

A INFLUÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES DO CRISTIANISMO NAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS

THE INFLUENCE AND CONTRIBUTIONS OF CHRISTIANITY TO EDUCATIONAL APPROACHES

LA INFLUENCIA Y CONTRIBUCIONES DEL CRISTIANISMO EN LOS ENFOQUES EDUCATIVOS

Thatiane Oliveira Pita dos Santos¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: O presente artigo investiga as influências e contribuições do Cristianismo nas principais abordagens pedagógicas da psicologia da educação, a saber: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio-cultural. A partir de revisão bibliográfica e análise documental, tendo como referência central a obra de Mizukami (1986), identificam-se pontos de contato entre os fundamentos teóricos de cada abordagem e os princípios cristãos como o discipulado, a transformação interior, o livre-arbítrio, a dignidade humana e a promoção da justiça social. Os resultados mostram que apesar das suas distintas linguagens científicas e filosóficas, as abordagens pedagógicas possuem heranças do cristianismo cuja tradição moldou a civilização ocidental. Conclui-se que a compreensão dessas relações significa adquirir uma visão mais completa do fenômeno educativo em contextos culturalmente marcados pelo Cristianismo.

1

Palavras-chave: Abordagens Pedagógicas. Cristianismo. Psicologia da Educação. Formação Humana Integral.

ABSTRACT: This article investigates the influences and contributions of Christianity to the main pedagogical approaches in educational psychology, namely: traditional, behavioral, humanist, cognitivist, and socio-cultural. Based on a literature review and documentary analysis, with the central work of Mizukami (1986) as a main reference, points of contact are identified between the theoretical foundations of each approach and Christian principles such as discipleship, inner transformation, free will, human dignity, and the promotion of social justice. The results indicate that although these pedagogical approaches use distinct scientific and philosophical languages, many retain implicit heritages or dialogues with the Christian tradition that shaped Western civilization. It is concluded that understanding these relationships contributes to a more comprehensive view of the educational phenomenon in contexts culturally marked by Christianity.

Keywords: Pedagogical Approaches. Christianity. Educational Psychology. Comprehensive Education.

¹Graduação em Direito pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School - CBS.

² Orientadora: PhD, Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação, Especialista em Escrita Científica Avançada, Psicopedagoga, Pedagoga, Professora do ensino superior e Professora orientadora da Christian Business School - CBS.

RESUMEN: El presente artículo investiga las influencias y contribuciones del Cristianismo en los principales enfoques pedagógicos de la psicología de la educación, a saber: el tradicional, el conductista, el humanista, el cognitivista y el sociocultural. A partir de una revisión bibliográfica y un análisis documental, teniendo como referencia central la obra de Mizukami (1986), se identifican puntos de contacto entre los fundamentos teóricos de cada enfoque y los principios cristianos como el discipulado, la transformación interior, el libre albedrío, la dignidad humana y la promoción de la justicia social. Los resultados muestran que, a pesar de sus distintos lenguajes científicos y filosóficos, los enfoques pedagógicos poseen herencias del cristianismo cuya tradición moldeó la civilización occidental. Se concluye que la comprensión de estas relaciones significa adquirir una visión más completa del fenómeno educativo en contextos culturalmente marcados por el Cristianismo.

Palabras clave: Enfoques Pedagógicos. Cristianismo. Psicología de la Educación. Formación Humana Integral.

INTRODUÇÃO

O estudo das abordagens pedagógicas revela diferentes concepções de homem, mundo e conhecimento, cada uma sustentada por pressupostos filosóficos e antropológicos que refletem visões de mundo historicamente situadas. Severino (2006) observa que, ao longo da tradição filosófica ocidental, a educação sempre foi concebida como processo de formação humana — da paideia grega à formação cultural contemporânea —, evidenciando que as concepções pedagógicas não surgem no vazio, mas são herdeiras de matrizes filosóficas e culturais profundas. Compreender essas bases é fundamental para o educador que deseja exercer sua prática de forma crítica e consciente, reconhecendo as forças culturais que moldam o ensino e a aprendizagem.

Ao estudar o ensino, MIZUKAMI (1986) diz que o fenômeno educativo é composto das dimensões humana, técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural. Assim, não é uma realidade acabada, mas um fenômeno humano, histórico e multidimensional com múltiplas implicações e relações. Sobre as escolas psicológicas, a autora ainda explica que:

As teorias de conhecimento, em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. (MIZUKAMI, 1986, p. 2)

O primado do sujeito se refere ao indivíduo que, nessa perspectiva, é o detentor das formas de conhecimento que se desenvolverão com os estímulos corretos; o primado do objeto se refere ao mundo exterior — o ambiente externo contém o conhecimento e que cabe ao homem descobri-lo; e a interação sujeito-objeto é o indivíduo em sua interação com o meio em que está

inserido resultando no conhecimento. Não há consenso entre as escolas psicológicas no que se refere ao primado que as fundamenta.

Em cada abordagem há ênfase em determinado aspecto do ensino-aprendizagem em detrimento dos outros, o que acaba, segundo MIZUKAMI (1986), constituindo formas de reducionismo. Distanciando-se dos impactos práticos desse reducionismo, este artigo toma como objeto de estudo a herança do Cristianismo presente em cada uma dessas ênfases pedagógicas, compreendendo o fenômeno educativo como um processo de desenvolvimento humano e social cujas raízes são extensas ao longo da história.

Historicamente, o Cristianismo desempenhou um papel fundamental na formação da educação ocidental, influenciando a percepção da autoridade, da moralidade e do valor intrínseco do indivíduo. No Brasil, essa influência se manifestou de forma concreta: Santos (2007) mostra que, no século XIX, as missões protestantes utilizaram a educação como principal estratégia para a inserção social, contribuindo para a formação de um modelo pedagógico que valorizava a responsabilidade individual, a liberdade de consciência e a formação do caráter — princípios de raiz cristã. Essa raiz é ainda mais profunda: Barbosa (2011) evidencia que foi Martinho Lutero, no século XVI, o primeiro a defender que a educação deveria ser para todos, de frequência obrigatória e mantida pelo Estado — proposta nascida no seio da Reforma Protestante e que está na origem do próprio conceito moderno de direito à educação.

