida do ponto de vista espiritual de Deus, para além do ponto de vista comum e da própria filosofia (*sub species aeternitatis*), ou seja, uma perspectiva ainda (que) humana, mas que tem como horizonte a eternidade.

Em Lucas 8:1-3 relata-se que algumas mulheres abastadas serviam ao Reino de Deus com seus bens. Conclui-se, portanto, para a subsistência de Jesus e Seus discípulos e para obras de caridade. Ao mesmo tempo, havia doze apóstolos curando e fazendo serviço social (Lucas 9: 1-2; Mateus 10:1; Marcos 6: 7-13). Isso deve ter abalado o serviço médico pago e o mercado de exorcismos. Ainda mais depois que entraram em ação os setenta discípulos (Lucas 10:1) e, ainda, outros *outsiders* (Lucas 9:49-50). Toda essa gente, se por um lado vivia da caridade, por outro lado, agia na elevação gratuita de bem-estar tanto de ricos quanto de pobres. Vemos isso na parábola do samaritano que, agindo como próximo, ajudou a quem necessitava (Lucas 10: 30-37). Em Lucas 11: 37-54 Jesus expõe a hipocrisia dos fariseus, mais uma vez: sepulcros caiados.

E quando alguém Lhe pede que sirva de juiz em uma partilha de herança (Lucas 12: 11-21) Jesus deixou bem claro que Ele não era juiz desse tipo de causa. E também respondeu ao reclamante com uma indicação da economia do Céu, ou seja, que ele se acautelasse com a avareza. A vida do homem não consiste na abundância de seus bens. Jesus Cristo nem quis saber se era, pelos padrões jurídicos vigentes, justa ou injusta a reivindicação. A parábola ilustra esse ponto de vista: não ajuntar tesouros na terra às expensas de tesouros nos céus (*trade off*). Na parábola do servo vigilante (Lucas 12: 35-49) Jesus indica uma outra consequência da questão da administração dos talentos: àquele que tem, mais será acrescentado (Mateus 25: 24-30), mas, por sua vez, àquele a quem muito foi dado, muito será cobrado. O significado disso está vinculado ao conhecimento da Palavra conforme (Tiago 3:1 – ARC). Além disso, tem conotação com a administração dos talentos recebidos (se postos ou não a serviço do reino de Deus), ou seja, cumprimento das boas obras esperadas da parte daqueles que alcançaram o favor de Deus. Ecoa na mente a figura de uma figueira ressecada. Teve forças para produzir folhas mas não figos ([Mateus 21:18-20](#)).

Lucas 12:49-53 relata Jesus dizendo que veio alvoroçar o mundo, trazer a espada. Literalmente, fogo e dissensão. Ora, dificilmente conseguiria um homem fazer essa proeza seguindo a metodologia de pregação de Jesus. Até porque Ele era obediente às leis e às autoridades. Evidente se torna que, Ele falava das consequências do Ano Aceitável do Senhor, o reino dos céus, quando aplicado sobre a vida profana ([Atos 10:38](#)). Instrução teológica, também, encontramos na passagem que Jesus diz para se entrar em acordo com o adversário quando entrarem em juízo (Lucas 12: 57-59). Ele diz: E por que não julgais também por vós mesmos o que é justo? Mais do que a máxima entre os advogados de que um mal acordo é melhor do que um bom processo, Jesus estava indicando que, quando se sabe que a reivindicação pleiteada não é justa, deve-se evitar ir à juízo e perder a causa. Isso ecoa em outras passagens do Novo Testamento ([Tiago 5:9](#); [1 Coríntios 6:1](#)). Portanto, trata-se antes, de uma questão de reconhecer a justiça e não, de uma

questão monetária em si, apesar da menção de pagar até o último centavo ([Lucas 12:57-59](#)).

O que parece uma aula de etiqueta em Lucas 14: 7-14 trata, em realidade, sobre o fato de que as recompensas recebidas aqui na terra (Desconto Hiperbólico) não se comparam com as recompensas celestiais, a vida eterna (Mateus 6: 1-5). Deve-se viver a vida da perspectiva do céu e não, do ponto de vista humano: “Pois Eu lhes asseguro que eles já receberam sua plena recompensa” ([Mateus 6:5](#)). Uma passagem de forte apelo na literatura sobre dinheiro e economia na Bíblia é Lucas 14: 25-35, sobre a construção de uma torre e sobre um rei que vai à guerra. A questão não é a exigência de planejamento para ações complexas conforme alguns querem fazer parecer. Trata-se de uma ilustração. Jesus estava lembrando que ser Seu discípulo exigia abnegação, esforço (tomar sua cruz). E que muitos não estariam de acordo com isso, embora aceitassem a Palavra com certa simpatia (semente que cai entre as pedras, em Mateus 13: 20-21).

Na parábola do filho pródigo (Lucas 15: 11-32) o tema é o mesmo da história da ovelha perdida (Mateus 18: 10-14; Lucas 15: 3-7) e da dracma perdida (Lucas 15: 8-10). No entanto vale registrar o contraste entre o sentimento da pessoa que perde (a ovelha/a dracma/o filho) e o ponto de vista daquele que não foi perdido, no caso, o outro filho, o irmão. Seu bem-estar foi rebaixado, não porque ele sentisse falta de alguma coisa, mas tão somente porque seu irmão obteve algo. Esse é um aspecto interessante para aqueles que se empenham em estudar a felicidade: pode-se ser infeliz mesmo com todas as necessidades materiais satisfeitas (SOUZA, 2022a; SOUZA, 2021).

Em Lucas 16: 1-13 temos uma das mais controversas parábolas de Jesus: a parábola do administrador infiel. Inicialmente deve-se desfazer uma mal-entendido. Jesus não elogiou a ação ilícita do protagonista da história. Ele o chama de administrador infiel, portanto, não resta dúvida sobre o juízo de Deus; quem o elogia é seu próprio amo. Jesus, por sua vez, elogiou a astúcia do mordomo e não, sua desonestidade. Elogiou uma astúcia mundana tendo como objetivo uma significação celestial. Dos ensinamentos de Jesus, sabemos que as riquezas materiais, em si, de nada aproveitam para a salvação, mas podem ser utilizadas como corolário da salvação, dado que as boas obras seguem a salvação e não, a precedem, como muitos pensam.

Tudo é vaidade de vaidades (Eclesiastes) mas, ainda nesse mundo de vaidade e sendo apenas mordomos (Doutrina da Mordomia Cristã) do patrimônio de Deus, podemos fazer muito pelo reino de Deus. Os filhos do mundo são experts em seus interesses (o trato com o dinheiro) enquanto os filhos dos céus não têm a mesma aplicação e se perdem em vaidades ao trocarem o verdadeiro tesouro (gastar com o reino de Deus) pelo falso tesouro (gastar nos acréscimos para seu próprio bem-estar). Embora a parábola tenha alguns versículos de difícil interpretação, a mensagem final é clara pois Jesus vaticina: Nenhum servo pode servir dois senhores; porque, ou há de odiar um e amar o outro, ou se há de chegar a um e desprezar o outro. Não podeis servir a Deus e a Mamom ([Lucas 16:13](#)). E

em Lucas 16:15 Jesus avisa: o que tem muito valor entre os homens é detestável aos olhos de Deus (NVI).

Em o rico e Lázaro, o mendigo (Lucas 16: 19-31), não temos uma condenação da riqueza em si, mas do amor ao dinheiro. Note-se que Zaqueu era rico (Lucas 19: 1-10); Mateus era abastado, como já vimos; assim como também muitas mulheres de posição social elevada contribuía para com Jesus e Seus discípulos. Ricos, porém, não escravos do dinheiro. Por outro lado, novamente ouvimos o vaticínio contra aqueles que eram ricos, mas pobres para Deus: recebestes os bens em tua vida! O desconto hiperbólico transcendental onde troca-se a eternidade pelos prazeres fugazes deste mundo (Lucas 21: 34-35). Note-se que pela doutrina da eleição-predestinação temos que os pecadores impenitentes nem consideram a existência dos Céus e, por isso, se satisfazem plenamente com o mundo e suas vaidades ([Romanos 1:28-32](#)).

De igual modo, em Marcos 15:45 (Mateus 27: 57-61; Lucas 23: 50-56; João 19: 38-42) o rico judeu José, de Arimateia, presta caridade a Jesus e cede um sepulcro que nunca fora usado. Também ao corpo de Jesus foram prestados cuidados de considerável valor financeiro, por exemplo, lençol novo e quase cem libras (aproximadamente trinta quilogramas) de finas especiarias (ALMEIDA, 2006).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos que Jesus Cristo cuidava dos negócios do Pai com zelo. Pregava as Boas Novas e fazia o bem. Seus discursos versavam sobre o reino dos Céus, embora utilizassem elementos da vida munda para a transmissão das ideias. Por outro lado, suas ações tinham repercussão no mundo econômico. Desta forma Seus milagres podem ser classificados em três categorias: milagres que possuíam impacto imediato na economia (fabricação de vinho; perda de manada de porcos; multiplicação de pães e peixes...); milagres sem impacto econômico (moeda na boca do peixe) e milagres que afetavam o bem-estar imediatos das pessoas e só marginalmente a economia de mercado (curas e expulsões de demônios). Jesus não fez absolutamente nada para incentivar seus discípulos a anelarem as coisas do mundo e, ainda menos, apologia a Mamom pois, não se pode servir a dois senhores. Jesus venceu o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA. *Bíblia de Estudo Almeida* – ARA. Barueri: SBB, 2006.
- ARQUEOLÓGICA. *Bíblia de Estudo Arqueológica*. São Paulo: Vida, 2013.
- BKJ. *Bíblia de Estudo King James – 1611 com Estudo Holman*. Niterói: BVBooks, 2018.
- CABRAL, E. *Mordomia Cristã – aprenda como servir melhor a Deus*. Rio de Janeiro: CPAD, 2003.
- CAILLÉ, A.; LAZZERI, C.; SENELLART, M. (Org.). *História Argumentada da Filosofia Moral e Política – a felicidade e o útil*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- CHALLIES, T.; BYERS, J. *Teologia Visual – uma ferramenta inovadora para o estudo de Deus*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2016.
- CRONOLÓGICA. *A Bíblia em Ordem Cronológica*. São Paulo: Vida, 2003.
- DE BARROS, A. C. *Doze Homens, Uma Missão – um perfil bíblico-histórico dos doze discípulos de Cristo*. Curitiba: Luz e Vida, 1999.
- DICIONÁRIO. *Dicionário da Bíblia de Almeida*. Barueri: SBB, 2005.
- DOUTRINAS. *Doutrinas da Bíblia – estudos temáticos da Bíblia numa forma simples e clara*. São Paulo: LMS, 2014.
- EADE, A. T. *Panorama Bíblico – uma viagem pela história do Homem visualizando o plano divino de salvação*. s/l. Depósito de Literatura Cristã, 2007
- EDWARDS, J. *Pecadores nas Mãos de um Deus Irado*. São Paulo: Publicações Evangélicas Seleccionadas, 2015.
- HARVEY, D. *Resgatando da ambição*. São José dos Campos: Fiel, 2011.
- HUME, D. *Tratado da Natureza Humana*. São Paulo: UNESP, 2009.
- INTEGRADA. *Bíblia de Estudo Integrada*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2017.
- LOCKYER, H. *Todas as Parábolas da Bíblia: uma análise detalhada de todas as parábolas das Escrituras*. São Paulo: Vida, 2009.
- LTT – *Bíblia de Estudo Literal do Texto Tradicional*. Niterói: BV Books, 2022.
- MACARTHUR, J. *As Parábolas de Jesus comentadas por John MacArthur - Os mistérios do Reino de Deus revelados nas histórias contadas pelo Salvador*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2016.
- MANUAL. *Manual Bíblico SBB*. Barueri: SBB, 2008.

MILL, J. S. *Da definição de Economia Política e do método de investigação próprio a ela*. Série Os Pensadores. Vol. XXXIV. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.

MILL, J. S. *Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva, 2005.

MULGAN, T. *Utilitarismo*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ON LINE. *Bíblia On Line* – ACF. <https://www.bibliaonline.com.br/acf/jo/21/25>.

