UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO ELIAS CARDOSO

CORPUS THEORICUM DA PEDAGOGIA ESPÍRITA

UBERABA - MG
2026

RODRIGO ELIAS CARDOSO

CORPUS THEORICUM DA PEDAGOGIA ESPÍRITA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Póvoa

UBERABA - MG

2026

Catalogação: GOV.BR

C268cc Cardoso, Rodrigo Elias

Corpus Theoricum da Pedagogia Espírita Rodrigo Elias Cardoso. — Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro , 2026.
254f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2026.

Orientador(a): DR. Carlos Alberto Póvoa

1. História da Educação. 2. Educação Integral. 3. Filosofia da Educação. 4. Formação Ética. 5. Espiritismo. I. Póvoa Carlos Alberto. II Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37
133.9

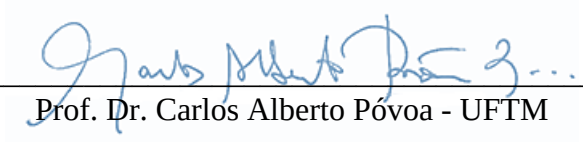
RODRIGO ELIAS CARDOSO

CORPUS THEORICUM DA PEDAGOGIA ESPÍRITA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba, 29 de abril de 2026.

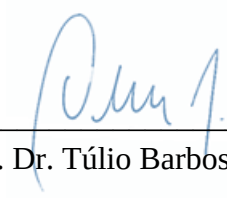
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Alberto Póvoa - UFTM



Professora Dra. Vera Lucia Bonfim Tiburzio - UFTM



Prof. Dr. Túlio Barbosa UFU

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo a Deus, porque “O Senhor é a minha força e o meu cântico; ele se tornou a minha salvação” (Salmos 118:14).

Aos meus três mestres, que estruturaram, em diferentes planos, a minha formação, deixo o meu reconhecimento mais profundo. Ao meu pai, Francisco Cardoso primeiro mestre, que, no rigor da matéria, entre tijolos, prumo e esquadro, ensinou-me a precisão, a responsabilidade e a dignidade do fazer; nele, a prática antecedeu qualquer teoria. Ao Mestre Iozaino José Carneiro, que, no momento decisivo, rompeu com a rigidez estéril do ensino e revelou a potência viva da aprendizagem, despertando em mim não apenas o interesse, mas a consciência do aprender como ato ativo. Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Póvoa, que, no espaço acadêmico, ofereceu o rigor, a abertura e a confiança necessários para que este trabalho se estruturasse como investigação autêntica e não como mera repetição.

À minha esposa, Ana Paula, minha eterna “professorinha”, deixo um agradecimento que ultrapassa o campo afetivo e se inscreve, também, no intelectual. É nela que encontro não apenas apoio, mas mediação concreta com os currículos, com as abordagens pedagógicas e com as exigências normativas do campo educacional. Sua presença não apenas sustenta, mas tensiona e qualifica o meu pensamento, tornando possível que este trabalho não se perca na abstração e permaneça conectado à realidade viva da educação.

E ao Mestre dos mestres, o divino e Amado Mestre Jesus, por deixar-me beber um pouquinho da sua Verdade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À minha mãezinha, Ivone Aparecida Elias Cardoso, que hoje repousa no coração de Maria Santíssima e no seio do Pai Celestial, flor do deserto, que me ensinou a reconhecer o coração e a mão de Deus na Terra por meio de seus atos de amor, bondade e atenção às mínimas coisas que eu lhe mostrava, enquanto com ela estive.

Ao meu filho, Juan Rodrigo, meu primeiro aluno e maior desafio, meu maior amor, meu maior zelo, meu maior tudo; filho que Deus me confiou para cuidar como se fosse meu, sendo, em verdade, inteiramente Dele.

E ao meu caro e saudoso sogro, Antônio Geraldo das Mercês, um segundo pai, e amigo inseparável de Agostinho de Hipona, que jamais faltou com seus incentivos, amizade e apoio.

"Cum inter creaturas visibiles nihil sit præstantius homine, inter opera autem humana nihil præstantius formatione hominis; merito hoc præ aliis curandum est, ut artem hanc, qua fit homo, solide fundemus, recte instruamus, ad fines altos dirigamus.
Est enim res divina et sublimis, totum humanum genus ad sapientiam, virtutem et pietatem recte, suaviter, secureque instituere posse.
Idcirco, Deo aspirante, molimur Didacticam quandam Magnam, hoc est, universalem artium omnium tradendarum artem, qua omnes omnes omnia docere possimus, fundamentis Naturæ insistentem et cum ordine divino harmonizantem[1]".