3

Confirmando a força dessa herança, BORGES (2002) diz que os cristãos contribuíram com um imenso patrimônio cultural e uma extraordinária riqueza filosófica e pedagógica, enquanto DANTAS (2026) afirma que essa forte relação com as práticas educativas vem desde a sua origem com o povo hebreu e permanece até os dias atuais. Diante desse panorama histórico, este artigo parte da seguinte questão norteadora: em que medida os fundamentos do Cristianismo se fazem presentes nos pilares das principais abordagens da psicologia da educação? Com o objetivo de identificar e analisar tais conexões, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, cuja contribuição reside em compreender o desenvolvimento do conhecimento e dos valores defendidos por cada linha pedagógica dentro de uma sociedade herdeira dessa cultura ampla.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa mostra-se adequada ao objetivo proposto, uma vez que busca

compreender fenômenos sociais e culturais em sua complexidade, sem a pretensão de quantificá-los (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Complementarmente, a pesquisa documental diferencia-se por utilizar fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2002), o que fundamenta o exame direto dos textos documentais selecionados.

O corpus de análise foi delimitado por critérios de relevância teórica e pertinência temática em relação ao problema investigado. Como fonte bibliográfica central, utilizou-se a obra “Ensino: as abordagens do processo” (MIZUKAMI, 1986), que sistematiza as principais correntes pedagógicas adotadas no contexto brasileiro, amparada pelos estudos históricos sobre o Cristianismo na educação de Borges (2002) e Dantas (2026). Como fonte documental primária, foram utilizados os textos bíblicos cujos princípios se conectam diretamente com as bases de cada abordagem. Inicialmente, foi realizada a leitura e fichamento da fonte bibliográfica central para a compreensão das abordagens e identificação das convergências conceituais entre os fundamentos pedagógicos e os princípios cristãos. Os resultados são apresentados de forma descritiva e analítica, organizados conforme as cinco abordagens mapeadas por Mizukami (1986).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Abordagem Tradicional e a Transmissão de Valores Eternos

A abordagem tradicional tem seu marco inicial no surgimento dos colégios jesuítas no século XVI, ganhando seu formato universal entre os séculos XVIII e XIX com os desdobramentos da Revolução Industrial e do Iluminismo. Nela, o ensino é centrado no professor, considerado o detentor do conhecimento e o responsável por transmitir o patrimônio cultural às novas gerações. Essa abordagem não se baseia em teorias mas em uma prática educativa transmitida ao longo dos anos (MIZUKAMI, 1986).

Sob essa perspectiva, Snyders (1974, apud MIZUKAMI, 1986) considera que o modelo tradicional representa o ensino verdadeiro, cujo propósito é proporcionar o contato direto com as grandes realizações da humanidade. Nesse contexto, o adulto é visto como um homem acabado e o aluno como um pequeno homem em formação, cuja atividade se restringe a executar as prescrições emanadas das autoridades exteriores. Complementando essa visão, Saviani (1980, apud MIZUKAMI, 1986) pondera que o papel do docente é garantir a aquisição do

conhecimento elaborado, independentemente da vontade ou do interesse imediato do estudante. Trata-se de uma concepção em que o homem é moldado pelo ambiente, visto que o contato direto com os estímulos externos é o que constrói o conjunto de informações que ditarão o seu comportamento e sua visão de mundo (MIZUKAMI, 1986).

Esse entendimento acentua o foco na manutenção do ambiente externo: o ensino é usado como instrumento para a perpetuação da cultura, a inteligência é concebida como faculdade de armazenar informações e o passado serve de modelo a ser imitado. A aprendizagem torna-se um fim em si mesma e não conduz ao pensamento reflexivo, mas à pura receptividade. Para tanto, o professor detém o poder decisório, mantendo uma relação vertical com o aluno e conduzindo-o por meio de aulas expositivas nas quais transmite o conteúdo já pronto (MIZUKAMI, 1986).

Esta abordagem assemelha-se à prática cristã na transmissão das verdades bíblicas, onde o papel do professor corresponde ao do "mestre" que guia o "pequeno homem em formação" rumo à maturidade intelectual e moral. Desse modo, a ênfase na disciplina e na imitação de modelos, típica da abordagem tradicional, se identifica com a prática cristã do discipulado e na busca teológica pela imitação de Cristo, conforme se constata nas exortações de Paulo à igreja de Éfeso:

O propósito é que não sejamos mais como crianças, levados de um lado para outro pelas ondas, nem jogados para cá e para lá por todo vento de doutrina e pela astúcia e esperteza de homens que induzem ao erro. Antes, seguindo a verdade em amor, cresçamos em tudo naquele que é a cabeça, Cristo. (BÍBLIA, Efésios 4:14-15, Versão NVI)

O apóstolo Paulo, guiado pelos ensinamentos de Jesus, segue esse caminho e torna-se um discipulador que estimula seus discípulos a alcançarem a maturidade através do conhecimento e da reprodução de comportamentos exemplares. Como se observa no Evangelho de João (14:6), Jesus anuncia que é o Caminho, a Verdade e a Vida, ou seja, o guia que conduz pelo único caminho que leva à vida aqueles que desejam conhecer a verdade. Na Primeira Epístola aos Coríntios (11:1-2), Paulo formaliza essa metodologia do exemplo ao conclamar a comunidade a replicar suas ações, estabelecendo uma cadeia de transmissão de preceitos que deve ser rigidamente preservada: “Sede meus imitadores, como também eu de Cristo. E louvo-vos, irmãos, porque em tudo vos lembrais de mim, e retendes os preceitos como vo-los entreguei” (BÍBLIA, 1Coríntios 11:1-2, Versão ACF).

Esse processo de amadurecimento por meio da imitação visa à superação da menoridade espiritual e cognitiva. Conforme detalhado na Epístola aos Efésios (4:14-15), o propósito pedagógico-espiritual é fazer com que os sujeitos deixem de ser como crianças, vulneráveis às oscilações e aos "ventos de doutrina" provocados pela astúcia humana, para que, seguindo a verdade, possam crescer integralmente em direção à liderança de Cristo.

Ademais, assim como a organização vertical e a hierarquização estão presentes nas relações da abordagem tradicional, são identificadas também na estruturação da Igreja Primitiva, formada com distinções funcionais e de autoridade entre apóstolos, bispos, diáconos e discípulos. Essa ordenação rigorosa dialoga com a ideia empirista de que o homem é moldado pelas forças que agem ao seu redor. As Sagradas Escrituras validam a influência determinante do ambiente na constituição do sujeito ao advertirem, de forma recorrente, sobre o impacto das associações e das companhias na conduta humana, como ilustrado nas advertências sapienciais e apostólicas sobre a necessidade de se afastar de ambientes nocivos para salvaguardar a formação moral (Salmos 1:1; Provérbios 13:20; Provérbios 22:24-25; 1 Coríntios 15:33).