PALAVRAS-CHAVE. *Bíblia de Estudo Palavras-Chave: hebraico e grego*. Rio de Janeiro: CPAD, 2011

PIPER, J. *Plena satisfação em Deus – Deus glorificado e a alma satisfeita*. São José dos Campos: Fiel, 2012.

REFORMADA. *Bíblia de Estudo da Fé Reformada (ARA)*. Barueri: SBB, 2021.

SNODGRASS, K. *Compreendendo Todas as Parábolas de Jesus – Guia Completo*. Rio de Janeiro: CPAD, 2012.

SOUZA, J. D. S. de, & SIEDENBERG, D. R. (2021). *Desenvolvimento e felicidade*. Revista de Economia Mackenzie, 18(esp.), 155-175. doi:10.5935/1808-2785/rem.v18nespp.155-175

SOUZA, J.D.S. DE. *Discípulos do Cristo – um estudo em Lucas 14:27*. Amazon, 2022c.

SOUZA, J.D.S.DE. *Contrapontos em Economia – desenvolvimento, justiça, felicidade*. Amazon, 2022a.

SOUZA, J.D.S.DE. *O Tesouro e o Coração do Homem - auto interesse, amor e ambição em Mateus 6:21*. Amazon, 2022b.

STRONG, J. Nueva Concordancia Strong Exhaustiva de la Bíblia. EE. UU.: Editorial Caribe, 2002.

TEOLÓGICO. *Dicionário Teológico*. Rio de Janeiro: CPAD, 1996.

WITMER, D. *A Mordomia Cristã*. São Paulo: LMS, 2020.

# SOCIALIZAÇÃO DO ESTUDANTE QUE NÃO FREQUENTA ESCOLA É DEFICIENTE: MITO OU VERDADE?

*SOCIALIZATION OF STUDENTS WHO DO NOT  
ATTEND SCHOOL IS DEFICIENT: MYTH OR TRUTH?*

*Christiane Laís Albuquerque Santos Morais*<sup>48</sup>

*Luan Coelho Vieira*<sup>49</sup>

*Ivson Bezerra da Silva*<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio de Sá - Campus Recife, Pós-Graduada em Direito Previdenciário pela Faculdade Verbo Educacional, Sócia no Escritório Bezerra e Santos Advogados Associados.

<sup>49</sup> Graduando em Medicina pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

<sup>50</sup> Fisioterapeuta pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutor em Ciências Morfofuncionais pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche no College of Medicine da University of Illinois at Chicago (UIC), Professor Adjunto II do Departamento de Morfologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

## RESUMO

O homem é considerado um ser de relações sociais, que incorpora normas, valores vigentes na família, em seus pares e na sociedade. A socialização é entendida como o processo de aprendizagem que permite aos indivíduos se integrarem em uma sociedade, assimilando os hábitos e valores do grupo em que vivem. Por isso, a escola é tão importante neste processo. Mas será que a socialização escolar é realmente indispensável? Um indivíduo educado fora do ambiente escolar torna-se um ser menos sociável? Para responder a esses questionamentos, um questionário estruturado com 30 questões foi respondido por 84 famílias praticantes da educação domiciliar (*homeschooling*) pelo método cristão clássico, sobre a percepção da socialização dos filhos. Os resultados revelaram que 95,3% dos filhos dos entrevistados socializam bem com os demais indivíduos da sociedade. Na análise das respostas às diferentes perguntas, percebe-se que a ausência do sistema escolar parece não comprometer a socialização de estudantes *homechoolers*.

## PALAVRAS-CHAVE

*Socialização; Educação Domiciliar; Educação Clássica.*

## ABSTRACT

Humans are considered social beings who incorporate norms and values that are in force in their families, peers, and society. Socialization is the learning process that allows individuals to integrate into a culture, assimilating the habits and values of the group in which they live. This is why schools are so important in this process. But is socialization at school really necessary? Does an individual who is not in a school environment become less sociable? To answer these questions, a structured questionnaire with 30 questions was answered by 84 families who practice homeschooling using the classical Christian method, regarding their perception of their children's socialization. The results revealed that 95.3% of the children of the interviewees socialize well with other individuals in society. When analyzing the answers to the different questions, it is clear that the absence of the school system does not seem to compromise the socialization of homeschooling.

## KEYWORDS

*Socialization; Home Schooling; Classical Education.*

## 1. INTRODUÇÃO

O homem, desde seus primórdios, é considerado um ser de relações sociais, que incorpora normas, valores vigentes na família, nos seus pares e na sociedade. Sendo assim, a formação da personalidade do ser humano é decorrente de um processo de socialização, no qual intervêm fatores inatos e adquiridos (Savoia, 1989). Os fatores inatos estão relacionados à herança genética que é recebida dos pais, enquanto os fatores adquiridos provêm da natureza social e cultural. Ao fazer uso da linguagem, o ser humano se encontra em um processo cultural que, por meio dos símbolos, reproduz o contexto cultural que vivencia. O indivíduo tanto cria como mantém a sua cultura presente na sociedade (Strey, 2002).

É importante ressaltar que cada sociedade humana tem a sua própria cultura, característica expressa e identificada pelo comportamento do indivíduo. Strey (2002) afirma “que o homem difere dos demais animais por ser um ser cultural”. Para esse autor, a cultura refere-se ao conjunto de hábitos, regras sociais, intuições, tipos de relacionamento interpessoais de um determinado grupo, aprendidos no contexto das atividades grupais.

Por ser cultural, o ser humano se organiza em diferentes grupos sociais, e é por meio desses grupos que o processo de socialização ocorre. Segundo Savoia (1989), há três grupos que agem como agentes socializadores: a família, a escola (agentes básicos) e os meios de comunicação em massa. A família, por ser o primeiro contato do indivíduo, inicialmente com a mãe, por meio dos cuidados físicos e afetivos, e, paralelamente, com o pai e com os irmãos, que transmitem atitudes, crenças e valores que influenciarão no seu desenvolvimento psicossocial, vai ser a principal influência no desenvolvimento social do indivíduo. A escola passa a exercer influência sobre o indivíduo num segundo momento. Já os meios de comunicação em massa têm um poder de influência limitado, uma vez que a comunicação é impessoal. Acredita-se que o processo de socialização ocorra durante toda a vida do indivíduo, e, por isso, esse processo é dividido em três etapas: socialização primária (infância), secundária (fase adulta) e terciária (velhice) (Savoia, 1989).

Pelo fato de a escola participar ativamente do processo de socialização, muitos se questionam se a ausência daquela influência negativamente no processo de socialização de estudantes não escolarizados. Dentro do universo *homeschooling*, a socialização é tratada como um mito, mas será que realmente é?

Os críticos ao *homeschooling* afirmam que educar os filhos longe do ambiente escolar seria um fator de isolamento social, segregando as crianças longe das possibilidades de interação e de contato social. Ademais, a educação escolar seria importante, para combater preconceitos que possam existir no interior da família (Zamboni, 2020).

Essa visão, além de revelar um preconceito contra a família, como se ela fosse formada por pessoas desequilibradas, preconceituosas e intolerantes, ignora completamente os dados já existentes sobre o convívio social dos estudantes da educação domiciliar.

Um levantamento realizado nos Estados Unidos, em 2016, revelou que a maioria dos alunos educados em casa desenvolve habilidades sociais mais avançadas, simplesmente porque observaram seus pais e vivenciaram pessoalmente interações com pessoas de todas as idades (Anderson, 2016). Duvall (2005) mostrou que alunos educados em casa e em escolas tradicionais pertenciam ao mesmo número de organizações, socializavam com a mesma frequência com parentes e com amigos e participavam de atividades sociais extrafamiliares com a mesma frequência. Schanzenbach (2006) revelou que os alunos educados em casa aprendem habilidades sociais com adultos à medida que participam, tanto com adultos quanto com colegas, de atividades sociais centradas na igreja e na família.

Desde o século passado, há evidências que contradizem o mito da socialização, ao relatar que muitos pais que educam em casa indicaram que muitas vezes precisam se esforçar conscientemente, para evitar a tentação de se envolver excessivamente em atividades externas e para que possam alcançar os objetivos que têm para a educação (Ray, 1989).

Famílias praticantes da educação domiciliar podem participar de inúmeras atividades para além do ambiente familiar e em lugares mais saudáveis que o confinamento escolar (Zamboni, 2020). Várias pesquisas confirmam que as crianças educadas em casa possuem uma socialização no mínimo tão sólida quanto as demais e participam de diversas atividades extracurriculares (Kunzman; Gaither, 2012). Além disso, tendem a ser menos conformistas e dependentes da pressão dos pares e apresentam menos problemas de comportamento, se comparadas com crianças escolarizadas na mesma faixa etária (Shyers, 1992). Professores de estudantes domiciliares, em atividades extracurriculares, relatam que esse tipo de estudante apresenta mais habilidade social e menos problemas de comportamento (Haugen, 2004).

Embora haja, na literatura, diversos dados que revelem que a socialização não é um problema para o estudante domiciliar, o primeiro questionamento a uma família educadora é: e a socialização? Por isso, o objetivo do presente estudo é, através da percepção dos pais, revelar se há déficit na socialização de estudantes que não frequentam escola regularmente.

## **2. METODOLOGIA**

Esse é um estudo descritivo, de corte transversal e com análise quantitativa. Por se tratar de uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, conforme trata a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS n.º 510, de 2016, em seu artigo 2º –, esta pesquisa não necessita ser avaliada pelo Sistema CEP/CONEP.

A coleta de dados foi realizada de forma virtual, por meio da plataforma *Google Forms*®, utilizando um questionário desenvolvido pelos próprios autores

(APÊNDICE I), durante o período de abril de 2025. Foram incluídos, na pesquisa, famílias que educam os filhos integralmente em casa, pela metodologia clássica ou clássica cristã. Os participantes foram acessados por meio de grupos de *WhatsApp*®, onde receberam informações sobre a pesquisa. Um total de 85 famílias responderam ao formulário, mas 1 família não utilizava a metodologia clássica ou cristã clássica, sendo excluída da amostra. Por isso, um total de 84 famílias foram incluídas na pesquisa.

O questionário consiste em perguntas de múltipla escolha e em perguntas discursivas, dividido em nove partes. As duas primeiras informavam sobre que se tratava a pesquisa, a terceira coletava informações gerais sobre os participantes, a quarta era sobre a compreensão e a prática da socialização, a quinta sobre a interação com crianças, a sexta sobre a interação com adultos, a sétima sobre a formação espiritual e do caráter, a oitava tratava da percepção dos pais sobre a socialização dos filhos, e a última sobre experiências com *bullying* – dados não mostrados no presente estudo (APÊNDICE I).

Os dados foram plotados numa planilha da Microsoft Excel®, gerada pela plataforma *Google Forms*®, e, em seguida, foram analisados por distribuição de frequência e representados em porcentagens.

### 3. RESULTADOS

Os primeiros dados revelam que 90,6% dos que responderam o questionário eram mães, e apenas 9,4% das respostas foram dadas por pais. A amostra contou com famílias de todas as regiões do Brasil, incluindo 14 estados brasileiros, com predominância dos estados de Pernambuco (25,9%), da Paraíba (24,7%) e de São Paulo (21,2%).

Quando foi perguntado sobre a quantidade de filhos por casal, 35,3% das famílias têm 3 (25,9%), 4 (8,2%) ou 5 (1,2%) filhos, e apenas 21,2% das famílias têm apenas 1 filho. Quanto ao tempo que as famílias praticam educação domiciliar, 42,4% das famílias praticam há, pelo menos, 4 anos, e a maior parte da amostra é composta por estudantes com faixa etária entre 6 e 10 anos (74,1%).

Majoritariamente, a amostra afirmou educar seus filhos por uma metodologia cristã clássica unicamente (88,1% dos pais), e 11,9% afirmaram usar a metodologia parcialmente. O principal currículo utilizado para educação dos estudantes foi o *Classical Conversations - CC* (Aspen®), sendo utilizado por 64,3% das famílias entrevistadas como único recurso didático aplicado. Ainda, 14,3% das famílias entrevistadas usam o CC associado a outros materiais didáticos.