[1] **Em português:** Como não existe nada mais nobre entre as criaturas visíveis do que o homem, e entre as obras humanas nada mais nobre do que formar o homem, torna-se necessário cuidar para que essa arte de formação humana [...] seja fundamentada sobre princípios sólidos, praticada por métodos corretos, e orientada para fins elevados.
É, pois, tarefa sublime e divina; e digna de toda atenção, a de conduzir os homens ao saber, à virtude e à piedade, de maneira que toda a espécie humana, sem exceção, possa ser educada com eficácia, suavidade e segurança, na infância, na juventude e em todas as fases da vida.
Assim, com o auxílio de Deus, nos propomos a edificar [...] uma arte universal de ensinar tudo a todos, com base nos fundamentos da natureza e na conformidade com a ordem divina que tudo rege" (**Tradução Nossa**)

Jan Amos Comenius, *Didactica Magna*, Praefatio, 1657.

RESUMO

A presente investigação consolida as bases epistemológicas da Pedagogia Espírita, resgatando sua genealogia desde os clássicos da educação (Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail), passando pela codificação e indo até os pensadores brasileiros, distanciando-a de proselitismos confessionais; O estudo objetiva edificar um *Corpus Theoricum* autônomo, legitimando esta pedagogia como um campo científico-filosófico universal e laico, voltado inegociavelmente à formação integral do ser humano. Emprega-se a Metodologia Integrada Reflexiva (MIR), como sua arquitetura investigativa transdisciplinar, de autoria própria, alia à instauração de um rigoroso Pacto Semântico. Este pacto tensiona as concepções de Kardec, Sartre, Wittgenstein e Bakhtin para blindar a terminologia contra distorções místicas e dogmáticas, enquanto a MIR opera pela escavação e tensionamento analítico de quase 1000 aforismos pedagógicos; A análise desvela uma pedagogia com antropologia que articula a Verticalidade ontológica à Horizontalidade biográfica. O *Corpus* evidencia o educando como uma consciência transdimensional, exigindo uma práxis fundada na autoridade moral do exemplo, na justiça restaurativa e na Horizontalidade como hipótese secular e operatória. A instrução intelectual e a elevação ética fundem-se em um processo contínuo de autossuperação. Conclui-se que a Pedagogia Espírita se erige como um paradigma educacional de vanguarda. Ao alicerçar-se no rigor conceitual e na totalidade existencial, ela supera o utilitarismo moderno, resgatando o propósito magno do ensino: a emancipação autônoma da consciência e a regeneração estrutural da sociedade.

Palavras-chave: História da Educação; Educação Integral; Filosofia da Educação; Formação Ética; Espiritismo.

ABSTRACT

This research consolidates the epistemological foundations of Spiritist Pedagogy, rescuing its genealogy from educational classics (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, and Rivail) to the codification and Brazilian thinkers, distancing it from confessional proselytism. The study aims to construct an autonomous Corpus Theoricum, legitimizing this pedagogy as a universal and secular scientific-philosophical field, unswervingly committed to the integral formation of the human being. It employs the Reflective Integrated Methodology (MIR), an original transdisciplinary investigative architecture, allied with the establishment of a rigorous Semantic Pact. This pact tensions the conceptions of Kardec, Sartre, Wittgenstein, and Bakhtin to shield the terminology from mystical and dogmatic distortions, while the MIR operates through the analytical excavation and tensioning of nearly 1,000 pedagogical aphorisms. The analysis reveals a pedagogy with an anthropology that articulates ontological verticality with biographical horizontality. The Corpus characterizes the learner as a transdimensional consciousness, requiring a praxis rooted in the moral authority of example, restorative justice, and horizontality as a secular operative hypothesis. Intellectual instruction and ethical elevation merge into a continuous process of self-overcoming. It is concluded that Spiritist Pedagogy emerges as a vanguard educational paradigm. By grounding itself in conceptual rigor and existential totality, it transcends modern utilitarianism, reclaiming the grand purpose of education: the autonomous emancipation of consciousness and the structural regeneration of society.

Keywords: History of Education; Integral Education; Philosophy of Education; Ethical Education; Spiritism.

MEMORIAL

Rodrigo Elias Cardoso nasceu em 30 de abril de 1981, em Uberaba, Minas Gerais. Desde a infância, esteve imerso no mundo da construção civil, acompanhando seu pai, mestre de obras. Mas esse aprendizado não era limitado à simples observação: desde muito cedo, ele participava ativamente dos processos, carregando tijolos, quebrando paredes, e auxiliando nas etapas de elétrica, madeiramento e encanação. Durante as férias escolares, ao invés de descansar, ele estava no canteiro de obras, vivenciando a prática de cada detalhe do ofício. Sem perceber, esses momentos lhe proporcionaram noções fundamentais de geometria e precisão, como esquadro, nível e prumo, que mais tarde ele associaria à lógica da teoria fractal, um conceito fundamental em sua jornada acadêmica na Geografia.