2. Abordagem Comportamentalista: Disciplina e Formação de Hábitos

Surgido no início do século XX, o behaviorismo fundamenta-se na premissa de que o conhecimento decorre da descoberta empírica, por parte do indivíduo, daquilo que já existe no mundo exterior. Sob essa ótica, o homem não é considerado livre, mas sim o resultado direto das contingências do meio em que está inserido (MIZUKAMI, 1986). Consequentemente, a abordagem comportamentalista direciona seu foco para a modelagem e o controle do comportamento através da manipulação do ambiente e de um sistema estruturado de estímulos, respostas e reforços. Embora Skinner chegue a mencionar que o controle aversivo — baseado em punições — seja incompatível com os ideais de diversas religiões, a pedagogia behaviorista prioriza o uso de reforços positivos e o planejamento rigoroso de recompensas para moldar a conduta humana e garantir a eficácia do processo de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Nessa perspectiva, a cultura assume o papel central de modelar as condutas individuais (SKINNER, 1971, apud MIZUKAMI, 1986), o que se reflete na reconfiguração gradual de hábitos e comportamentos dos estudantes frente às normas e estímulos do ambiente institucional. Esse potencial de transformação mediante o controle das variáveis levou Skinner (1971, apud MIZUKAMI, 1986) a defender a necessidade de um planejamento social e cultural deliberado. Para o autor, a busca por uma sociedade ideal — livre de clivagens de classe,

propriedade privada, privilégios, violência e autoritarismo — depende diretamente da engenharia do meio. Em um ambiente que foi planejado cientificamente, as pessoas desenvolveriam padrões de comportamentos que os tornariam automaticamente cooperativos, produtivos e voltados ao bem comum, transformando a educação em uma ferramenta central de modelagem social (SKINNER, 1971, apud MIZUKAMI, 1986).

Essa abordagem assume, fundamentalmente, uma orientação empirista, pois considera que o conhecimento é o resultado direto da experiência planejada, a qual constitui sua base de sustentação (MIZUKAMI, 1986). Distante das investigações acerca do funcionamento interno da mente humana, Skinner concentrou-se no controle ambiental, visto que este definiria o comportamento do indivíduo. Sob essa ótica, as condições externas operam como as causas legítimas das condutas, de modo que as relações de causa e efeito no comportamento constituem as próprias leis de uma ciência científica (SKINNER, 1971, apud MIZUKAMI, 1986).

A partir dessa linha de raciocínio, depreende-se que o meio molda o comportamento humano na exata medida em que responde às ações do sujeito por meio de mecanismos de reforço ou punição. Enquanto o reforço atua como um estímulo que estimula a repetição de uma conduta desejada, a punição é empregada com o intuito de extinguir respostas indesejáveis. Essa dinâmica de modelagem torna-se visível no próprio cotidiano das instituições de ensino, onde o comportamento dos estudantes é constantemente regulado por um sistema de notas, aprovações, sanções e expectativas institucionais.

Por conseguinte, a educação é teorizada nessa abordagem como um manifesto poder controlador. Sua função social reside em transmitir, de maneira rigorosamente deliberada, não apenas conteúdos intelectuais, mas também comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades específicas direcionadas à manipulação e ao controle eficiente do ambiente. Essa necessidade de controle estrito justifica-se, dentro da lógica behaviorista, pelas limitações inerentes ao aprendizado estritamente autônomo. Ao analisar a transmissão cultural, Skinner aponta que é quase impossível ao estudante descobrir por si mesmo qualquer parte substancial da sabedoria de sua cultura (SKINNER, 1971 apud MIZUKAMI, 1986, p. 27). Sob esse prisma, a principal finalidade do sistema educacional passa a ser a construção intencional de condutas, atuando na extinção de comportamentos classificados como indesejáveis e na promoção de novas atitudes alinhadas aos padrões estabelecidos pelos centros de decisão (MIZUKAMI, 1986).

Sob essa óptica, a instituição escolar é concebida como um instrumento explícito de modelagem comportamental, estruturado para atender às demandas do Estado e do mercado, condicionando o repertório individual do estudante em prol de um padrão de conduta socialmente imposto (MIZUKAMI, 1986). Paradoxalmente, Skinner critica a escola tradicional pelo uso ineficiente do controle aversivo — baseado em punições e constrangimentos —, cujas consequências revelam-se incompatíveis com os preceitos democráticos, com os direitos humanos e com os valores ético-morais das diversas matrizes religiosas (MIZUKAMI, 1986).

Para superar a falência técnica do controle aversivo no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a abordagem comportamentalista desloca a ênfase da punição para a programação científica do reforço. Cabe ao docente assegurar a emissão dos comportamentos desejados mediante a introdução de condicionantes e reforçadores arbitrários e secundários — como elogios, atribuição de notas, prêmios e concessão de prestígio —, aplicados de forma sistemática a curto ou longo prazo. Para Skinner, contudo, a garantia da aprendizagem não repousa na figura isolada do professor, mas sim na sofisticação do desenho instrucional, o que evoca a necessidade do planejador de ensino. Desse modo, para se obter um sistema instrucional eficaz é exigida a combinação de três variáveis fundamentais: as características iniciais do aluno, a especificação operacional dos objetivos de aprendizagem e o plano metodológico deliberadamente traçado para alcançar a conduta final proposta (MIZUKAMI, 1986).

8

A partir desse desenho operacional, o professor deve ocupar-se fundamentalmente em maximizar o desempenho do estudante, atuando de forma análoga a um engenheiro comportamental que planeja e analisa minuciosamente as contingências. Para tanto, a ação docente vale-se de uma metodologia de acompanhamento passo a passo, caracterizada pela especificação rigorosa dos objetivos, engajamento do estudante, controle rigoroso dos estímulos ambientais, fornecimento de feedback constante e fragmentação do ensino em pequenos passos, respeitando-se o ritmo cronológico individual de cada aluno (MIZUKAMI, 1986). Nesse sistema, a avaliação deixa de ser pontual para ser processual e contínua, tendo a função de atestar se o aluno absorveu o repertório previsto e se os objetivos instrucionais foram plenamente atingidos. Esse monitoramento constante não apenas permite ao corpo docente o rearranjo imediato das contingências de reforço, mas também serve de subsídio para a autorregulação do próprio estudante, que passa a guiar seu comportamento ao tomar ciência imediata de seus resultados (MIZUKAMI, 1986).