Quando questionadas sobre a socialização, 94,1% responderam entender o que é a socialização, e, com base na definição apresentada: “*Socialização é o processo de aprendizagem que permite aos indivíduos se integrarem em uma sociedade, assimilando os hábitos e valores do grupo em que vivem*”, 95,3% responderam entender que seus filhos socializam bem e se demonstraram preocupadas em propiciar às

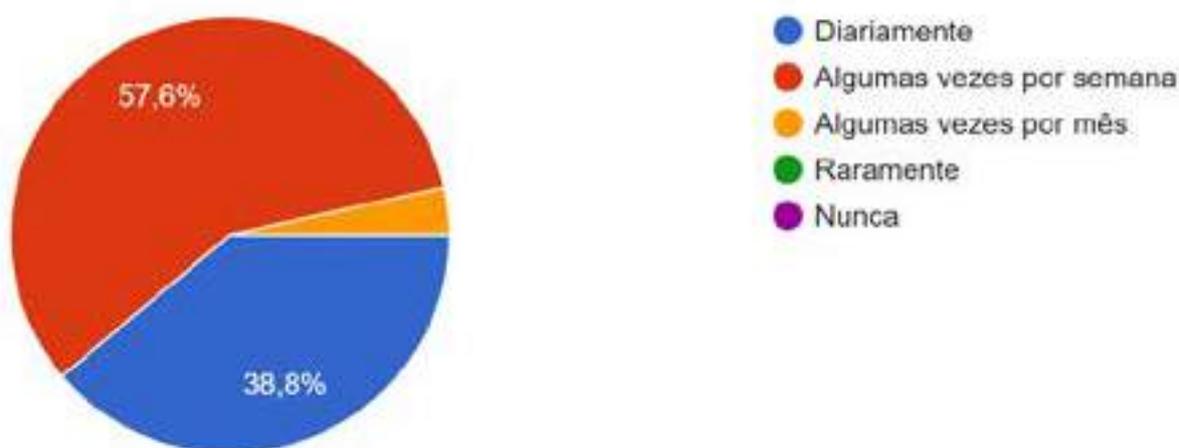
crianças momentos para aplicação do que aprenderam com os relacionamentos familiares.

Desse modo, dos 84% das famílias entrevistadas, 85,9% citaram as atividades da igreja como ambiente de socialização, 80% mencionaram atividades como esportes ou como música, e, ainda, os grupos de apoio ao *homeschooling* como ambientes de socialização dos filhos.

Quando perguntado sobre: “*Numa situação fictícia, em que você decide fazer um passeio no parque em família. Ao chegarem lá, há diversas crianças brincando no entorno. O que seus filhos fazem?*”. 72,9% responderam que os filhos tomam iniciativa de interagir com as demais crianças, 25,9% responderam que os filhos interagem, desde que sejam convidados, e apenas 1,2% responderam que as crianças interagem apenas entre irmãos.

Quando questionados sobre a postura das crianças, ao chegarem numa reunião da igreja (culto ou missa), os pais responderam que as crianças cumprimentam voluntariamente aqueles que estão na entrada (81,2%), e, ainda, 18,8% cumprimentam, desde que sejam lembrados antes de chegarem ao local.

**Figura 1 – “Com que frequência seu(s) filho(s) têm contato com outras crianças fora da família?”**

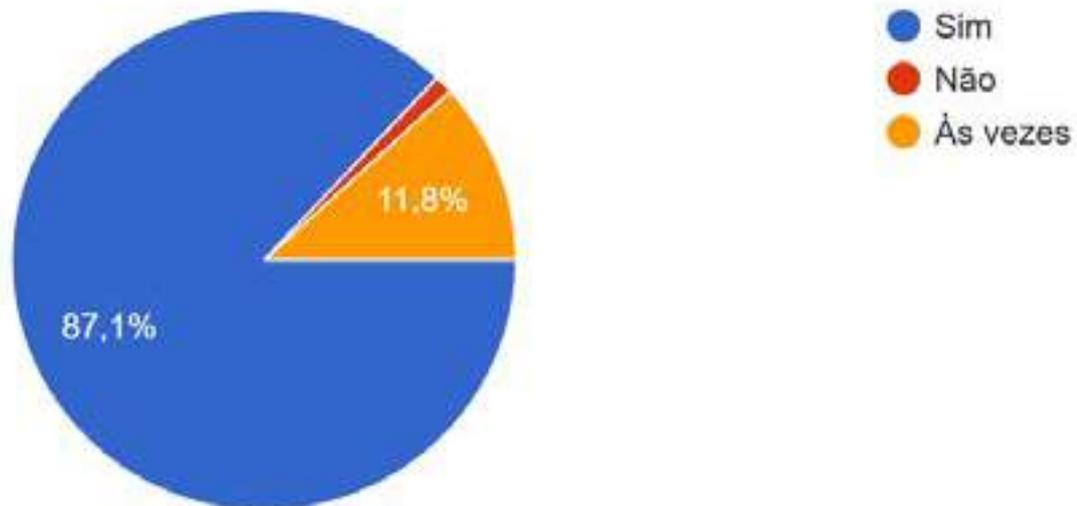


**Fonte:** Os autores (2025).

**Nota:** A figura 1 mostra a relação das crianças com outras crianças fora do seio familiar.

Quando perguntado sobre a facilidade que os filhos apresentam para fazer novas amizades, a resposta obtida está na Figura 2.

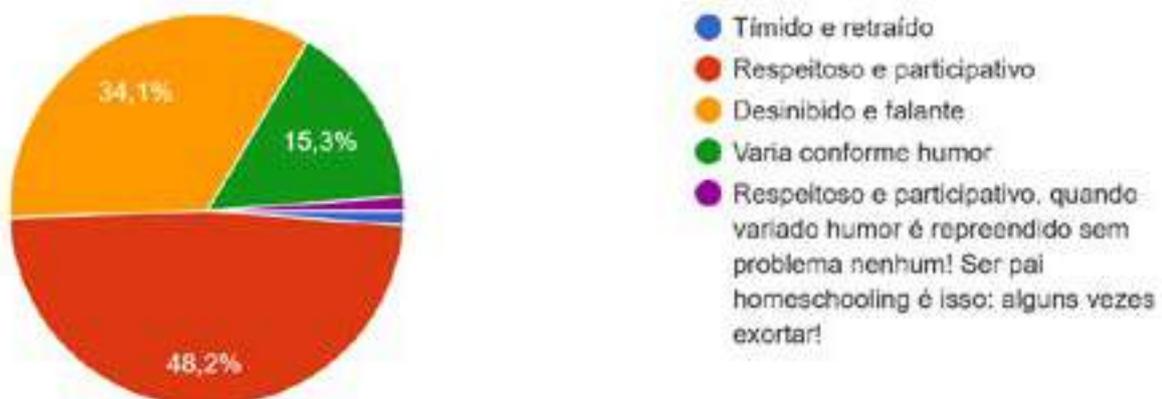
**Figura 2 – “Seu(s) filho(s) demonstra(m) facilidade em fazer novas amizades?”**



**Fonte:** Os autores (2025).

Aos serem questionados se os filhos interagem com crianças de idades variadas e com adultos, 100% da amostra respondeu que sim, sem apresentar dificuldades. Sobre a postura dos filhos diante de uma conversa com adultos, 48,2% dos entrevistados afirmaram que as crianças são respeitosas e participativas (Figura 3).

**Figura 3 – “Como você descreveria a postura do seu filho ao conversar com adultos?”**

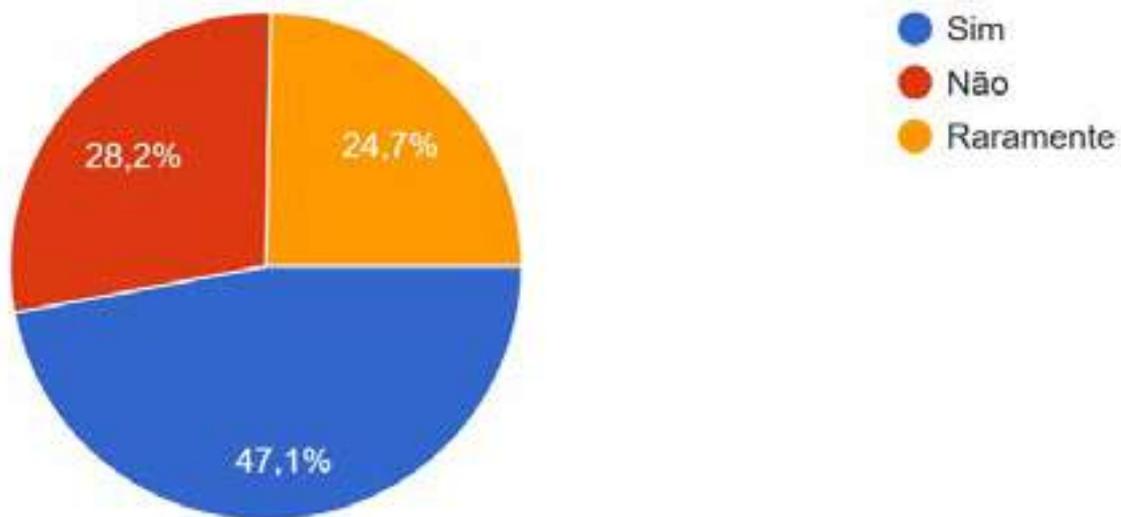


**Fonte:** Os autores (2025).

Sobre críticas no que diz respeito à socialização dos filhos, pelo fato deles não estarem matriculados numa escola formal, 47,1% afirmaram terem recebido críticas (Figura 4). Quando questionados se os pais acreditam que os filhos apresentam algum prejuízo social pelo fato de não frequentar uma escola, 94,1%

afirmaram que não, 4,7% acreditam que há um prejuízo parcial, e apenas 1 família afirmou que há um prejuízo social.

**Figura 4 – “Você já ouviu críticas sobre a socialização do seu filho por ele não frequentar a escola?”**



**Fonte:** Os autores (2025).

#### 4. DISCUSSÃO

Conforme pôde ser visto nos resultados, a maior parte das famílias educadoras optam por ter 3 ou mais filhos. A taxa de natalidade (número de nascidos vivos, por mil habitantes, em determinado espaço geográfico, no ano considerado), no Brasil, tem demonstrado uma tendência de queda nos últimos anos. Em 2023, a taxa de fecundidade, ou seja, o número médio de filhos por mulher, foi de 1,57. Este valor representa uma diminuição significativa em comparação com 2000, quando a taxa de fecundidade era de 2,32 (IBGE, 2024).

Percebe-se que, entre as famílias praticantes da educação domiciliar, a taxa de natalidade não corresponde à realidade do Brasil, ou seja, famílias que se dedicam à educação domiciliar se permitem ter mais filhos, gerando famílias mais numerosas, conseqüentemente, há mais oportunidade de socialização dentro da família, que, segundo Savoia (1989), “é o primeiro agente socializador”.

A convivência com pais, ou pelo menos um dos genitores, e com irmãos propicia à criança o seu primeiro contato com as relações pessoais. Nesse ambiente, ela vai aprender as “boas” práticas das relações com os demais indivíduos, como autoridade (pais) e igualdade (irmãos). É nesse ambiente, também, que surgirão os primeiros conflitos, principalmente com os irmãos. A forma como é direcionado pelos pais esse limite de relação irá impactar diretamente a forma de

socialização dessa criança. Assim, a família se torna o fundamento da boa socialização. Segundo de Sousa e José Filho (2008), a família é o primeiro contexto na qual a criança desenvolve padrões de socialização. Como a educação domiciliar é organizada principalmente pela mãe, esta convive mais de perto com os seus filhos, gerando oportunidades de correção das condutas da criança. Antes da existência da escola, a sociedade já estava estabelecida, e, antes das sociedades, estavam as famílias. A família é o berço da socialização, que prepara o indivíduo, para viver em sociedade (Barbosa, 2019).

Pelo fato de serem constantemente questionados quanto à socialização dos filhos, os pais parecem optar por currículos que sejam vivenciados juntamente com outras famílias, os currículos estudados em comunidades. Por ter como um de seus fundamentos a vida em comunidade (socialização), o CC demonstrou ser a principal opção dos pais.

Diferentemente do que muitos acreditam, a escola não é o único ambiente capaz de promover socialização. Alguns pesquisadores até acreditam que a socialização escolar é “pobre”, pelo simples fato de estratificar os estudantes por critérios etários, sociais e até raciais, mesmo que esses dois últimos aconteçam de maneira não intencional. Bastos (2017) demonstra, em seu trabalho, que há uma segregação racial e socioeconômica no sistema educacional básico dos Estados Unidos. As escolas situadas em territórios geográficos “favorecidos” concentram uma população com um padrão financeiro e até racial semelhante; já escolas localizadas nas periferias das cidades, geralmente públicas, igualmente segregam outra população, pobre e preta, em sua maioria.