Na escola, a experiência era completamente distinta. Rodrigo nasceu com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mas naquela época, pouco se sabia sobre o transtorno, o que gerou incompreensão e julgamentos equivocados. Muitas vezes, ele era visto como desinteressado ou preguiçoso, e até rotulado de “endemoniado” por alguns. As metodologias tradicionais, rígidas e monótonas, não conseguiam acompanhar seu ritmo, e ele se via perdido enquanto a aula se tornava um som indistinto. Esse descompasso entre seu estilo de aprendizado e o modelo escolar o levou a uma evasão constante. Quando ia sozinho para a escola, preferia desviar para o córrego próximo à sua casa, e quando sua mãe o deixava na porta, ele se esgueirava pelos fundos, escapando pelas grades do alambrado entre duas escolas, indo para as ruas.

Esses episódios culminaram em reprovações nas primeiras séries. Seus pais, em busca de uma solução, decidiram se mudar para a zona rural de Nova Ponte, acreditando que um ambiente mais isolado o afastaria das distrações da cidade. A mudança trouxe novas dificuldades, especialmente no transporte escolar. A escola ficava a quase duas horas de distância, e Rodrigo enfrentava o desafio de abrir porteiras ao longo do caminho, o que, além de ser uma responsabilidade, se transformou em um obstáculo físico nos dias de chuva, quando ele se atolava na lama, chegando à escola completamente sujo.

As dificuldades financeiras também marcaram essa fase de sua vida. Seu pai trabalhava incansavelmente na construção civil para sustentar a família, e sua mãe, além de ser manicure, trabalhava até tarde da noite para garantir o básico para os filhos. Um exemplo disso era o cuidado com os uniformes escolares, que eram reutilizados e cuidadosamente lavados, muitas vezes no fogão a lenha, para que Rodrigo tivesse algo decente para usar.

Apesar dos desafios, o ensino ainda parecia não fazer sentido até o oitavo ano, quando conheceu o professor Iozaino José Carneiro. Ele foi a chave para a transformação de Rodrigo. Ao contrário dos outros professores, que seguiam rígidas metodologias tradicionais, Iozaino introduziu atividades dinâmicas e criativas, como júris simulados, peças teatrais e músicas em forma de paródia. Essas práticas inovadoras capturaram a atenção de Rodrigo, que passou a perceber o aprendizado de forma diferente. O ponto de virada aconteceu quando o professor promoveu um colóquio, desafiando os alunos a se prepararem previamente para o evento e a participarem ativamente das discussões. Isso despertou uma nova motivação em Rodrigo, que começou a estudar os conteúdos com antecedência e a participar de forma engajada das aulas.

A partir desse momento, Rodrigo percebeu que sua dificuldade não estava em aprender, mas na forma como o ensino era apresentado. Ele desenvolveu o que se chama de *hiperfoco*, uma habilidade de concentração extrema que o permite aprofundar-se nos conteúdos de forma autodidata em contraponto funcional do TDAH. Essa mudança não só melhorou seu desempenho acadêmico, mas também o motivou a questionar a qualidade do ensino que estava recebendo. Seu comportamento de questionar os professores, algo raro na época, levou a uma mudança na dinâmica da turma, elevando a qualidade das aulas. Ele foi até apelidado de "degas" (uma referência a quem sempre tira nota dez) pelo professor Murilo Mendonça. Com isso, a fase do ensino médio foi um divisor de águas, concluindo seus estudos com uma média de 9,8 e conquistando prêmios em feira e debates científicos interescolar, além de ter sido reconhecido como o melhor aluno do ano na Escola Estadual Josias Pinto.

Durante esse processo de transformação acadêmica, outro elemento importante foi sua vivência com o Espiritismo. Ao contrário da escola, que via o aprendizado como uma obrigação, o Espiritismo lhe mostrou que a educação é um caminho para a evolução espiritual. Mas, mais do que a doutrina religiosa em si, foi o amor incondicional de sua mãe que o fez enxergar a verdadeira essência da educação. A dedicação e os sacrifícios diários de sua mãe lhe proporcionaram uma compreensão do amor divino que mais tarde influenciaria seus estudos sobre a relação entre Geografia e espiritualidade.

Mesmo com essa nova visão, a necessidade de sustentar a família o afastou temporariamente da educação formal. Aos 20 anos, foi trabalhar com o pai na construção da fábrica de Sorvetes Kascão, onde teve seu primeiro emprego registrado, e mais tarde trabalhou em diversos setores, como vendedor na Ambev, encarregado de depósito no supermercado Veneza e operador de processos químicos na Vale Fertilizantes.