Em termos comparativos, essa abordagem introduz uma ruptura com o modelo tradicional ao converter a programação da aprendizagem em um campo da engenharia social, na qual as agências de controle e os centros de decisão planejam o ensino com o propósito de direcionar as futuras gerações rumo aos padrões comportamentais considerados produtivos e desejáveis. Outra inovação está no princípio da individualização do ensino que considera que cada sujeito possui um ritmo próprio de progressão. Mas essa individualização acaba sendo apenas um meio para se atingir uma meta previamente fixada, pois a escolha dos caminhos é restrita.

Curiosamente, a premissa de que o ambiente e as contingências comunitárias exercem um papel preponderante na modelagem do caráter e das práticas sociais não é uma exclusividade do materialismo behaviorista; ela encontra ressonância histórica em matrizes de pensamento de natureza teológica, como o Cristianismo primitivo. Sob uma perspectiva sociológica da educação, a estruturação das primeiras comunidades de fé pode ser lida como uma forma primitiva de "planejamento cultural", voltada para a sobrevivência e consolidação do grupo por meio do fortalecimento de hábitos coletivos e virtudes compartilhadas. Contudo, emerge aqui uma divergência epistemológica inconciliável: enquanto a engenharia skinneriana restringe-se ao condicionamento operante estritamente externo, a pedagogia cristã subordina a modificação das condutas a uma transformação ontológica interna — a metanoia —, utilizando o ambiente comunitário não como fim ordenador absoluto, mas como espaço de mútua sustentação mecânica.

9

Essa dinâmica de reforçamento social mútuo voltada para a coesão do grupo e para a manutenção de um bem comum fica evidente nas exortações paulinas sobre a governança eclesiástica e a convivência comunitária, conforme se observa em Efésios:

Rogo-vos, pois, eu, o preso do Senhor, que andeis como é digno da vocação com que fostes chamados, com toda a humildade e mansidão, com longanimidade, suportando-vos uns aos outros em amor, procurando guardar a unidade do Espírito pelo vínculo da paz. Há um só corpo e um só Espírito [...] (BÍBLIA, Efésios 4:1-4, Versão Revista e Corrigida).

O estabelecimento dessas contingências éticas visa, em última análise, a modelagem de um repertório que neutralize a tendência ao individualismo — o que dialoga, guardadas as devidas proporções e guardada a recusa skinneriana a termos mentalistas, com o combate ao "comodismo" mencionado por Mizukami (1986). A seleção desse operante social estende-se de forma ainda mais técnica à especificação dos critérios de liderança. O desenho institucional

exige perfis comportamentais estritos para aqueles que exercem funções diretivas ou pedagógicas dentro da comunidade, estabelecendo salvaguardas práticas para a manutenção da ordem interna:

É necessário, pois, que o bispo seja irrepreensível, marido de uma mulher, vigilante, sóbrio, honesto, hospitaleiro, apto para ensinar; não dado ao vinho, não espancador, não cobiçoso de torpe ganhância, mas moderado [...]; que governe bem a sua própria casa, tendo seus filhos em sujeição, com toda a modéstia [...] (BÍBLIA, 1 Timóteo 3:2-4, Versão Almeida Corrigida Fiel).

Tanto na engenharia comportamental contemporânea quanto na tradição de organização dessas comunidades históricas, a estruturação de um ambiente controlado serve ao propósito de salvaguardar a cultura contra a entropia e a desagregação social. A diferença fundamental repousa no fato de que, para Skinner, o homem é integralmente o produto das contingências que o cercam, carecendo de um "eu" livre ou intencional, ao passo que a tradição cristã evoca a responsabilidade moral e a vocação transcendente como motores da ação humana, utilizando as balizas sociais comunitárias como o suporte externo para uma escolha livre e interiorizada.

3. Abordagem Humanista: O Valor da Pessoa e a Empatia

Emergindo com vigor na metade do século XX, a abordagem humanista tem seu foco central no sujeito, em sua personalidade e em sua vida psicológica e emocional. Fundamentada na fenomenologia rogeriana, essa perspectiva concebe o ser humano como um ser único, em constante aprendizado sobre si mesmo, em conexão com os outros e dotado de uma tendência natural para a autorrealização, opondo-se à ideia de um organismo passivo a ser moldado pelo ambiente (MIZUKAMI, 1986). Sob essa ótica, a realidade é essencialmente subjetiva, uma vez que o mundo é produzido e reconstruído pelo homem a partir de sua própria percepção, o que faz com que a interpretação individual nem sempre coincida com o mundo objetivo. Desse modo, embora o meio externo atue como uma condição necessária ao desenvolvimento, o homem conhece o mundo por meio da experiência prática, transformando a vivência pessoal e subjetiva na base estruturante de todo o conhecimento construído.

Por conseguinte, a educação deixa de ser vista como um processo de transmissão de conteúdos ou de condicionamento social, passando a ser definida como a facilitação de um desenvolvimento que emana de dentro do próprio estudante. Nesse cenário, o foco pedagógico desloca-se da conduta padrão fixada por centros de decisão externos para priorizar o amadurecimento emocional, a aceitação de si e a conquista da autonomia existencial do aluno

(MIZUKAMI, 1986). Para que isso ocorra, o professor atua estritamente como um facilitador da aprendizagem — um sujeito integrado, autêntico e compreensivo. Sua função principal é estabelecer um clima psicologicamente seguro e favorável à liberdade de aprender, aceitando o aluno de forma calorosa e empática para que a turma desenvolva seus saberes a partir das próprias vivências e interesses. Assim, a educação viabiliza a autoaprendizagem com o propósito de estimular o desenvolvimento intelectual e emocional, resultando na formação de indivíduos flexíveis, adaptáveis e capazes de resolver seus problemas com iniciativa e cooperação. Mais do que a mera instrução, o processo educativo está intrinsecamente ligado ao crescimento pessoal, interpessoal e intergrupal, ocorrendo mediante a auto imposição e o cumprimento de regras que nascem de um percurso escolhido de autodescoberta e autodeterminação.

Sob essa perspectiva, técnicas, métodos e recursos pedagógicos formais são considerados secundários ou irrelevantes para a aprendizagem, uma vez que o fator determinante é a atmosfera de acolhimento em sala de aula. As informações trabalhadas precisam ser genuinamente significativas para os alunos, mantendo-se sempre abertas a revisões, substituições ou mudanças propostas por eles. Essa autonomia estende-se, fundamentalmente, ao processo avaliativo, o qual deve ser conduzido de maneira formativa pelo próprio estudante (MIZUKAMI, 1986). A partir de critérios definidos e aplicados por ele mesmo, valida-se a premissa de que apenas o próprio indivíduo é capaz de mensurar criticamente a profundidade e o real valor de sua própria experiência e evolução.