Já na educação domiciliar, essas barreiras são praticamente inexistentes, crianças de diferentes padrões sociais e raciais convivem nos mesmos grupos de estudo, sem dificuldades. Além disso, pelo fato de não frequentarem o ambiente escolar, as crianças participam de atividades relacionadas à música, ao teatro, a esportes, a grupos de escoteiros entre outros. As crianças que fazem educação domiciliar estão inseridas em outros ambientes, tendo contato não só crianças da mesma idade, mas de outras faixas etárias também, bem como com adultos. A maior diferença é que há um controle maior dos pais quanto a esses ambientes, e, em sua maioria, há também a companhia dos mesmos, o que passa mais segurança para a criança, ao se relacionar com pessoas estranhas ao seu núcleo familiar, bem como permite aos pais acompanharem e corrigirem o comportamento do filho em sociedade.

Pelo fato de a educação moderna escolar ser conteudista, o que Paulo Freire conceituou de “educação bancária”, um modelo que tem por base o “depósito” de ideias e conteúdos nos alunos, os estudantes são ensinados a calar-se diante de suas dúvidas, dando espaço ao professor, detentor do conhecimento (Oliveira, 2021). Já na educação domiciliar, as aulas são sempre dialogadas e centradas no estudante e nas suas necessidades. É uma educação personalizada, o que favorece o diálogo e o consequente desenvolvimento da socialização. Por isso, quando questionados qual a atitude das crianças aos chegarem num parque, 72,9% dos pais responderam que os filhos tomam iniciativa de interagir com as demais crianças.

Um padrão semelhante de resposta foi dado à questão que abordava a iniciativa dos filhos cumprimentarem as pessoas, ao chegarem num dado ambiente, onde 81,2% das famílias afirmaram que as crianças cumprimentam voluntariamente aqueles que estão na entrada.

A Figura 2 deixa claro que crianças educadas em casa não apresentam dificuldade na socialização com novos amigos, na percepção dos pais, os filhos não apresentam dificuldades em fazer novos amigos, e essas novas relações são respeitadas e harmônicas. Cerca de 34% dos entrevistados responderam que, diante de adultos, os filhos são desinibidos e falantes. Essa desenvoltura raramente se encontra em crianças escolarizadas, uma vez que a própria estratificação etária escolar favorece o desenvolvimento de habilidades sociais restritas à sua idade.

Analisando os resultados, percebe-se, ainda, que grande parte das famílias enfrentam críticas relacionadas à socialização. Se somadas as famílias que recebem regularmente àquelas que recebem raramente críticas, a amostra chega a quase 72% do total de famílias entrevistadas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados, pode-se concluir que a temática da socialização parece não ser um problema entre estudantes que não frequentam escola regularmente, tendo em vista o número expressivo de famílias que relataram não perceber défices relacionados à socialização dos filhos.

O presente estudo buscou famílias das 5 regiões do Brasil, a fim de revelar, mesmo ainda com n amostral pequeno, que o padrão de comportamento social de estudantes domiciliares é semelhante, haja vista que as diferenças culturais regionais interferem diretamente no comportamento social do ser humano.

A amostra foi composta por estudantes educados por uma metodologia cristã clássica, e essa abordagem parece contribuir positivamente para a socialização das crianças, uma vez que os alunos educados por este método aprendem a pensar com clareza, argumentar com precisão e viver para a glória de Deus, através do *Trivium* (artes da Gramática, da Dialética e da Retórica).

É importante refletir que o desconhecimento da prática da educação domiciliar termina levando a sociedade a pensar que estudantes que não frequentam uma escolar regular são isolados de todos os nichos sociais, suscitando a ideia errônea de que os estudantes são privados do convívio social com seus pares.

Por fim, vale ressaltar que o presente trabalho tem suas limitações amostrais, pois, considerando que a ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar) estima que entre 35 e 70 mil famílias pratiquem a educação domiciliar (*homeschooling*) no Brasil, com cerca de 150 mil estudantes, entre 4 e 17 anos (ANED, 2025), esse recorte ainda é muito pequeno.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, C. M. **Education is discipleship: So who's really discipling your kids?** Phoenix, AZ: For It Is Written Ministries, 2016.
- ANED. **Educação domiciliar no Brasil. Dados sobre a educação domiciliar no Brasil.** Brasília, Disponível em: <<https://aned.org.br/ed-no-brasil/>>. Acessado em: 26 de abr. de 2025.
- BARBOSA, A. S. **Socialização escolar: A socialização que não deu certo.** 1ed. Recife: Independently Published, 2019.
- BASTOS, R. M. B. Segregação racial e socioeconômica no sistema educacional básico dos Estados Unidos. **Pro. posições**, v. 28, n. 1, 2017.
- DUYALL, S. F. The effectiveness of homeschooling students with special needs. In B. S. Cooper (Ed.), **Home schooling in full view: A reader** (pp. 151-166). Greenwich, CT: Information Age, 2005.
- HAUGEN, L. D. **The social competence of homeschooled and conventionally-schooled adolescents** (Unpublished doctoral dissertation). George Fox University, Newberg, OR, 2004.
- IBGE; BELANDI, C. **Em 2022, número de nascimentos cai pelo quarto ano e chega ao menor patamar desde 1977**, Rio de Janeiro, 27 de mar. de 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39560-em-2022-numero-de-nascimentos-cai-pelo-quarto-ano-e-chega-ao-menor-patamar-desde-1977>>. Acesso em: 22 de abril. De 2025.
- OLIVEIRA, I. B. Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica. Rio de Janeiro. **Revista de Comunicação Dialógica**, v. 5, p. 9-30, 2021.
- RAY, B. D. **An overview of home schooling in the United States: Its growth and development and future challenges.** Salem, OR: National Home Education Research Institute, 1989.
- ROBERT, K.; MILTON, G. Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research Other Education: **The Journal of Educational Alternatives**, v. 2 (1), 2013.
- SAVOIA, M. G. **Psicologia social.** São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- SCHANZENBACH, D. W. **Faithful parents faithful children: Why we homeschool.** Minneapolis, MN: River City Press, 2006.
- SHYERS, L. E. Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students. **Home School Researcher**, v.8, 1992.

SOUSA, A. P. de; JOSÉ FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44 (7), 2008.

STREY, M, N. (Org.). **Psicologia Social Contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZOMBONI, F. **A opção pelo homeschooling. Guia fácil para entender por que a educação domiciliar se tornou uma necessidade urgente em nossa época**. 1. ed. Campinas: Kírion, 2020.

# LITERATURA FANTÁSTICA: UM CONVITE AO DESLUMBRAMENTO E AO CULTIVO DE VIRTUDES

*FANTASY LITERATURE: AN INVITATION TO  
WONDER AND THE CULTIVATION OF VIRTUES*

*Letícia de Castro Ruiz Cabral Alves<sup>51</sup>*



<sup>51</sup> Especialista em Educação Cristã Clássica pela Faculdade Internacional Cidade Viva. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Católica Dom Bosco. Graduada em História pela Universidade Potiguar – UnP e em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá. E-mail: leticiaruiz.alves@hotmail.com

## **RESUMO**

A geração atual vive uma crise no processo imaginativo. Nossas crianças e adolescentes são alvo de uma educação que não encanta e, por isso, não veem sentido em investirem seu tempo, inteligência, esforço e energia à disciplina acadêmica. Essa é uma verdadeira tragédia do nosso tempo. Introduzi-los na literatura fantástica pode ser um dos primeiros passos para retirá-los desse abismo de apatia e conduzi-los ao deslumbramento e cultivo das virtudes da temperança, fortaleza, justiça e prudência.

## **PALAVRAS-CHAVE**

*Literatura; Clássico; Fantástico; Deslumbramento; Virtudes*

## **ABSTRACT**

The current generation is experiencing a crisis in the imaginative process. Our children and adolescents are subjected to an education that fails to captivate them, and therefore they see no reason to invest their time, intelligence, effort, and energy into academic discipline. This is a true tragedy of our time. Introducing them to fantastic literature can be one of the first steps to pulling them out of this abyss of apathy and leading them toward wonder and the cultivation of the virtues of temperance, fortitude, justice, and prudence.

## **KEYWORDS**

*Literature; Classic; Fantastic; Wonder; Virtues*

## **INTRODUÇÃO**

A geração atual vive uma apatia como nunca antes vista. O intenso uso de telas tem trazido um prejuízo inimaginável para o crescimento e desenvolvimento físico, intelectual, psicológico, relacional e até mesmo espiritual das crianças e jovens. O enclausuramento dentro das quatro paredes do quarto, interagindo, quase tão somente, pelas redes sociais, tem causado um prejuízo inenarrável às gerações Z, nascidos entre 1997 e 2010, e Alpha, nascidos a partir de 2010. Nosso maior desafio é convidá-las a deslumbrarem-se com a vida, com o conhecimento; um convite à contemplação e ao maravilhamento.

Temos uma resposta que parece bastante simples diante do cenário vivenciado, mas gostaria de inspirar pais, professores e tutores a retornarem ao universo da literatura clássica e da leitura em voz alta para crianças e jovens. Esse é um convite ao deslumbramento e ao cultivo de virtudes.

Quem são os heróis das crianças e adolescentes? Que biografias lhes servem como fonte de inspiração? Que personagens virtuosos lhes ajudam a tomar decisões virtuosas? Em que mundo fantástico eles são conduzidos à contemplação, a encantar-se e maravilhar-se?

Pensamos muito em que tipo de mundo deixaremos para nossos meninos e meninas, mas mudemos a perspectiva: que tipo de adultos deixaremos para o mundo? Como eles cumprirão o mandato cultural a que forem chamados?

Podemos deixar um legado de adultos virtuosos. E a literatura clássica tem o poder de moldar o imaginário e educar, em princípios, mentes e corações. Além de essa ser também uma oportunidade de nós, adultos, inspirados pela leitura de obras clássicas, abandonarmos os vícios que são intrínsecos a quem somos e cultivarmos as virtudes tão bem exploradas nos enredos das belas histórias fantásticas. É o momento oportuno de crescermos em erudição, autodidatismo e intelectualidade.

A fim de alcançar os objetivos propostos neste artigo, a presente pesquisa será descritiva e participante, pois apresentará a descrição de experiências próprias do pesquisador no desempenhar da função ao longo de anos; bibliográfica, pois recorrerá a um referencial teórico embasado em livros que dissertem sobre o assunto, artigos científicos, monografias, entre outros; e analítica.

## **1. O TRIVIUM E A LITERATURA CLÁSSICA**

A Educação Clássica é um modelo educacional com séculos de história. A educação das crianças judias tinha como fundamento a Beleza, a Bondade e a Verdade. Posteriormente, com a influência greco-romana, no contexto da Idade Média, ocorreu a sistematização das Sete Artes Liberais, o Trivium – Gramática, Lógica e Retórica – e o Quadrivium – Aritmética, Geometria, Música e Astronomia.

Os cristãos adotaram de forma praticamente universal o modelo clássico e o cobriram de premissas e diretrizes teológicas a fim de que trabalhasse em prol da igreja. O estudo da teologia foi adicionado às sete artes liberais como coroa de todas as disciplinas, ou “rainha das ciências”. Os cristãos, inclusive, continuaram a estudar os autores clássicos não cristãos do passado com reverência e respeito, mesmo usando autores como Aristóteles para auxiliar na criação de sistemas da teologia cristã (por exemplo, Tomás de Aquino). (PERRIN, 2018, p. 20)

No contexto da educação actual, o texto de Deuteronômio 6 é comumente utilizado quando se discorre sobre o padrão de educação que Deus estabelece para seu povo, começando na família, o primeiro e mais importante núcleo de convívio social. O texto começa exortando os pais para que amem a Deus de todo coração, de toda alma e de todo entendimento. Eles deveriam temer ao Senhor e, assim, ensinar aos seus filhos, de maneira prática, através do próprio exemplo, e nas circunstâncias da vida cotidiana, a amarem ao Senhor, inculcando em suas mentes as Verdades Eternas.