Em São Vicente, conheceu sua esposa, Ana Paula, e casaram-se em 2002, tendo seu primeiro filho no mesmo ano. Mas foi em 2016, ao ingressar no curso de Geografia na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que sua jornada acadêmica se intensificou. Durante o curso de graduação, seu Trabalho de Conclusão de Curso refletiu sua visão única sobre a Geografia, relacionando conceitos de amor divino e geometria fractal. Sua trajetória continuou com um intercâmbio acadêmico na Universidad de la República (UDELAR), no Uruguai, o que ampliou sua visão sobre os desafios educacionais na América Latina.

Após a graduação, ele se especializou em áreas como Docência em Geografia e Práticas Pedagógicas, Filosofia, Ciências da Religião e Metodologias Ativas, e atualmente é mestrando em Educação pela UFTM. Sua pesquisa no mestrado explora a relação entre grandes pensadores da pedagogia e a pedagogia espírita, com o objetivo de integrar essas teorias para transformar as práticas educacionais. Essa vivência contribuiu para o refinamento crítico da trajetória acadêmica e para o fortalecimento do interesse pelas interfaces entre educação, epistemologia e prática pedagógica.

O ingresso no Mestrado em Educação pela UFTM deu continuidade a esse percurso, favorecendo o aprofundamento teórico-metodológico e a consolidação de competências investigativas. Ao longo dessa etapa, o contato sistemático com debates educacionais contemporâneos possibilitou a ampliação da compreensão sobre os desafios da formação docente e sobre as tensões existentes entre proposições pedagógicas e práticas institucionais.

O mestrado configurou-se, assim, como um período de amadurecimento intelectual, no qual a experiência acadêmica passou a ser integrada de modo mais consciente à trajetória formativa e às reflexões já em curso. O encerramento desse ciclo não representa um ponto de conclusão, mas um marco de transição, a partir do qual se reafirma a continuidade do percurso investigativo e do compromisso com a reflexão crítica sobre o fenômeno educativo.

Rodrigo segue, agora, no meio acadêmico, refletindo sobre a geografia da existência, mas sempre com a essência de alguém que começou sua jornada entre tijolos e enxadas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da Busca Digital 27
Tabela 2 - Resultados da Busca de arquivos Físicos 28
Tabela 3 - Análise isomórfica dos regimes quantitativo e qualitativo via protocolos da *MIR*. 31
Tabela 4 - Organograma da Metodologia Integrada Reflexiva (*MIR*). 33
Tabela 5 - Quadro Comparativo entre Metodologias. 32
Tabela 6 - Sensores da *Verticalidade* e seu refino pedagógico 52
Tabela 7 - Aforismos indiretos de Comenius 70
Tabela 8 - Aforismos indiretos de Rousseau 74
Tabela 9 - Aforismos indiretos de Pestalozzi 75
Tabela 10 - Aforismos indiretos de Rivail 78
Tabela 11 - Aforismos Diretos de Allan Kardec 111
Tabela 12 - Inovação Conceitual e Taxonômica 135
Tabela 13 - Aforismos Indiretos de Barsanulpho 136
Tabela 14 - Aforismos Indireto de Anália Franco 139
Tabela 15 - Aforismos Diretos e Indiretos de Thomaz e Maria Aparecida Novelino 142
Tabela 16 - Aforismos indiretos de Herculano Pires 146
Tabela 17 - Aforismos indiretos de Ney Lobo 149
Tabela 18 - Camadas do caráter da Educação Espírita 155
Tabela 19 - Quadro sintético da taxonomia 156
Tabela 20 - Quadro comparativo dos pensamentos dos Clássicos da Pedagogia Espírita 162
Tabela 21 - Aforismos Indiretos de Alzira Amui 167
Tabela 22 - Aforismos Indiretos de Dora Incontri 169
Tabela 23 - Atributos estruturais (progressão Cosmoética, níveis de alinhamento): 193
Tabela 24 - Atributos estruturais: progressão da Thelema 200
Tabela 25 - Thelema - Cosmoética 201
Tabela 26 - Atributos estruturais, progressão ética completa (Thelema e Cosmoética) 206
Tabela 27 - As quatro dimensões e suas funções na arquitetura do ser 213
Tabela 28 - Progressão da integração dimensional (níveis de formação da Bild) 214
Tabela 29 - Três estados qualitativamente distintos podem ser identificados. 227
Tabela 30 - Princípios operacionais para o educador 229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPE	Associação Brasileira de Pedagogia Espírita
BASE	*Bielefeld Academic Search Engine*
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
DOAJ	*Directory of Open Access Journals*
ILV	Instituto Lins de Vasconcelos
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MIR	Metodologia Integrada Reflexiva
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UDELAR	*Universidad de la República*
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA 22
1.2 HIPÓTESES 24
1.3 OBJETIVOS 24
1.4 METODOLOGIA INTEGRADA REFLEXIVA (MIR) 26
1.4.1 Busca Bibliográfica Iterativa E Parametrizada 25
1.4.2 Busca De Acervos Físicos De Difícil Acesso 26
1.4.3 Softwares De Gestão 27
1.4.4 Os Quatro Estados Fundantes Da Pesquisa 28
1.4.5 Triangulação Epistemológica E Hermenêutica Filosófica 29
1.4.6 Relatório De Pesquisa E Apresentação Dos Resultados 30
2 PACTO SEMÂNTICO DA PEDAGOGIA ESPÍRITA 36
2.1 CONCEITO DE PEDAGOGIA ESPÍRITA 38
2.1.1 Título do Conceito ou Termo 38
2.1.2 Definição 38
2.1.3 Etimologia 39
2.1.4 Sinonímia 40
2.1.5 Antonímia (Antônimos e Opostos) 40
2.1.6 Atributologia 41
2.2 QUESTÕES ESTRUTURAIS DA PEDAGOGIA ESPÍRITA 45
2.3 VERTICALIDADE E HORIZONTALIDADE 50
3 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA ESPÍRITA 55
3.1.1 Os Precursores da Pedagogia Espírita e seu contexto histórico 57
3.1.2 Os Clássicos da Pedagogia Espírita 62
3.1.3 Contemporâneos da Pedagogia Espírita 64
4 *CORPUS THEORICUM* DOS PRECURSORES 67
4.1 AFORISMOS 70
4.1.1 Jan Amos Comenius 70
4.1.2 Jean-jacques Rousseau 74
4.1.3 Johan Heinrich Pestalozzi 75
4.1.4 Hippolyte Léon Denizard Rivail 77
4.2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 86