11

Essa ontologia centrada no valor imensurável do indivíduo e na sua autodeterminação encontra um paralelo histórico-filosófico profundo na antropologia teológica cristã, especificamente na doutrina da Imago Dei (imagem de Deus). Sob essa perspectiva, o ser humano é compreendido como detentor de uma dignidade intrínseca e de um valor único que transcendem contingências funcionais ou imperativos de produtividade. Dialogando com essa interseção, Feller (1998) assevera que uma práxis educativa genuinamente humanizadora precisa ser pluridimensional, estruturando-se a partir da articulação integral das relações do sujeito com o Transcendente, com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido, as exigências rogerianas de uma aceitação positiva incondicional e de uma compreensão empática em sala de aula ecoam, no plano ético, os imperativos históricos da teologia da graça e do amor ao próximo (ágape), entendidos como premissas indispensáveis para o desabrochar subjetivo e para a autodescoberta do sujeito. Essa convergência entre a dimensão

valorativa e o fazer pedagógico é evidenciada por Oliveira (2012), cuja investigação em cenários confessionais brasileiros demonstra que a espiritualidade, quando inscrita nas dinâmicas curriculares e mediatizada pela intencionalidade docente, opera como base estruturante para uma formação orientada pela integralidade humana.

Essa preocupação com a totalidade das esferas constitutivas do sujeito — que recusa o reducionismo puramente intelectualista ou comportamentalista em prol de uma homeostase psicológica e existencial — manifesta-se historicamente nas exortações primitivas voltadas à convivência eclesial. A busca por um ambiente psicologicamente seguro, marcado pela reciprocidade e pelo acolhimento mútuo, aproxima-se dos ideais de facilitação do crescimento interpessoal e intergrupal mapeados por Mizukami (1986), conforme se depreende das diretrizes direcionadas à comunidade de Colossos:

Supportai-vos uns aos outros, perdoai-vos mutuamente, caso alguém tenha motivo de queixa contra outrem. Assim como o Senhor vos perdoou, assim também perdoai vós; acima de tudo isto, porém, esteja o amor, que é o vínculo da perfeição. Seja a paz de Cristo o árbitro em vosso coração [...]; instruí-vos e aconselhai-vos mutuamente em toda a sabedoria [...] (BÍBLIA, Colossenses 3:13-16, Versão ARA).

O desenho dessa pedagogia comunitária visa, fundamentalmente, salvaguardar a integridade do indivíduo face às pressões desintegradoras do meio, estabelecendo um chamado à preservação do sujeito em sua totalidade somática, psíquica e existencial. Lida à luz da contemporaneidade, a exortação paulina delineia o que se convencionou chamar de desenvolvimento holístico ou integral do educando, ao rogar para que “O mesmo Deus da paz vos santifique em tudo; e o vosso espírito, alma e corpo sejam conservados íntegros e irrepreensíveis [...]” (BÍBLIA, 1 Tessalonicenses 5:23, Versão ARA).

Torna-se evidente, portanto, que tanto o humanismo fenomênico secular quanto as matrizes de pensamento personalistas cristãs coincidem no diagnóstico de que a técnica e os métodos formais são secundários se comparados à qualidade ética e afetiva do ambiente em que o sujeito se desenvolve. Contudo, se por um lado essa convergência resgata a subjetividade humana do mecanicismo tecnicista, por outro, ela impõe à pesquisa educacional o desafio de investigar em que medida uma pedagogia excessivamente focada na auto realização e na harmonia interior consegue responder às pressões estruturais, econômicas e sociais que reproduzem as desigualdades no interior e no exterior do espaço escolar.

4. Abordagem Cognitivista: O Desenvolvimento da Consciência Moral

Deslocando o eixo das discussões da harmonia interna e afetiva para os processos de estruturação do pensamento, surge, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a abordagem cognitivista de natureza interacionista, cujo foco reside na evolução progressiva do indivíduo da anomia ou heteronomia em direção à autonomia. Diferenciando-se das visões ambientalistas ou internalistas, essa abordagem analisa o homem e o mundo de forma conjunta, compreendendo o conhecimento não como algo estático, mas como o produto direto dessa interação, uma construção contínua que envolve a reorganização mental e o pensamento reflexivo (MIZUKAMI, 1986). Sob essa perspectiva, a aprendizagem vai além da mera resposta aos estímulos externos, requerendo a ação de elementos internos essenciais para o processamento das informações, incluindo os aspectos emocionais do sujeito.

Apoiada nos estudos de Jean Piaget, a teoria sustenta que o ser humano passa por sucessivas reestruturações cognitivas ao longo de seu desenvolvimento, configurando um processo contínuo de adaptação no qual cada etapa sucessória apresenta-se mais complexa que a anterior (MIZUKAMI, 1986). Nesse percurso adaptativo, a inteligência e a afetividade são concebidas como duas variáveis profundamente interdependentes e indissociáveis, que se fazem presentes em toda atividade humana. Assim, o desenvolvimento de uma dimensão implica, necessariamente, o avanço da outra, consolidando a ideia de que o crescimento intelectual caminha lado a lado com a evolução emocional do indivíduo.

Nesta linha de pensamento, considera-se que, da mesma forma que o indivíduo evolui do egocentrismo para o pensamento lógico e a autonomia, o desenvolvimento social deve caminhar em direção à democracia. O nível de estruturação lógica dos indivíduos que compõem um grupo constitui a base, ou infraestrutura, dos fatos sociais — como regras, valores e normas —, os quais variam conforme o nível mental médio das pessoas desse grupo. Por essa razão, as sociedades podem oscilar desde a anarquia ou tirania, marcadas por regras impostas, até a democracia. Na perspectiva do desenvolvimento, essa dinâmica reflete a transição de fases de anomia e heteronomia, caracterizadas pela aceitação de normas externas, para a autonomia. A democracia é vista, portanto, como uma conquista gradual que exige a superação do egocentrismo, dependendo da deliberação coletiva e da discussão para evitar que interesses egocêntricos prevaleçam, além de requerer a reciprocidade, a responsabilidade comum pelas regras estabelecidas e a participação ativa na elaboração de normas comuns, o que caracteriza a liberdade no nível das operações abstratas (MIZUKAMI, 1986).