Os pais deveriam aproveitar-se do tempo *kairós*, o momento oportuno para que algo aconteça, para que a criança retivesse em sua memória a Escritura Sagrada e os mandamentos dados por Deus aos seus pais, o que acontece com maior eficácia desde a mais tenra idade até por volta dos 11 anos, como defende Dorothy Sayers, atribuindo a essa fase a designação de ‘fase do papagaio’. Percebemos claramente essa ordem sendo colocada em prática por pais judeus que ensinavam seus filhos a memorizarem a Torá ainda na infância, praticando, desse modo, o Trivium, especificamente a via da Gramática.

O apóstolo Paulo, em uma de suas cartas (Filipenses 4.8) reforça o padrão de pensamento que deveria ocupar nossa mente. Ele nos instrui o seguinte “Finalmente, irmãos, tudo o que é verdadeiro, tudo o que é respeitável, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se alguma virtude há e se algum louvor existe, seja isso o que ocupe o vosso pensamento”. Apresentar às crianças a boa Literatura Clássica, nessa mesma fase, ocupando suas mentes com o que é bom, belo e verdadeiro, faz-se indispensável para sua formação holística, aprofundando o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de virtudes espirituais, morais e intelectuais.

Tão logo as crianças judias estivessem afiadas na fase da Gramática, eram iniciadas na fase da Lógica. A prática de ir ao Templo e ouvir os ensinamentos dos doutores da Lei, assim como conversar com eles era uma prática recorrente entre os jovens judeus. Obviamente Jesus chama atenção por sua eloquência, inteligência, perguntas e respostas que oferecia àqueles sábios homens. Nessa fase, a do ‘atrevimento’, segundo Sayers, os estudantes já desenvolvem com maior destreza a capacidade de analisar, compreender, reconhecer falácias e argumentar, exatamente o que Jesus vivenciou naqueles dias assentado no meio dos doutores. Mais do que possamos imaginar, a literatura clássica pode ser uma ferramenta muito

eficaz na fase da Lógica. Esses textos clássicos são repletos de estruturas narrativas complexas. Seus autores fazem uso da lógica como ferramenta literária, além de modelarem dilemas lógicos e morais através do enredo ou dos personagens que, em muitas circunstâncias, são obrigados a tomar decisões a partir de boas ou más argumentações, sofrendo as consequências de suas escolhas. Ler esses textos treina a mente a reconhecer padrões de raciocínio, identificar argumentos falaciosos, assim como entender as sutilezas na comunicação.

Na fase da Retórica, somos ensinados a arguir com segurança, destreza e piedade a respeito de tudo o que aprendemos ao longo de nossa carreira acadêmica. O profeta (Isaías 50.4) nos conduz ao caminho da sabedoria, “o SENHOR Deus me deu língua de eruditos, para que eu saiba dizer boa palavra ao cansado. Ele me desperta todas as manhãs, desperta-me o ouvido para que eu ouça como os eruditos”. E o salmista (Salmo 45.1) declama os versos “de boas palavras transborda o meu coração. Ao Rei consagro o que compus; a minha língua é como a pena de habilidoso escritor”. E é exatamente essa instrução que o apóstolo Pedro dá aos irmãos na fé – de que sejam bons apologetas, defendendo a fé com mansidão, respeito, sabedoria e amor, a fim de que sejam persuadidos os que ouvem ou leem. Na fase baseada em princípios da Lógica aplicados à persuasão, jovens estudantes são imbuídos da responsabilidade de apresentar discursos contundentes, claros e precisos usando a emoção, a autoridade e a lógica para conquistar o público para quem discursa. Literatura clássica e a disciplina de Retórica estão intrinsecamente relacionadas. Os grandes autores clássicos foram mestres na arte da retórica. Jovens que mergulharam nos grandes clássicos da história da Civilização Ocidental certamente estão muito mais bem preparados para proferir discursos eloquentes e virtuosos.

A literatura encarna a virtude, em primeiro lugar, por oferecer imagens da virtude em ação e, em segundo, por oferecer ao leitor a prática vicária do exercício da virtude, que não é o mesmo que a prática real, mas ainda assim é uma prática pela qual os hábitos da mente, os modos de pensar e perceber, são despertados. Ler virtuosamente, em primeiro lugar, significa leitura precisa, fiel ao texto o contexto, interpretando com precisão e perspicácia. De fato, há algo na própria forma da leitura - o molde da ação em si mesma - que tende a virtude. A atenção necessária para a leitura profunda (o tipo de leitura que praticamos ao ler obras literárias em contraste com a leitura diagonal que fazemos de notícias ou com a leitura de instruções) requer paciência. As habilidades de interpretação e avaliação exigem prudência. Até mesmo a simples decisão de separar tempo para ler no mundo repleto de outras escolhas que competem por nossa atenção exige um tipo de temperança. (PRIOR, 2021, p. 16)

Promover, desde a mais tenra idade, o encontro das crianças com os grandes autores dos clássicos literários, conduzindo-as ao trabalho, ao maravilhamento,

à sabedoria e à devoção, é uma excelente maneira de educá-las holisticamente, perpassando por habilidades e capacidades indispensáveis à vida em sua integridade. A mente desses pequenos estudantes trilhará o caminho das ‘verdades eternas e imutáveis’.

A Literatura desempenha um papel fundamental na educação e no desenvolvimento cultural de um indivíduo. Os clássicos não são apenas obras antigas, mas sim tesouros atemporais que revelam a essência da alma humana e os dilemas universais que enfrentamos como seres humanos. Um clássico, seja ele uma tragédia grega, um romance do século XIX ou um épico medieval, tem a capacidade de transcender o tempo e oferecer elevado discernimento sobre a natureza humana.

Ao explorar temas como amor, morte, traição, amizade e redenção, os clássicos nos conectam com as experiências e emoções que são universais a todos os seres humanos, independentemente da época em que vivemos.

De acordo com o dicionário Webster (1828), clássico significa “obra artística que pode servir de modelo, cujo valor é universalmente reconhecido, geralmente ligado às primeiras manifestações de tais obras. É tudo que resiste ao tempo. Diz-se de algo antigo”.

A leitura de clássicos literários é uma das ferramentas da Educação Clássica. Tal ferramenta privilegia obras da Literatura que resistiram à prova do tempo, mantendo o fascínio sobre várias gerações. Jehle (2016, p. 277) afirma que “a Literatura revela, em forma e estilo, o que é o coração de um povo”. Os clássicos literários têm o poder de revelar o que há de mais intrínseco à alma humana – anseios, sonhos, mistérios.

As palavras, dispostas com maestria, formam uma sinfonia que nos transporta a reinos imaginários. Além de encenar a eterna batalha entre o bem e o mal. Os aspectos de Criação, Queda, Redenção e Consumação são bem retratados nas obras clássicas. O personagem que personifica o mal, instrumento do caos, recebe seu justo castigo, enquanto surge a figura do redentor – aguardado com esperança – para dissipar as trevas, restaurar a ordem perdida e reconduzir a humanidade à felicidade.

Os clássicos nos lembram da nossa humanidade compartilhada e nos inspiram a buscar a verdade, a beleza e a bondade em um mundo caído, nos fazendo trilhar o caminho da virtude da sabedoria.

Debruçarmo-nos na leitura dos clássicos literários, em especial na literatura fantástica, é uma das maneiras mais eficientes de sanarmos a defasagem que temos da nossa própria educação. Certamente muitos de nós recebemos uma instrução fundamentada na filosofia, metodologia e currículo da educação moderna, ancoradas em uma cosmovisão humanista. O que fez de nós seres medíocres no aspecto do conhecimento dos grandes clássicos da história da humanidade e inábeis em conhecimento no que diz respeito às Sete Artes Liberais.

## 2. LITERATURA FANTÁSTICA

Literatura fantástica é o gênero literário que se utiliza de elementos sobrenaturais, com a presença de fenômenos que desafiam a lógica, ambiguidade entre realidade e fantasia e suspense e estranhamento como marcas centrais. Criaturas míticas, magia e mundos imaginários fazem parte da narrativa desse gênero tão apreciado por pessoas de todas as idades.

Esse gênero literário explora o inexplicável, eventos sobrenaturais que invadem o mundo real e desafiam as leis da realidade como a conhecemos, com seus feitiços, objetos mágicos, teletransporte e viagens no tempo, por exemplo. Seres sobrenaturais, como dragões, fadas, duendes, dríades, monstros fazem parte da trama.

Alguns autores notáveis da literatura fantástica são Lewis Carroll, Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Carlo Collodi, Esopo, entre tantos outros célebres escritores. No século XX, J. R. R. Tolkien e C.S. Lewis consolidaram a fantasia épica como conhecemos hoje.

Atualmente várias dessas histórias são fontes de inspiração para filmes, séries, Histórias em Quadrinhos e jogos. Alguns subgêneros da literatura fantástica são a fantasia épica, a fantasia urbana, o terror fantástico, o realismo mágico e os contos de fadas.

Esse gênero literário tem um papel central na formação de novos leitores, de todas as idades, sendo de extrema relevância para o estímulo à criatividade, o convite ao deslumbramento e o cultivo de virtudes. Embora se trate de uma história de aventura, em "O Senhor dos Anéis", Tolkien retrata a corrupção pelo poder, a virtude da humildade, e a luta entre o bem e o mal como uma decisão disposta aos personagens a cada novo desenrolar da trama. C. S. Lewis, amigo de Tolkien, utiliza-se da fantasia para abordar as virtudes da fé, esperança e amor sacrificial.

As palavras do autor das famosas "As Crônicas de Nárnia" encorajam a nós, adultos, a sermos ávidos leitores da literatura fantástica,

Inclino-me quase a afirmar como regra que uma história para crianças de que só as crianças gostam é uma história ruim. As boas permanecem. Uma valsa da qual você só gosta enquanto está dançando não é uma boa valsa. Essa regra me parece ainda mais verdadeira no que se refere ao tipo particular de história para crianças de que mais gosto, a fantasia ou conto de fadas. Hoje em dia, a crítica moderna usa o adjetivo "adulto" como marca de aprovação. Ela é hostil ao que denomina "nostalgia" e tem absoluto desprezo pelo que chama de "Peter Panteísmo". Por isso, em nossa época, se um homem de cinquenta e três anos admite ainda adorar anões, gigantes, bruxas e animais falantes, é menos provável que ele seja louvado por sua perpétua

juventude do que seja ridicularizado e lamentado por seu retardamento mental. Se dedico algum tempo a defender-me dessas acusações, não é tanto porque me importe muito em ser ou não ridicularizado e lamentado, mas porque a defesa tem uma relação íntima com toda a minha concepção do conto de fadas e até mesmo da literatura em geral. (LEWIS, 2018, p. 74)

Ao longo da minha carreira, trabalhando em escolas cristãs, precisei lidar com muitos pais que temiam a leitura de obras fantásticas para seus filhos. Os principais temores diziam respeito ao fato dessas histórias terem seus enredos construídos em torno de magia, feiticeiras, duendes, dríades e dragões. Embora compreendesse as dúvidas legítimas desses pais no que diz respeito a esse tipo de literatura, investi muitas horas do meu trabalho para desmistificar esse entendimento e trazer luz à necessidade de as crianças terem sua imaginação alimentada com essas histórias fantásticas que lhes tornariam mais propensas à compreensão da nossa própria fé, que tem como um de seus fundamentos a crença no sobrenatural e na esperança por uma realidade que nos aguarda na eternidade, onde o mal será extirpado da face da terra e novos céus e nova terra serão habitados pelos filhos do Rei.

Como bem retratou o autor do livro “Dez maneiras de destruir a imaginação do seu filho”,

Quando você priva seu filho do alimento das lendas populares, você não só refreia a sua imaginação por um momento. Você ajuda a tornar-lhe incompreensível vastos campos da arte humana (sem mencionar a vida humana). (...) Contos de fadas e lendas populares são para crianças e para quem se assemelha a elas, não por serem pequenos inconsequentes, mas porque são tão enormes quanto a própria vida. Nas lendas populares, o bem é o bem e o mal é o mal, e o primeiro triunfará ao passo que o segundo sucumbirá. Isso não é o resultado de uma busca imaginativa. É antes seu princípio e fundação. (ESOLEN, 2020, p. 114).