4.3 CONCEPÇÃO DE SUJEITO ALMA, CABEÇA, CORAÇÃO E MÃOS 89
4.4 TEORIA DO CONHECIMENTO 91
4.5 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO 95
4.6 PAPEL DO EDUCADOR 97
4.7 ESTRUTURA DO PROCESSO EDUCATIVO 99
4.8 DINÂMICA DA FORMAÇÃO INTEGRAL 102
4.8.1 A Dimensão Física: O Corpo como Primeira Escola 102
4.8.2 A Dimensão Emocional: O Coração como Eixo da Formação 102
4.8.3 A Dimensão Mental: A Formação do Intelecto e do Juízo 103
4.8.4 A Dimensão Espiritual: Abertura à Transcendência 103
4.9 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS 104
5 *CORPUS THEORICUM* PEDAGÓGICO DE ALLAN KARDEC 110
5.2 OS EIXOS DA PEDAGOGIA KARDEQUIANA 118
6 *CORPUS THEORICUM* DA PEDAGOGIA ESPÍRITA CLÁSSICA 132
6.2 AFORISMOS 136
6.2.1 Eurípedes Barsanulfo 136
6.2.2 Anália Emília Franco Bastos 139
6.2.3 Thomaz Novelino e Maria Aparecida Rebêlo Novelino 142
6.2.4 José Herculano Pires.....146
6.2.5 Ney Correia de Souza Lobo 148
6.3 CONCEITO E TAXONOMIA DA PEDAGOGIA ESPÍRITA 153
6.3.1 Pedagogia Espírita 153
6.3.2 Educação Espírita 154
6.3.3 Ensino de Espiritismo 155
6.3.4 Filosofia Espírita da Educação 156
7 CORPUS THEORICUM DA PEDAGOGIA ESPÍRITA CONTEMPORÂNEA 166
7.1 AFORISMOS 167
7.1.1 Alzira Bessa França Amui 167
7.1.2 Dora Incontri (Dora Alice Colombo) 169
8 SINTESE E PROPOSTA PARA EXPANSÃO DA PEDAGOGIA ESPÍRITA .187
8.1 UMA ANTROPOLOGICA PARA A PEDAGOGIA ESPÍRITA.....188
8.1.1 Cosmoética... 188