Sob essa ótica, a moral, entendida como a lógica da conduta, evolui de regras impostas para um contrato social livremente deliberado pelo grupo para satisfazer seus membros. Diante disso, não existe um modelo de sociedade ideal estático, mas sim uma busca pela otimização do comportamento individual e coletivo, em um processo contínuo de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio das organizações sociais e políticas. Esse movimento se alinha à concepção de que o conhecimento é um processo de construção contínua. Apoiando-se em Piaget, aponta-se que o verdadeiro conhecimento se consolida na fase endógena mediante a abstração reflexiva e a reorganização mental (MIZUKAMI, 1986). Assim, o aprendizado configura-se como uma sucessão de assimilações e novas combinações de estruturas anteriores.

Desse modo, o desenvolvimento humano é determinado de forma multifatorial pelas mutações internas do organismo, pelas experiências intelectuais, físicas e lógico-matemáticas, pela estimulação ou imposição do meio externo social e pelas equilíbrios processadas nas reestruturações internas. É por isso que, para Piaget, a educação possui dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral. Busca-se o alcance da autonomia intelectual, espaço em que o aluno aprende por si próprio, integrando um processo de socialização no qual o indivíduo passa a cooperar ativamente com as outras pessoas (MIZUKAMI, 1986).

Para tanto, a escola deve estimular a busca pelo conhecimento a partir do interesse do aluno, de sua observação, experimentação, curiosidade e, inclusive, de seus próprios erros, desenvolvendo assim sua ação motora, verbal e mental. Nesse cenário, a cooperação entre os alunos também é concebida como elemento fundamental no desenvolvimento intelectual. A ênfase pedagógica não é colocada em conteúdos, mas sim em atividades, de modo que o ensino procura desenvolver a inteligência, importando-se fundamentalmente com os processos e não com os produtos da aprendizagem. Ao professor cabe propor problemas, fazer desafios e oferecer as condições necessárias para o desabrochar da autonomia do estudante, mantendo-se por perto para orientar, observar, estimular e atuar como um auxiliador de sua aprendizagem e desenvolvimento (MIZUKAMI, 1986).

Por conseguinte, o ambiente escolar deve conter desequilíbrios para se manter desafiador ao aluno. Os conteúdos e métodos pedagógicos precisam ser coerentes com o desenvolvimento da inteligência e não com a idade cronológica da pessoa, estruturando-se em uma proposta didática que siga uma lógica sequencial e considere as estruturas de conhecimento anteriores. Trata-se de viabilizar o respeito ao ritmo individual ao mesmo tempo em que se promove a atividade grupal. Coerentemente com essa dinâmica processual, a avaliação assume um caráter

essencialmente qualitativo, distanciando-se dos padrões tradicionais e punitivos para ser realizada de forma contínua, em diferentes situações e sob diferentes ângulos de observação (MIZUKAMI, 1986).

O conceito de livre-arbítrio e a responsabilidade individual estão profundamente alinhados com a busca pela autonomia moral defendida por Piaget. Sob a perspectiva cristã, o desenvolvimento intelectual e moral é concebido como parte essencial do florescimento humano, cenário no qual a capacidade de discernir — compreendida aqui como a lógica da conduta — constitui uma dádiva divina voltada à convivência harmônica em sociedade. Essa valorização do saber e a rejeição à estagnação cognitiva manifestam-se na literatura bíblica como um alerta para as consequências da alienação e da ignorância, conforme se observa nas exortações proféticas veterotestamentárias: “O meu povo está sendo destruído, pois lhe falta o conhecimento” (BÍBLIA, Oséias 4:6, Versão NAA).

Longe de uma aceitação passiva de dogmas impostos, a conquista dessa autonomia espiritual e intelectual pressupõe um ato deliberado de escolha e de compromisso com o auto aperfeiçoamento, o que aproxima a busca pela verdade de um exercício contínuo de abstração reflexiva e tomada de decisão: “Escolhi o caminho da verdade; propus-me seguir teus juízos” (BÍBLIA, Salmos 119:30, Versão ARC). É essa reestruturação profunda da mente que possibilita ao sujeito descentrar-se das pressões imediatas do meio social para alcançar um nível superior de julgamento moral, dinâmica que encontra perfeita correspondência na exortação paulina voltada à transformação interior: “E não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação do vosso entendimento, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus” (BÍBLIA, Romanos 12:2, Versão ARC).

Essa transição das fases de anomia e heteronomia em direção à autonomia legítima fundamenta-se, portanto, no reconhecimento de que o indivíduo é o agente de suas próprias escolhas e o responsável direto por suas consequências diante das leis que regem a coletividade. O próprio texto bíblico apresenta esse momento de decisão como um chamado ao exercício pleno da liberdade e do discernimento:

Eis que hoje eu ponho diante de vós a bênção e a maldição: a bênção, quando ouvirdes os mandamentos do Senhor, vosso Deus, que hoje vos mando; porém a maldição, se não ouvirdes os mandamentos do Senhor, vosso Deus, e vos desviardes do caminho que hoje vos ordeno, para seguides outros deuses que não conhecestes (BÍBLIA, Deuteronômio 11:26-28, Versão ACF).

Paralelamente, a ideia cognitivista de que o professor deve atuar como um orientador, estimulador e auxiliador na superação dos desafios aos quais os alunos são submetidos encontra ressonância histórica nas práticas de liderança e mentoria da igreja primitiva. Essa postura mediadora é claramente observada nas cartas escritas pelo Apóstolo Paulo, cujo papel pedagógico consistia em corrigir desvios teóricos e comportamentais ao mesmo tempo em que encorajava a comunidade a caminhar por suas próprias pernas. Da mesma forma, esse modelo de facilitação que não poupa o sujeito do tensionamento necessário para o crescimento, mas o apoia no processo de reequilibração, faz-se presente nas palavras de Jesus, ao situar a coragem e a superação diante das adversidades do mundo como requisitos para o amadurecimento: “Eu vos preveni sobre esses acontecimentos para que em mim tenhais paz. Neste mundo sofrereis tribulações; mas tende fé e coragem! Eu venci o mundo” (BÍBLIA, João 16:33, Versão KJA).

Desse modo, tanto na perspectiva epistemológica de Piaget quanto na tradição cristã, o amadurecimento — seja ele intelectual, moral ou espiritual — não se faz pela ausência de conflitos, mas pela capacidade do sujeito de, amparado por uma orientação segura, enfrentar as tribulações e os desequilíbrios do caminho para construir sua própria autonomia.