Reforço ainda essa defesa com as palavras inspiradoras de Guroian acerca da relevância da leitura dos contos de fadas desde a mais tenra idade,

Contos de Fadas e histórias de fantasia transportam o leitor para *outros mundos*, cuja essência retém o frescor do deslumbre, da surpresa e do perigo. Essas narrativas desafiam o leitor a entender esses *outros mundos*, a explorá-los e a imaginar-se no lugar dos heróis e heroínas que os povoam. A segurança e a garantia dessas aventuras imaginativas consistem em saber que riscos podem ser assumidos sem a necessidade de suportar todas as consequências do fracasso; a alegria

está em descobrir como essas aventuras arriscadas podem resultar num final satisfatório e feliz. No entanto, o conceito do "eu" também é transformado. As imagens e metáforas dessas histórias ficam com o leitor, mesmo após voltar ao mundo "real". (GUROIAN, 2020, 41)

Fonte de inspiração para o enredo de muitas histórias, em especial a literatura fantástica, a Escritura Sagrada é conclamada como um clássico em virtude do fato de ter resistido ao teste do tempo. A Bíblia não apenas serviu ao povo de sua época. Ela é atual, apesar de ter seus originais escritos há milênios. Perpassa as diferentes culturas, povos, raças, línguas. É universal e pessoal, ao mesmo tempo.

A despeito de ser tão antiga, a Bíblia permanece sendo o livro mais vendido no mundo. Seus sessenta e seis livros possuem elevada beleza literária, estilos e gêneros literários diversos e cumprem com excelência todas as prerrogativas de um bom clássico literário.

Grandes nomes da literatura fantástica foram ávidos leitores da Bíblia Sagrada, sendo, portanto, influenciados pelos escritos milenares do povo judeu. Existem muitos bons livros clássicos que tocam profundamente a alma humana, mas o clássico dos clássicos é a Escritura Sagrada.

Suas histórias transpõem séculos, culturas, povos. As biografias apresentadas em suas páginas nos inspiram até hoje a querer ser chamado amigo de Deus, como Abraão, a vencer os nossos gigantes, como Davi, a lutar pelo que é certo, arriscando a própria vida, como a rainha Ester, a aceitar a Graça divina e enfrentar temores ao ser escolhida como mãe do Salvador, como a adolescente Maria. São tantas histórias, biografias, conselhos que nos conduzem ao crescimento em virtudes e à busca pela sabedoria.

Na Bíblia, especificamente no livro de Apocalipse, nos deparamos com o dragão que representa a encarnação do mal. Leiamos a descrição desse texto em Apocalipse 12.1-11,

Apareceu no céu um sinal extraordinário: uma mulher vestida do sol, com a lua debaixo dos seus pés e uma coroa de doze estrelas sobre a cabeça. Ela estava grávida e gritava de dor, pois estava para dar à luz. Então apareceu no céu outro sinal: um enorme dragão vermelho com sete cabeças e dez chifres, tendo sobre as cabeças sete coroas. Sua cauda arrastou consigo um terço das estrelas do céu, lançando-as na terra. O dragão colocou-se diante da mulher que estava para dar à luz, para devorar o seu filho no momento em que nascesse. Ela deu à luz um filho, um homem, que governará todas as nações com cetro de ferro. Seu filho foi arrebatado para junto de Deus e de seu trono. A mulher fugiu para o deserto, para um lugar que lhe havia sido preparado por Deus, para que ali a sustentassem durante mil duzentos e sessenta dias. Houve então uma guerra no céu. Miguel e seus anjos lutaram contra o dragão,

e o dragão e os seus anjos revidaram. Mas estes não foram suficientemente fortes, e assim perderam o seu lugar no céu. O grande dragão foi lançado fora. Ele é a antiga serpente chamada diabo ou Satanás, que engana o mundo todo. Ele e os seus anjos foram lançados à terra. Então ouvi uma forte voz do céu que dizia: "Agora veio a salvação, o poder e o Reino do nosso Deus, e a autoridade do seu Cristo, pois foi lançado fora o acusador dos nossos irmãos, que os acusa diante do nosso Deus, dia e noite. Eles o venceram pelo sangue do Cordeiro e pela palavra do testemunho que deram; diante da morte, não amaram a própria vida.

Como ler essa descrição e não lembrar de trechos de "O Senhor dos Anéis" ou "As Crônicas de Nárnia"? Como não pensar no dragão que montava guarda na alta torre a fim de impedir que o príncipe libertasse do mais profundo sono a bela princesa? Como não trazer à memória a descrição do dragão enfrentado corajosamente pelos hobbits?

A respeito do uso da magia nas histórias fantásticas, O'Brien faz uma defesa espetacular,

Por exemplo, a magia é usada tradicionalmente nos contos de fadas para dar uma forma visível aos poderes espirituais invisíveis. Mas uma distinção crucial deve ser feita entre o uso da "magia boa" e "magia má" como aparecem nos contos de fadas, porque para nós, no mundo real, não existe magia boa, apenas a oração, os dons do Espírito Santo e o abandono à providência divina. A "magia boa" nos contos de fadas tradicionais representa essas mesmas realidades, simbolizando a intervenção de Deus na vida dos homens bons postos à prova. Na verdade, é uma metáfora da graça e do milagre, a suspensão das leis da natureza por um ato de autoridade espiritual, que culmina em uma ordem moral reforçada. A magia má nas histórias tradicionais representa o poder maligno que os malvados usam para adquirir o que não lhes pertence por direito — seja o poder do mundo, a riqueza, ou mesmo o amor. É também uma metáfora para a intervenção dos inimigos de Deus, os espíritos malignos, na vida dos homens perversos. Como diz São Paulo: "Porque nós não temos que lutar (somente) contra a carne e o sangue, mas sim contra os principados e potestades (do inferno), contra os dominadores deste mundo tenebroso, contra os espíritos malignos (espalhados) pelos ares" (Ef 6, 12). A magia boa e a magia má nas histórias verazes correspondem à verdadeira religião e à falsa religião em nosso mundo real. A verdadeira religião é a busca da alma por Deus para se render a Ele, a busca de sua vontade para cumpri-la, a busca da verdade para conformar-se a ela. A religião falsa é o

inverso. Ela faz de si um deus; faz suprema a própria vontade; tenta remodelar a realidade para adequá-la aos próprios desejos. A verdadeira religião é a rendição, enquanto a falsa religião é o controle. A maioria de nós não aprende sobre a natureza da realidade através da teologia, da filosofia ou da matemática. Mas todos nós compreendemos rapidamente a linguagem de uma parábola extraída da história humana universal. (O'BRIEN, 2023, p. 37)

Que aprendamos, nós, adultos, primeiro, a distinguir a magia boa da magia má. Que vivamos a verdadeira religião, nos rendendo à graça irresistível, trazendo à memória, principalmente nos dias maus, que o nosso Redentor virá em um cavalo branco para nos resgatar. E, então, deslumbremos nossas crianças e jovens a esperarem pelo Salvador e, enquanto isso, viverem virtuosamente para o louvor da sua glória. O antigo “já, mas ainda não”.

### **3. CONVITE AO DESLUMBRAMENTO**

Deslumbramento é a sensação intensa de maravilhamento e encantamento que uma pessoa experimenta ao se deparar com algo de extraordinária beleza, grandeza ou profundidade. Isso pode acontecer diante de uma bela obra de arte, de um espetáculo, de uma paisagem. Normalmente ficamos estarecidos diante daquilo que nos surpreende e emociona, evocando em nós sentimentos extasiados.

Chesterton nos conduz ao ato do encantar-se com as seguintes palavras,

Àquilo que me refiro pode ser visto, por exemplo, nas crianças, quando elas descobrem ter gostado muito de algum jogo ou piada [...] Porque as crianças têm vitalidade abundante, sendo elas de espírito feroz e livre, assim desejam coisas repetidas e livres de alteração. Elas sempre repetem: “De novo!”, e o adulto repete a ação até que esteja quase morto. Pois adultos não são fortes o suficiente a ponto de exultar na monotonia. Mas talvez Deus seja forte o bastante para exultar na monotonia. É provável que Deus diga ao sol todas as manhãs “De novo!”, e toda noite para a lua “De novo!” Talvez não seja uma necessidade automática que torne todas as margaridas iguais; talvez Deus crie cada margarida separadamente, mas nunca tenha se cansado de criá-las. Talvez Ele tenha um apetite eterno pela infância; pois pecamos e envelhecemos, e nosso Pai é mais novo do que nós.” (CHESTERTON, 2012, p. 83)

O autor de Teologia do deslumbramento (TURLEY, 2019, p. 9) traduz em palavras o sentido real da educação cristã clássica “minha esperança é que, em se deparando com o mundo como dom divino, nossos alunos comecem a ver todas as coisas à luz daquele por meio do qual todas as coisas foram feitas, e saibam que o chamado deles é justamente o chamado ao deslumbramento e ao maravilhar-se”. Ainda o mesmo autor (TURLEY, 2019, p. 8) argumenta que “aprenderemos a como superar o cinismo ensinando o aluno a enxergar o mundo como uma arena de deslumbramento e admiração”.

O educador cristão lida com o coração diariamente. Nosso chamado é para ensinar e fazer discípulos, convidando-os a maravilharem-se com a Criação e seu Autor. Discipulado acontece de coração para coração, espírito para espírito. Somos cartas vivas, lidas diariamente. Em incontáveis circunstâncias, precisaremos alcançar as raízes do que está escondido nas profundezas do coração de um aluno/filho a fim de conseguirmos de fato educá-lo segundo a Verdade da Palavra. Educação não é um trabalho meramente intelectual.

Turley (2019, p. 34) nos assegura que “em seu aspecto tradicional, o conhecimento inicia-se no deslumbramento e, com efeito, termina no deslumbramento, visto que o indivíduo está penetrando ainda mais profundamente no mistério da realidade”.

Experimentei, ao longo da minha carreira enquanto professora, fazer leitura em voz alta de encantadoras obras clássicas para os meus alunos. Em todas essas aulas, ansias com alta expectativa ao longo de toda a semana, convidava aqueles meninos e meninas a se deslumbrarem com a coragem do caçador ao salvar a princesa; com a beleza inenarrável dos Alpes suíços ao longo das estações do ano; com o jogo do contente ensinado pelo papai para a mocinha agora órfã; com a simplicidade do menino que sonhava conhecer aquela deliciosa fábrica de chocolates. Tenho plena convicção de que alguns desses momentos simples, mas profundos, tocaram a eternidade dos que agora já são jovens rapazes e moças, uns casados, outros com filhos, perpassando para essa mais nova geração as mesmas histórias que certamente contribuiriam para a construção de hábitos virtuosos e um caráter piedoso.

Hoje em dia experimento disso com meus filhos. Minha mocinha, no auge dos seus três aninhos e meu bebê, com pouco mais de um ano, se deleitam ao ouvir as belas narrativas feitas cheias de afeto e amor. Como sementes lançadas em um solo fértil, a mamãe lê para essas crianças confiando que hábitos virtuosos frutificarão em seus corações juvenis, e que o encantamento e maravilhamento os alcançarão.

Rigney (2020, p. 37) assegura que “uma criança (ou adulto) que viva nessas histórias terá desenvolvido os padrões de pensamento e afeição que a prepararão para abraçar a Verdade, o Bem e o Belo (ou seja, para abraçar Jesus Cristo) quando finalmente os (O!) encontrar.” Essas palavras inspiradoras nos movem a crer que as horas investidas na leitura de boas histórias para nossos filhos e alunos renderão bons frutos de piedade.

Voltemos à antiga prática de ler belas histórias para nossos filhos ao colocá-los na cama após mais um dia ordinário vivido, ou mesmo quando os eventos mais extraordinários nos ocorrerem. Que eles possam adormecer em nossos braços enquanto ouvem a nossa voz contando-lhes sobre Verdade, Bondade e Beleza. Assim como o fazemos para os sedentos olhinhos, mesmo os mais crescidos, em nossas salas de aula, que entregam suas mentes e corpos ao deleite de uma boa história. Essas memórias tocarão a eternidade dos nossos filhos e alunos.