8.1.2 Thelema, A Arquitetura Vetorial da Vontade 195
8.1.3 Autonomia Phronética Endoexonômica, A Maturação Ética Além da Lei201
8.1.4 Expansão da Proposta Pestalozziana 209
8.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 217
8.3 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E RESISTÊNCIA DO REAL 223
8.3.1 O Símbolo como âncora 224
8.3.2 As camadas do Significado 224
8.3.3 A síntese verbetológica e a estruturação do signo 226
8.3.4 O conhecimento como potência consolidada.....227
8.3.5 O conhecimento em rede: do conceito isolado ao campo integrado 227
8.3.6 A dinâmica do conhecimento: tensão, reorganização e consolidação.....228
8.3.7 O horizonte da integridade epistêmica 229
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....231
10 BIBLIOGRAFIAS..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1 INTRODUÇÃO

> "[...] amai-vos, eis o primeiro mandamento; *instruí-vos*, eis o segundo".
> (Kardec, 1864a)

O desenvolvimento de um *Corpus Theoricum da Pedagogia Espírita*[2], constituído por um corpo documental que atravessa as dimensões pedagógicas, científicas, históricas e filosóficas, visa proporcionar uma análise minuciosa e aprofundada dessa pedagogia. Este estudo busca traçar um panorama histórico e teórico inquebrantável, empregando metodologias avançadas de pesquisa e análise, a fim de realizar uma imersão no estado atual do conhecimento sobre os grandes autores clássicos da educação, culminando na compreensão da Pedagogia Espírita[3]. Embora nasça de autores espíritas, o *corpus* não deve ser tomado apenas para espíritas, mas compreendido como uma elaboração "de espíritas para o mundo", como contribuição para a educação como um todo.

A crítica ao modelo hegemônico não se funda em abstração, mas em constatação empírica e teórica: a emergência da neurodiversidade e das assimetrias cognitivas evidencia a inadequação de uma arquitetura metodológica que reduz o discente a um receptáculo passivo. Nesse deslocamento, a não conformidade deixa de indicar falha do sujeito e passa a revelar a obsolescência do próprio sistema, cuja rigidez normativa produz evasão, marginalização e esvaziamento do processo educativo. Dessa fissura emerge a necessidade de um referencial

---

[2] ***Corpus Theoricum*** (do latim, literalmente "corpo teórico" ou "conjunto de teorias") refere-se ao conjunto total e organizado de teorias, conceitos, princípios, modelos e hipóteses que constituem a base de conhecimento de uma disciplina científica, campo de estudo ou área do saber. É a estrutura conceitual que fundamenta a pesquisa, a prática e a compreensão dentro de um determinado domínio.

[3] **NOTA DE LEITURA**: A escrita deste trabalho opera por um ***método indutivo-maiêutico pelo silêncio***. Não se trata apenas de uma escolha estilística, mas de um regime de condução conceitual: o texto parte de elementos simples para estruturas complexas, desloca categorias universais para incidências específicas, aproxima autores em regime dialético e conduz o leitor até zonas de silêncio nas quais a dedução passa a pertencer ao próprio leitor. A exposição, portanto, não busca saturar o sentido, mas levar a reflexão até o ponto de ruptura produtiva, onde a compreensão deixa de ser recebida e passa a ser reconstruída em ato.

Esse procedimento dialoga com a maiêutica estruturante dos primeiros livros da codificação kardequiana, em que o conhecimento avança por perguntas, respostas, retomadas e desdobramentos progressivos; com Wittgenstein (1993), sobretudo pela escrita que conduz a linguagem até o limite do dizível; com Nietzsche (2005), pela condensação reflexiva que exige do leitor participação ativa, demora e recomposição do sentido; e com Foucault (2004), pela escrita etopoiética, capaz de transformar a relação do sujeito com a verdade, e não apenas transmitir informação. Tais inspirações não são reproduzidas formalmente, mas tensionadas dentro de uma arquitetura própria, na qual dialética, indução conceitual, silêncio e dedução do leitor formam um único movimento. Nesse sentido, a antipoética aqui assumida não significa negação da beleza, mas recusa do ornamento que substitui o pensamento. A escrita pelo silêncio não corresponde à omissão, à obscuridade deliberada ou à incompletude argumentativa, mas à decisão de interromper a palavra antes que ela capture a autonomia interpretativa do leitor. O silêncio torna-se, assim, não falta de conclusão, mas, espaço ativo de inferência, imaginação conceitual e apropriação dedutiva, permitindo que a leitura não apenas acompanhe o argumento, mas participe da autoformação do coautor-leitor.

capaz de recompor a inteireza do educando em sua condição bio-psico-social-espiritual. A Pedagogia Espírita projeta-se, assim, não como imposição confessional, mas como inteligibilidade antropológica, cuja inserção no campo acadêmico exige depuração conceitual rigorosa e densidade teórica compatível com a ciência laica.