5. Abordagem Sócio-Cultural: Educação como Libertação e Promoção Humana

16

Surgindo com força na década de 1960 e tendo em Paulo Freire seu maior expoente no Brasil, a abordagem sócio-cultural entende a educação como um ato político de conscientização, cujo propósito central é transformar a realidade e promover o indivíduo. Essa perspectiva teórica enfatiza os aspectos sócio-político-culturais do fenômeno educativo e manifesta uma preocupação profunda com a democratização da cultura (MIZUKAMI, 1986). Sob essa ótica, o homem é compreendido como o sujeito ativo da educação, inserido em uma dinâmica de mútua interação com o mundo, a qual atua diretamente no desenvolvimento humano. Desse modo, postula-se que quanto mais o sujeito reflete e se conscientiza sobre a sua própria realidade, maiores são as suas condições de nela intervir para transformá-la, consolidando a premissa de que a educação deve servir para a promoção integral do indivíduo, e não para a sua mera adaptação passiva às estruturas sociais vigentes.

Nesse contexto, a cultura é definida como um processo de criação contínua do homem à medida que ele, munido de consciência, intervém de forma deliberada no mundo exterior. Trata-se, portanto, do produto da aquisição de experiências pelo sujeito, desde que processadas de forma essencialmente crítica (MIZUKAMI, 1986). Em contraposição a esse estado de

lucidez, o homem alienado passa a vivenciar o estilo de vida da sociedade dominante, assumindo acriticamente a sua forma de pensar; paralelamente, essa própria camada dominante também submerge em uma forma de alienação ao acreditar piamente na infalibilidade de seu pensamento. Para romper com esse ciclo, a abordagem freireana aponta que, a cada desafio imposto pela realidade concreta, o homem responde de maneira a provocar uma mudança simultânea em si mesmo e no meio que o cerca. O desenvolvimento do conhecimento atesta-se, assim, intrinsecamente ligado à conscientização, articulando de forma indissociável o pensamento e a prática em um processo contínuo e progressivo.

Essencial para a compreensão desse percurso, a evolução do sujeito dá-se por meio de diferentes tipos de consciência que marcam a sua leitura de mundo. Inicialmente, identifica-se a consciência intransitiva, caracterizada por limitações severas na percepção dos problemas e fortemente ligada ao atendimento das necessidades biológicas básicas. Em um segundo estágio, localiza-se a consciência transitiva ingênua, na qual o homem desenvolve uma visão pessimista e fatalista com relação ao presente e ao futuro, manifestando um perfil saudosista, desinteressado pela investigação rigorosa, conformado com explicações mágicas para os fenômenos sociais e refratário a mudanças estruturais. O ápice do desenvolvimento humano consolida-se, por fim, no alcance da consciência transitiva crítica, estado no qual o pensamento assume um caráter analítico, focado em compreender a raiz profunda da realidade para, conscientemente, transformá-la (MIZUKAMI, 1986).

17

Por conseguinte, a prática educativa deve sempre partir da reflexão sobre o homem e da análise minuciosa de seu meio de vida real, possibilitando-lhe tomar ciência de sua realidade e de sua capacidade transformadora. Para Paulo Freire, a educação vai além do espaço físico da escola e dos ritos da educação formal, sendo como um lugar de crescimento mútuo e humanizador tanto para o aluno quanto para o professor. Estabelece-se, nesse cenário, uma relação estritamente horizontal entre docente e discente, onde a preocupação pedagógica volta-se inteiramente para o aluno enquanto sujeito e não para os produtos quantitativos da aprendizagem (MIZUKAMI, 1986). Como essa abordagem consiste em uma tomada de consciência que modifica qualitativamente o indivíduo e o mundo, os moldes da avaliação formal perdem o sentido prático e ideológico, cedendo espaço para processos de autoavaliação e de avaliação mútua e dialogada entre professor e aluno.

Essa ontologia sócio-cultural e política, longe de se esgotar em matrizes puramente seculares, possui raízes históricas e filosóficas profundas no Humanismo Cristão e na Teologia

da Libertação. Conforme demonstram Coelho e Malafatti (2021), Paulo Freire compartilhava a visão social de mundo do Cristianismo da libertação, um movimento que articulava intrinsecamente a fé cristã ao compromisso político e ético com as populações empobrecidas. Para os referidos autores, tanto a pedagogia do oprimido quanto a Teologia da Libertação partem do mesmo princípio ético fundamental: a afirmação da dignidade da vítima e a vocação histórica dos oprimidos para se tornarem sujeitos de sua própria libertação — um princípio que Freire expressava não apenas como uma categoria política, mas como uma decorrência direta de sua formação cristã de base.

Sob essa ótica dialógica, a concepção do homem como um sujeito que intervém ativamente no mundo reflete diretamente o mandato bíblico de zelar pela criação e promover a justiça social na terra. Do mesmo modo, a defesa de uma relação horizontal e dialógica entre professor e aluno ressoa com o princípio cristão da igualdade essencial de todos os seres humanos, concebidos como semelhantes diante de Deus. Na argumentação freireana, a alienação atua como o mecanismo que mantém o homem submetido a uma situação de opressão e escravidão existencial, de sorte que somente a conscientização crítica da realidade pode operar a emancipação do indivíduo e do meio onde está inserido. Essa premissa coaduna-se com o célebre ensinamento de Jesus a respeito do caráter emancipatório do saber: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” (BÍBLIA, João 8:32, Versão ACF).

18

Paralelamente a essa libertação social, o cristianismo propõe uma metanóia — uma transformação interior que se processa por meio da renovação da mente —, estruturando o sujeito para experimentar uma nova realidade existencial (Romanos 12:2). Esse movimento combate ativamente a alienação ao incentivar o ser humano a buscar o conhecimento e o discernimento, precavendo-se contra os enganos de outrem e engajando-se na prática efetiva da justiça (1 João 3:7). O texto sagrado, portanto, evoca a instrução e o esclarecimento como instrumentos primordiais de quebra de grilhões e resgate da dignidade:

Eu, o Senhor, te chamei em justiça, e te tomarei pela mão, e te guardarei, e te darei por aliança do povo, e para luz dos gentios. Para abrir os olhos dos cegos, para tirar da prisão os presos, e do cárcere os que jazem em trevas (BÍBLIA, Isaías 42:6-7, Versão ACF).