É, portanto, o conto de fadas que nos provê uma ilustração do que a educação realmente trata, bem como uma luz que brota em meio a todo esse mal-estar modernista. A verdadeira educação viria guiar os alunos a um encontro com o mundo que não passa da capa e da folha de rosto do reino eterno para o qual eles foram chamados; um Reino que exige de todos que nele entram o tornar-se como criança, nascida de novo. Talvez possamos, portanto, começar a experimentar o mundo como Chesterton, como uma arena da glória divina, celebrada pelos olhos de uma criancinha, com deslumbre e maravilhamento, uma verdadeira fonte da juventude, proveniente da esperança da vida vivida feliz para sempre. (TURLEY, 2019, p. 44)

#### **4. CULTIVO DE VIRTUDES**

De acordo com o dicionário Webster (1828), excelência significa “qualidade valiosa; qualquer coisa altamente louvável, meritória ou virtuosa nas pessoas ou valiosa e estimada quando se trata de coisas. Pureza de coração, retidão da mente. A sinceridade, a virtude, a piedade, são excelências de caráter”.

Doutora Deyoung (2023, p. 25) afirma que “as virtudes são “excelências” de caráter, hábitos ou disposições de caráter que nos ajudam a viver bem como seres humanos excelentes”.

Caminho para uma vida plena, virtude pode ser definida como a disposição firme e habitual de fazer o bem. Para que nos tornemos virtuosos, é necessário que empreendamos esforço, intencionalmente despindo-nos do velho homem e revestindo-nos no novo homem. Uma verdadeira mudança de mente – metanoia – e mudança de hábitos.

As virtudes cardeais, de acordo com a tradição, são quatro: a prudência ou sabedoria; a justiça; a fortaleza ou coragem; e a temperança. Obviamente essas não são as únicas virtudes existentes, mas todas as demais encontram suas raízes nelas.

A respeito das virtudes e vícios, a filósofa Deyoung (2023, p. 30) explica que “se cultivar a virtude e evitar o vício é a chave para a formação moral, então precisamos saber, antes de tudo, quais são as virtudes particulares que devemos cultivar e os vícios contra os quais devemos lutar”. Para tanto, precisamos abandonar os vícios e, através de esforço, dedicação e mudança de hábitos, nos tornarmos virtuosos.

Nos contos de fadas somos levados à reflexão sobre a vida virtuosa ou a escolha inconsequente e tola de viver: falar sempre a verdade, em Pinóquio; obediência aos pais, em Chapeuzinho Vermelho; sacrifício e generosidade, em A Bela e a Fera; bondade e gentileza em Branca de Neve e os sete anões.

As obras fantásticas de C. S. Lewis são verdadeiros tesouros literários. No que diz respeito ao cultivo de virtudes, seus sete livros que compõem “As Crônicas de Nárnia” são exemplares magníficos de indivíduos que acabam por se tornarem mais virtuosos ao longo da trama. Essa literatura fantástica atende a todos os requisitos de um clássico. Adentrar o universo narniano faz pulsar com intensidade a heroína que existe em mim. Preciso concordar com o autor de “Viva como um narniano”,

A razão por que considero minhas horas (e dias, e anos) em Nárnia um tempo bem gasto é que creio firmemente que sou um marido melhor, um pai melhor, um amigo melhor, um professor melhor, um filho e irmão melhor — em suma, um homem e um cristão melhor - por causa dela. Viver em Nárnia moldou profundamente a minha perspectiva de sociedade, cultura, casamento, criação de filhos, educação e teologia. Em contrapartida, uma “suposição” nos obriga a sair de nosso mundo e entrar em outro, que é o que J. R. R. Tolkien, amigo de Lewis, descreveu como um “mundo secundário”. Ao criar Nárnia, Lewis nos convida a deixar a nossa própria pele para entrar na de Pedro, Susana, Edmundo e Lúcia (e depois Caspian, Eustáquio, Jill, Shasta e os demais). Os desafios que enfrentamos são desafios narnianos. As vitórias que conquistamos são vitórias narnianas. Porém, nosso tempo em Nárnia não é um fim em si mesmo. Vamos até lá para que consigamos viver melhor aqui. Ao nos tirar deste mundo, Lewis faz com que nos tornemos algo que não éramos antes, algo maior e mais grandioso, para que, ao retornar pelo guarda-roupa, enfrentemos nossos Gigantes do Desespero de uma forma diferente. Para que os enfrentemos como verdadeiros narnianos. (RIGNEY, 2020, p. 20 e 24)

À medida que fui entendendo a simbologia retratada de forma magistral por Lewis nos livros, fui me encantando cada vez mais com os personagens, com o cenário e com o próprio enredo que nos oferece Aslam como um tipo de Cristo, que oferece sua própria vida pelo resgate e justificação de Edmundo. Perceber essas referências cruzadas entre o universo de Nárnia e a própria Bíblia me deixa extasiada.

Tomemos apenas um exemplo do mundo fantástico de Nárnia, o personagem Eustáquio, em “A Viagem do Peregrino da Alvorada”, em sua busca pela redenção, tornando-se um rapaz visivelmente mais virtuoso.

Observemos a transformação ocorrida no caráter de Eustáquio após a experiência de viver como um dragão. O rapaz arrogante e soberbo se transforma em um jovem mais temperante, corajoso, justo e prudente, disposto a perseverar firmemente na busca do bem. O doloroso despir-se da pele de dragão e revestir-se da pele de homem, não mais como um menino mimado e pedante, revela igualmente o sofrimento e o gozo da mudança de mente e hábito, num evidente processo de santificação.

Nunca tinha visto água tão clara e achei que se me banhasse ali talvez passasse a dor na pata. Mas o leão me disse para tirar a roupa primeiro. Para dizer a verdade, não sei se falou em voz alta ou não. Ia responder que não tinha roupa, quando me lembrei que os dragões são, de certo modo, parecidos com as serpentes e estas largam a pele. "Sem dúvida alguma é o que ele quer", pensei. Assim, comecei a esfregar-me e as escamas começaram a cair de todos os lados. Raspei ainda mais fundo e, em vez de caírem as escamas, começou a cair a pele toda, inteirinha, como depois de uma doença ou como a casca de uma banana. Num minuto, ou dois, fiquei sem pele. Estava lá no chão, meio repugnante. Era uma sensação maravilhosa. Comecei a descer à fonte para o banho. Quando ia enfiando os pés na água, vi que estavam rugosos e cheios de escamas como antes. "Está bem", pensei, "estou vendo que tenho outra camada debaixo da primeira e também tenho de tirá-la". Esfreguei-me de novo no chão e mais uma vez a pele se descolou e saiu; deixei-a então ao lado da outra e descí de novo para o banho. E aí aconteceu exatamente a mesma coisa. Pensava: "Deus do céu! Quantas peles terei de despir?" Como estava louco para molhar a pata, esfreguei-me pela terceira vez e tirei uma terceira pele. Mas ao olhar-me na água vi que estava na mesma. Então o leão disse (mas não sei se falou): "Eu tiro a sua pele". Tinha muito medo daquelas garras, mas, ao mesmo tempo, estava louco para ver-me livre daquilo. Por isso me deitei de costas e deixei que ele tirasse a minha pele. A primeira unhada que me deu foi tão funda que julguei ter me atingido o coração. E quando começou a tirar-me a pele, senti a pior dor da minha vida. A única coisa que me fazia aguentar era o prazer de sentir que me tirava a pele. É como quem tira um espinho de um lugar dolorido. Dói pra valer, mas é bom ver o espinho sair. (LEWIS, 2017, p. 112 e 113)

## **5. COMO LER UMA LITERATURA FANTÁSTICA**

A leitura em voz alta das obras literárias, tanto realizada pelo professor, em sala de aula, quanto pelos pais em casa, cria vínculos afetivos entre o que lê e o que ouve a história, despertando significados profundos. Podemos transformar a

leitura em um momento especial e inesquecível para os estudantes. O mediador é o guia desta jornada literária, despertando curiosidade e promovendo reflexões que ultrapassam as páginas dos livros.

Nesse momento, trabalharemos a leitura em voz alta com ênfase em sua realização pelo professor com seus alunos. Sendo facilmente passível de adaptações para os pais que possuem o hábito de promover momentos diários de literacia familiar.

Os passos a seguir são alguns conselhos práticos para a potencialização dessa eficiente ferramenta da Educação Cristã Clássica. Esse estudo não se resume apenas às obras da literatura fantástica. As orientações abaixo podem ser utilizadas na leitura de quaisquer gêneros literários. Além de poderem ser realizadas com crianças, adolescentes e jovens. Todos amamos ouvir histórias e necessitamos delas durante toda a nossa existência.

Então, prepare-se para a mediação com excelência.

Faça uma boa escolha da obra que será lida. Se você não estiver preparado para fazer uma escolha consciente de um bom clássico literário, pesquise com afinco, peça conselhos a bons leitores, busque boas referências no campo da literatura clássica, leia livros que discorram especificamente sobre as obras que devem ser lidas de acordo com cada faixa etária, prefira obras mais próximas do original que, de preferência, não tenham passado por adaptações. Alguns dos autores a seguir são excelentes escolhas para a mediação de leitura, e aqui as indicações não se limitam a obras classificadas como literatura fantástica: Charles Perrault, Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Charles Dickens, Carlo Collodi, Esopo, Joseph Jacobs, A. A. Milne, John Bunyan, Johanna Spyri, Eleanor H. Porter, Lewis Carroll, Laura Ingalls Wilder, E. B. White, Júlio Verne, Roald Dahl, Jane Austen, William Shakespeare, C. S. Lewis, J. R. R. Tolkien.

Prepare-se para a contação da história com antecedência. Leia o livro atentamente, absorvendo todos os detalhes e nuances da narrativa. Busque conhecer detalhes da obra que possam enriquecer a mediação, como contexto histórico, referências culturais e temas abordados.

Pesquise a biografia do autor do livro. Conhecer a trajetória, influências e contexto histórico do escritor enriquece significativamente a mediação da leitura. Essa biografia pode ser estudada também com os alunos, ou pode ser pedido que eles mesmos façam uma pesquisa sobre o escritor da obra. Assim como destaque o ilustrador da obra, caso haja. As ilustrações são elementos fundamentais em muitos livros, especialmente na literatura infantil e juvenil.

A leitura deve ser realizada de maneira integral e reflexiva. Os alunos têm a oportunidade de serem conduzidos, através da mediação, a uma reflexão profunda e perene.

Prepare um lugar especial para contar a história, transformando a sala de aula em um ambiente que convide à imersão literária. Você pode fazer uma decoração

referente ao clássico em sala de aula, utilizando elementos que remetam ao universo da obra.

Faça uso de elementos sensoriais na leitura de cada capítulo. Utilize objetos interessantes que ilustrem elementos da história, tornando-a mais concreta e tangível. Vestir-se como um personagem ou usar roupas de "contador de histórias" cria uma conexão visual imediata com os alunos. Leve alimentos mencionados na história para que os alunos experimentem, criando memórias associadas ao paladar. Utilize perfumes ou aromas que tenham significado na narrativa, estimulando sensações e emoções duradouras.

Conte a história da maneira mais envolvente possível, transmitindo sua própria conexão com a narrativa. Interaja, converse e leia em voz alta para a criança, mantendo um diálogo ativo durante a contação. Mude a entonação conforme o enredo for se desenrolando, refletindo as emoções e a intensidade das cenas. Use vozes diferentes para cada personagem, ajudando os alunos a distingui-los e tornando a narrativa mais rica.

Ao final da leitura do capítulo, promova atividades que ajudem as crianças a refletirem, assimilarem e expressarem a história de maneiras criativas e significativas. Deixe as crianças narrarem a história com suas próprias palavras para desenvolver a retórica. É interessante construir a Linha do Tempo dos eventos ocorridos em um capítulo ou ao longo de vários capítulos. Trabalhar introdução, desenvolvimento e conclusão – ou início, meio e fim – é extremamente importante para o desenvolvimento da competência de produção textual.

Trabalhe o enredo da história e o caráter do personagem estudado, observando os traços positivos e negativos do caráter do personagem, incentivando a reflexão e a sensibilidade, sempre enfatizando que o desejo do nosso coração deve ser de que nos pareçamos cada dia mais com Cristo, que era perfeito, em quem não havia pecado.