A tensão central do trabalho reside na aparente inconciliabilidade entre matrizes espiritualistas e o imperativo de laicidade, agravada pela ausência histórica de sistematização como ciência filosófica autônoma. Configura-se, assim, uma dupla insuficiência epistemológica: de um lado, a rejeição acadêmica; de outro, a fragilidade interna de sistematização. A superação dessa clivagem exige um esforço de tradução secular que não dilui, mas reconfigura os conceitos. Elementos como a pluralidade das existências e a ampliação perceptiva são elevados à condição de hipóteses ontológicas operatórias, articulando-se à continuidade histórica do sujeito e à herança epigenética, oferecendo uma chave heurística para interpretar talentos inatos e ritmos de aprendizagem não explicáveis por abordagens estritamente materialistas.

Essa reconfiguração apoia-se em uma arquitetura conceitual ortogonal, estruturada entre *Horizontalidade*, como continuidade sociocultural e empírica, e *Verticalidade*, como interiorização reflexiva e abertura ética à transcendência. A educação integral realiza-se na intersecção dinâmica dessas dimensões, onde a consciência se unifica e se orienta moralmente. Para que essa estrutura não permaneça no nível intuitivo, impõe-se a construção sistemática do *Corpus Theoricum*, ancorado na tradição pedagógica clássica. A investigação articula o universalismo de Comenius, o naturalismo de Rousseau, o método afetivo de Pestalozzi e o racionalismo de Rivail, constituindo o núcleo histórico e teórico da Pedagogia Espírita. Essa operação responde a uma lacuna historiográfica ao integrar um acervo disperso sob uma taxonomia unificada, submetida ao crivo das metodologias acadêmicas contemporâneas.

No plano científico, consolida-se um modelo educacional que articula multidimensionalidade do sujeito, ética dialógico-reflexiva e autonomia consciencial. Ao deslocar o léxico espiritual para uma antropologia transdimensional, estabelece-se uma ponte epistemológica com as Ciências da educação e a Psicologia do desenvolvimento moral. No plano da práxis, essa formalização oferece ao educador um instrumental capaz de enfrentar a complexidade do ensino contemporâneo, especialmente quanto à neurodiversidade e às desigualdades estruturais. Fundamentado no afeto metodológico, na intuição dirigida e na autoridade moral do exemplo, o modelo não apenas descreve, mas intervém. A elevação da *Pedagogia Espírita* ao estatuto de ciência implica, assim, a densificação de seus fundamentos ético-filosóficos e a demonstração de sua viabilidade epistemológica, sustentadas por uma base

taxonômica precisa e por um mapeamento histórico-intelectual que evidencia continuidades e fricções do campo.

Metodologicamente, a investigação organiza-se como uma arquitetura transdisciplinar contínua, que integra prospecção documental e exegese filosófica em um movimento unificado, da delimitação ontológica das práticas à análise das tensões teóricas, culminando na condensação analítica do estado da questão. A educação, compreendida em sua acepção ontológica mais profunda, não se resume a um mecanismo de transmissão de saberes acumulados ou a um dispositivo de adestramento para o mercado de trabalho, mas configura se como o processo irrevogável de formação integral da consciência humana. No entanto, o paradigma educacional da modernidade, frequentemente capturado por uma racionalidade instrumental e por um materialismo pedagógico reducionista, tem operado uma severa fragmentação do sujeito educável. A escola tradicional, estruturada sob a rigidez de metodologias monótonas e inflexíveis, mostra-se historicamente incapaz de acolher a complexidade biopsíquica, cognitiva e espiritual do indivíduo, culminando em processos de evasão e marginalização de educandos que não se adequam ao ritmo imposto por uma normatividade artificial.

A validação do constructo apoia-se em uma triangulação epistemológica rigorosa, na qual o cruzamento de fontes, a fricção interpretativa e a coerência sistêmica operam de modo articulado, sob a regulação da hermenêutica filosófica, garantindo a produção de sentido com densidade e consistência.

Buscou-se instituir, igualmente, um *Pacto Semântico* como condição de possibilidade do próprio discurso. A complexidade do objeto exige a depuração conceitual do léxico, em diálogo com tradições filosóficas que asseguram precisão, estabilidade e inteligibilidade. Com isso, a Pedagogia Espírita deixa de ser apenas um campo difuso de práticas e se afirma como sistema teórico rigoroso, capaz de sustentar, simultaneamente, coerência interna e diálogo acadêmico. A arquitetura da dissertação obedece, assim, a uma progressão lógico-dialética estrita, na qual cada estrato analítico tensiona e expande as formulações precedentes, a fim de erguer um *Corpus* forte frente ao escrutínio das Ciências da Educação. A estrutura analítica desdobra-se da seguinte forma:

Assume-se a empreitada de pavimentar o terreno epistemológico através do Pacto Semântico na **segunda seção**. Executa-se a definição taxonômica da "Pedagogia Espírita", esquadrinhando sua etimologia, sua sinonímia acadêmica e sua oposição irredutível a modelos tecnocráticos. Superando o mero formato de glossário, o texto institui uma "*Atributologia*"

dinâmica, cravando os pilares da *Horizontalidade* e da *Verticalidade* como estruturas onto-formativas perfeitamente tangíveis e avaliáveis na prática pedagógica.