Dessa forma, no centro da mensagem bíblica está a emancipação integral do homem, que passa a ser livre espiritual e intelectualmente através do conhecimento da Verdade que é Cristo: “Se, pois, o Filho vos libertar, verdadeiramente sereis livres” (BÍBLIA, João 8:36, Versão ACF).

Entende-se, portanto, que tanto a perspectiva sócio-cultural freireana quanto a antropologia teológica cristã concordam na priorização do indivíduo e na necessidade de uma transformação pessoal profunda que o retire da alienação do meio. Em ambas as matrizes, o conhecimento da verdade atua primeiro como uma força de mudança interior e de tomada de consciência para, em seguida, projetar-se externamente como uma ação transformadora capaz de renovar as estruturas do mundo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer as cinco abordagens pedagógicas sistematizadas por Mizukami (1986) e analisá-las em paralelo com os princípios cristãos, o que se revela não é uma coincidência acidental, mas conexões surpreendentemente coerentes. Cada abordagem fala sua própria língua — científica, filosófica, histórica —, mas quando se olha com atenção para os valores basilares de cada uma delas, é possível reconhecer ecos de uma tradição que moldou profundamente o modo ocidental de conceber o ser humano e sua formação.

Na abordagem tradicional, a figura do mestre como transmissor de um patrimônio cultural consolidado ressoa com a prática cristã do discipulado, na qual o conhecimento é transmitido de geração em geração como herança viva. Na abordagem comportamentalista, embora seu enfoque seja materialista, o reconhecimento de que o ambiente molda o caráter encontra paralelo na compreensão cristã de que a comunidade de fé e os hábitos cultivados formam o ser humano — ainda que o Cristianismo vá além do condicionamento externo, priorizando a transformação interior. Na abordagem cognitivista, a caminhada do sujeito em direção à autonomia moral e ao discernimento não é apenas um processo psicológico — ela ressoa com algo muito mais antigo: a compreensão cristã de que a razão e o livre-arbítrio não são conquistas humanas, mas dons divinos concedidos para que o ser humano possa viver com responsabilidade e sabedoria em meio à coletividade. Na abordagem sócio-cultural, por sua vez, a denúncia da alienação e o anseio pela libertação através do conhecimento da verdade não soam estranhos aos ouvidos cristãos — pelo contrário, refletem o clamor profético presente em toda a Bíblia: o compromisso com a justiça, a defesa da dignidade humana e a recusa em aceitar como natural aquilo que desumaniza. Por fim, na abordagem humanista, a valorização da pessoa em sua integralidade — física, emocional e espiritual — e a ênfase na aceitação empática dialogam com o princípio cristão do ser humano como imagem e semelhança de Deus, portador de valor intrínseco e inegociável.

Considerando que a civilização ocidental tem raízes cristãs e, mais remotamente, hebraicas, seus princípios e valores estão mais entranhados no seio da sociedade, de suas relações e organizações, do que comumente se reconhece. Severino (2006) demonstra que, desde a Antiguidade grega e o período medieval até a contemporaneidade, a educação ocidental sempre dialogou com matrizes filosóficas e antropológicas que, em grande medida, foram moldadas ou aprofundadas pelo Cristianismo. Schlickmann (2002) nos lembra que a dimensão espiritual se entrelaça com os valores e as práticas educativas de forma inseparável, revelando que a formação humana integral só é possível se considerar o que vai além do imediato e mensurável. Não se trata de afirmar uma identidade puramente religiosa para a educação, uma vez que a religião constitui um desdobramento cultural — sendo mais um braço do que o fundamento em si. O Cristianismo, nesse contexto, representa uma base filosófica e antropológica sobre a qual o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o pensamento pedagógico ocidental têm se alicerçado.

Compreender essas influências contribui para uma visão mais integral do fenômeno educativo, especialmente em contextos culturalmente marcados pelo Cristianismo, como o cenário brasileiro. Reconhecer essas raízes não implica de forma alguma confundir educação com evangelização, mas sim ampliar a leitura crítica sobre as forças históricas e culturais que moldam as práticas pedagógicas. Como caminhos futuros, aponta-se a necessidade de pesquisas que aprofundem essa relação em contextos educativos específicos — como escolas confessionais, a formação de professores cristãos e o desenvolvimento de currículos que dialoguem explicitamente com esses fundamentos —, contribuindo para uma prática educativa que honre a complexidade humana em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 866-885, set./dez. 2011.

BÍBLIA. Bíblia online. Versão Almeida Corrigida Fiel (ACF). [S. l.]: Bíblia Online, c2009-2026.

BÍBLIA. Bíblia online. Versão Almeida Revista e Corrigida (Edição 1969). [S. l.]: Bíblia Online, c2009-2026.

BÍBLIA. Bíblia online. Versão Nova Almeida Atualizada (NAA). [S. l.]: Bíblia Online, c2009-2026.

- BÍBLIA. Bíblia online. Nova Versão Internacional (NVI). [S. l.]: Bíblia Online, c2009-2026.
- BÍBLIA. Bíblia Sagrada King James: Antigo e Novo Testamento. Tradução Comitê Internacional de Tradução e Revisão da Bíblia King James Atualizada (KJA). São Caetano do Sul, SP: Scripturae, 2022.
- BÍBLIA. YouVersion. Versão Almeida Revista e Atualizada (ARA). [S. l.]: Life.Church, c2026.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Inês Augusto. Educação e Personalidade: a dimensão sócio-histórica da educação cristã. São Paulo: Mackenzie, 2002.
- COELHO, Allan da Silva; MALAFATTI, Fernanda. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116638, p. 1-16, 2021.
- DANTAS, Tiago. A relação entre Cristianismo e Educação. Brasil Escola, 2026.
- FELLER, Vitor Galdino. Antropologia Cristã e Educação: fundamentos teológicos para uma pedagogia humanizadora. *Encontros Teológicos*, Florianópolis, n. 24, p. 71-76, 1998.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- MATOS, Alderi Souza de. Breve história da educação cristã: dos primórdios ao século 20. *Fides Reformata*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2008.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Maria das Graças Ferreira de. Espiritualidade e currículo: a voz dos professores de uma escola confessional do Estado do Piauí. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SANTOS, João Marcos Leitão. Religião e educação: contribuição protestante à educação brasileira 1860-1911. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 17, n. 1-3, p. 113-151, 2007.
- SCHLICKMANN, José Wilson. Das relações entre dimensão espiritual, valores, currículo e práticas educativas na percepção de estudantes. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.