Incentive a criança a memorizar um trecho da história, uma frase importante ou algum versículo que seja trabalhado no capítulo. Comece com pequenas porções, mas sempre lançando novos desafios para ela. Você se surpreenderá com sua capacidade de memorização. Incentive-a a recitar o texto em ocasiões diversas. Isso será muito importante para o aprimoramento de sua oratória. Esse texto pode ser lembrado em vários momentos do dia com a criança, durante vários dias, se necessário, até que haja a completa memorização e que a criança consiga recitá-lo com desenvoltura. Pode-se imprimir esse texto e colocá-lo em algum lugar visível da sala de aula – mural – para que ela esteja sempre tendo contato com o texto escrito. Assim como pode ser colocado no caderno ou feito em forma de memorial para que a criança leve para casa e deixe exposto no seu quarto.

O estudo de palavras-chave é extremamente relevante para que a criança expanda seu capital lexical e tenha os primeiros contatos com os significados de palavras que fazem parte do vocabulário da disciplina ou de ensinamentos bíblicos expostos na história estudada. Utilize prioritariamente o dicionário de

Noah Webster, 1828, em especial pelo fato de as palavras terem seus significados apresentados a partir de uma cosmovisão cristã. Na impossibilidade de utilização desse dicionário, escolha algum outro que tenha uma definição mais apropriada. Explique à criança o significado da palavra e faça aplicações práticas da utilização dela em variados contextos. Apresente também alguns sinônimos e antônimos da palavra estudada.

No tópico do cenário, trabalhe os elementos que aparecem nas ilustrações do livro, se houver. Trabalhe com a descrição do cenário – peça às crianças para fazerem desenhos a partir da sua própria imaginação da descrição feita no livro. Monte um cenário em sala que se remeta ao livro. Explore a Geografia do local, estudando mapas, fauna, flora, hidrografia, relevo, clima entre outros tantos elementos que possam ser estudados a partir da leitura da obra.

Ajude a criança a aplicar à sua própria vida as verdades aprendidas com o estudo das biografias.

Faça atividades de interpretação de texto. Será muito importante para desenvolver as habilidades de leitura, escrita e oratória. Estimule as crianças a lerem também. Pode ser feito um momento em sala onde cada uma lerá um pequeno trecho do livro para os colegas. Outra sugestão é que, após o estudo de um determinado capítulo, as crianças pesquisem poemas, músicas, versículos bíblicos etc. que tenha relação com algum tema trabalhado no capítulo em questão e levem para sala a fim de compartilharem com os colegas.

Utilize textos do clássico no estudo de outras disciplinas acadêmicas. Seja intencional nesse estudo. Resolva problemas matemáticos usando personagens e situações do livro, explorando medidas e grandezas do contexto literário. Investigue povos, eventos ou lugares citados na obra literária, conectando fatos históricos à narrativa. Desenvolva práticas de música, dança, pintura ou teatro inspiradas na obra literária para estimular a criatividade. Estude animais, seus habitats e características presentes na história, relacionando literatura e ciências. Colocar nas avaliações questões que façam menção ao clássico estudado e às ministrações realizadas durante sua leitura.

Se for possível, prepare um memorial especial, simples para ser entregue após a leitura de cada capítulo. Após a leitura completa do livro, faça um belo momento de celebração da aprendizagem, onde os alunos possam compartilhar suas experiências e aprendizados. Os alunos poderão recitar os textos que foram memorizados ao longo do estudo do clássico.

Aproveite a temática do livro e insira alguma oportunidade de serviço para as crianças realizarem: fazer uma leitura para os avós; visitar um orfanato ou asilo; arrecadar materiais de higiene para distribuir; doar livros ou brinquedos para crianças carentes; orar pela nação; orar pelos necessitados - estimular as crianças a servirem outras pessoas que estejam em situação de vulnerabilidade (na família, na igreja, na comunidade etc.); escrever cartas etc.; incentivar alguma criança a levar um instrumento musical para a escola e ensinar um pouco da sua execução para os colegas, encerrando esse tempo com um momento de louvor

e gratidão a Deus pelos talentos concedidos a cada um de seus filhos. Estas atividades conectam a literatura à prática de virtudes e à formação do caráter, tornando a experiência literária ainda mais significativa e transformadora.

Conclua a jornada com um belo Festival Literário. Decida o formato do festival - pode ser um momento somente entre a turma e o professor ou pode ser aberto às famílias, definindo data, local e programação. Organize ensaios para que as crianças possam encenar, declamar poemas, recitar versículos aprendidos, apresentar a biografia do autor, fazer um monólogo representando um personagem, fazer uma apresentação teatral da história etc. Realize o festival com momentos de louvor – que podem ser feitos pelos próprios alunos –, apresentações musicais e exposição dos trabalhos realizados durante todo o processo de mediação de leitura. Entregue um memorial especial, que será guardado pelas crianças e as ajudarão a lembrar dos momentos especiais vividos com a mediação de leitura do clássico literário. Estes podem incluir citações importantes, ilustrações ou reflexões sobre os temas abordados na leitura. O Festival não apenas valoriza o trabalho realizado, mas também incentiva novas leituras e desperta o interesse de outros alunos pela literatura, criando um ciclo virtuoso de amor pelos livros e pelo conhecimento.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enquanto educadores, temos como relevante missão descortinar os horizontes, oferecendo aos nossos alunos um vislumbre da luz encontrada em todas as áreas do conhecimento, visto que ‘em Cristo estão escondidos todos os tesouros do conhecimento e da sabedoria’ e Ele mesmo é a fonte da sabedoria.

Deslumbrar-se com a Criação e com o Criador é inevitável ao estudarmos e ensinarmos sobre as maravilhas desse mundo trazido à existência de forma criativa e poderosa. Mais ainda quando nos deparamos com a literatura fantástica.

Somos feitos à imagem de Deus, que nos moldou para “conhecermos” tanto com a mente quanto com o coração. Todos amam histórias! Elas aram o terreno do coração duro do ser humano, torna-o maleável e o prepara para receber as Verdades da Palavra de Deus. Prossigamos sendo inspirados com o fantástico mundo dos clássicos literários e conduzindo nossos pequenos, de todas as idades, ao deslumbramento e ao cultivo de uma vida virtuosa.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Mortimer J.; VAN DOREN, Charles. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. Tradução Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo, SP: É Realizações, 2010.
- BLUEDORN, Harvey; BLUEDORN, Laurie. **Ensinando o Trivium – estilo clássico de ministrar a educação cristã em casa. Volume 1 – O Trivium Teórico**. Tradução William Bottazzini. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2016.
- BLUEDORN, Harvey; BLUEDORN, Laurie. **Ensinando o Trivium – estilo clássico de ministrar a educação cristã em casa. Volume 2 – O Trivium Prático**. Tradução Rogério Portella e William Bottazzini. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.
- BORGES, Inez Augusto. **Componentes essenciais da Educação por Princípios**. São Paulo: Inez A. Borges Consultoria Educacional, 2017.
- BORGES, Inez Augusto. **Educação para Integridade – referencial teórico**. São Paulo: Inez A. Borges Consultoria Educacional, 2017.
- CHESTERTON, Gilbert K. **Ortodoxia**. Tradução de Almiro Pisetta. 2. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2012.
- DESMURGET, Michel. **Faça-os ler!: para não criar cretinos digitais**. Tradução Julia da Rosa Simões. São Paulo, SP: Vestígio Editora, 2023.
- DITCHFIELD, Christin. **Descubra Nárnia: verdades em As Crônicas de Nárnia**. Tradução de Hedy Maria Scheffer Silvado. Curitiba, PR: Publicações Pão Diário, 2014.
- ESOLEN, Anthony. **Dez maneiras de destruir a imaginação do seu filho**. Tradução de Guiliano Bonesso. 2. ed. Curitiba: Kírión, 2020.
- GREGGERSEN, Gabriele; MIRANDA, Vinicius A. **O outro nome de Aslam: a simbologia bíblica nas Crônicas de Nárnia**. 1. ed. São Paulo: 100% Cristão, 2019.
- GUROIAN, Vigen. **Cultivando um coração de virtudes: como histórias clássicas despertam a imaginação moral da criança**. Tradução de Ingrid Fonseca. São Paulo: Editora Trinitas, 2020.
- HAYCOCK, Ruth C. **Enciclopédia das Verdades Bíblicas**. São Paulo: Editora ACSI, 2003.
- HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Brasil: Objetiva, 2009.
- JEHLE, Paul. **Educação por Princípios – Fundamentos do currículo escolar**. São Paulo: AECEP, 2016.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?** Apresentação Maria Elizabeth B. Almeida; tradução Angela Cristina Costa Neves. São Paulo: Edição Fons Sapientiae, 2015.

LEWIS, C. S. **A viagem do Peregrino da Alvorada.** Tradução de Paulo Mendes Campos. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEWIS, C. S. **O leão, a feiticeira e o guarda-roupa.** Tradução de Paulo Mendes Campos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEWIS, C. S. **Sobre histórias.** Tradução de Francisco Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

LOCONTE, Joseph. **Um hobbit, um guarda-roupa e uma grande guerra.** Tradução de Júlia Ramalho. 1. ed. São Paulo: Trinitas, 2020.

MACKENZIE, Sarah. **A família leitora: como ler em voz alta cria laços significativos e duradouros com seus filhos.** Tradução de Elmer Pires. São Paulo, SP: Trinitas, 2021.

O'BRIEN, Michael D. **Duelo com dragões: a batalha pela imaginação do seu filho.** Tradução de Ana Carolina Theodoro. 1. ed. Campinas, SP: CEDET, 2023.

PERRIN, Chris. **Introdução à educação cristã clássica.** Tradução de Elmer Pires. São Paulo, SP: Trinitas, 2018.

PRIOR, Karen Swallow. **Para ler bem: encontrando a boa vida por meio de grandes livros.** Tradução de William Campos da Cruz e João Vitor Oliveira da Silva. São Paulo, SP: Pilgrim, 2021.

RIGNEY, Joe. **Viva como um narniano: Discipulado cristão nas Crônicas de Lewis.** Tradução de Leonardo Bruno Galdino. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2020.

RINALDI, Ana Beatriz Nunes; GEORGEN, Cheila C. M.; RIGOTTE, Eliane Lovizotto; RIBEIRO, June. **Metodologia da AEP, uma abordagem reflexiva – Volume 2.** 1. ed. São Paulo: Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios – AECEP, 2024.

RYKEN, Leland. **Formas Literárias da Bíblia.** Tradução de Sandra Salum Marra. São Paulo, SP: Cultura Cristã, 2017.

RYKEN, Leland. **Para ler a Bíblia como literatura.** Tradução de André Lodos Tangerino. 1. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2017.

SOUZA, Alcione. **Educação por Princípios: ferramentas de ensino e aprendizagem.** Belo Horizonte, MG: AECEP, 2015.

TURLEY, Stephen Richard. **Beleza Redimida: Cultivando uma estética elevada na educação.** Tradução de Elmer Pires. São Paulo, SP: Trinitas, 2019.

TURLEY, Steve. **Educação clássica vs. Educação moderna: a visão de C.S. Lewis.** Tradução de Elmer Pires. São Paulo, SP: Editora Trinitas, 2018.

TURLEY, Steve. **Teologia do deslumbramento: aprendendo a superar o cinismo na educação.** Tradução de Elmer Pires. 1. ed. Curitiba: Trinitas, 2019.

WEBSTER, Noah. **American Dictionary of the English Language**, 1828. Disponível em: <https://webstersdictionary1828.com>. Tradução livre. Acesso em: 27 abr. 2025.

WHATLEY, Monica. **Moldando mentes e corações.** Tradução de Elmer Pires. São Paulo, SP: Editora Trinitas, 2019.

WILSON, Douglas. **As ferramentas da educação clássica: uma abordagem distintamente cristã.** Tradução de Thiago McEffert. Recife: Editora CLIRE, 2023.

WILSON, Douglas. **Em defesa da educação cristã clássica.** Tradução de Ulisses Teles e Elmer Pires. 1. ed. São Paulo, SP: Trinitas, 2021.

WILSON, Douglas. **O que aprendi em Nárnia.** Tradução de Leonardo Bruno Galdino. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018.

WISE, Jessie; BAUER, Susan Wise. **A mente bem treinada: um guia para educação clássica em casa.** Tradução de Alexei Gonçalves de Oliveira. Curitiba: Klaus Liber, 2019.



FACULDADE  
INTERNACIONAL  
CIDADE VIVA