A **terceira seção** atua como a âncora historiográfica da obra, mapeando a árvore genealógica textual em três eras de consolidação: Precursores europeus, Clássicos brasileiros e Contemporâneos. A contextualização sócio-filosófica revela magistralmente como as correntes da Paideia socrática, da pansofia comeniana e do naturalismo convergiram de forma histórica para forjar a codificação do século XIX.

Disseca-se as matrizes textuais da educação ocidental moderna, na **seção de número quatro** tensionando o substrato filosófico de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail. A Hermenêutica Filosófica promove a fricção epistemológica entre extensos blocos de aforismos indiretos extraídos de suas obras primárias, consolidando princípios estruturais como a gênese sensorial do conhecimento, a teleologia emancipatória e a progressão temporal orgânica da aprendizagem.

A **quinta seção** processa o salto ontológico e epistemológico na obra do educador francês Rivail, já sob a pena de Allan Kardec. A exegese investiga a transposição de seus métodos lógico-experimentais, outrora adstritos à gramática, para o escrutínio das leis ético morais. A partir da formulação de uma "Arquitetura em Nove Movimentos", demonstra-se como a moralidade atua, na vastidão de seus textos, como o eixo regulador supremo do intelecto e da vontade.

Examina-se o lastro dessa herança europeia na materialidade institucional do Brasil na **sexta seção**, escavando a práxis de figuras luminares como Barsanulfo, Franco, Novelino, Pires e Lobo. A conjuntura analítica deságua em uma Taxonomia Inédita, que cinde e categoriza o campo em esferas operacionais distintas: *Pedagogia Espírita* (método laico), *Educação Espírita* (campo formativo), *Ensino de Espiritismo* (disciplina conteudista) e *Filosofia Espírita da Educação* (metalinguagem crítica).

Encontra-se na **sétima seção** perscruta da atualidade da literatura através do diálogo dialético com as matrizes contemporâneas de Alzira Bessa França Amui e Dora Incontri. A fricção profunda de seus eixos teóricos, envolvendo a teleologia educativa, a concepção de sujeito e a teoria do conhecimento, atesta a vitalidade e a instabilidade produtiva do campo, evidenciando que a práxis exige a dupla corroboração da validação empírico-afetiva e da coerência epistêmica estrita.

E por fim, na **seção oitava,** condensa-se a força propositiva da pesquisa em uma expansão antropológica estruturada nas categorias da tradição examinada. O arcabouço avança para a fundação de quatro verbetes laicos essenciais: a *Cosmoética* (matriz moral universal), a

Thelema (arquitetura volitiva progredida), a *Autonomia Phronética Endoexonômica* (telos da autorregulação) e a *Reinterpretação da Proposta Pestalozziana*. A epistemologia da aprendizagem é desmembrada em camadas semânticas (cardinalidade e ordinalidade), ofertando um construto conceitual plenamente inserido na racionalidade científica. A tessitura desta robusta malha investigativa atesta, em caráter definitivo, a validade metodológica e a autonomia teórica deste sistema educacional, sublinhando sua inegável magnitude acadêmica para a formação integral e emancipatória da consciência humana.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1.1 Problematização

A Pedagogia Espírita, apesar de suas bases filosóficas e pedagógicas bem delineadas, ainda não foi devidamente consolidada como um campo teórico autônomo. O que se observa, na maioria das vezes, é uma compreensão fragmentada e, em certos contextos, uma total ausência de discussão sobre o tema. Essa lacuna não apenas dificulta seu reconhecimento acadêmico, como também favorece interpretações equivocadas que a reduzem à ideia de um ensino confessional ou a uma vertente místico-exotérica, quando, na realidade, ela se estrutura sobre princípios educacionais universais e humanistas.

Diante disso, o questionamento central desta investigação se apresenta da seguinte forma: *é possível criar um Corpus Theoricum[4] da Pedagogia Espírita?* Essa indagação conduz a reflexões sobre a necessidade de estruturar seus fundamentos de maneira epistemologicamente rigorosa, diferenciando-a de abordagens pedagógicas convencionais e garantindo sua legitimidade enquanto referencial educacional e eliminando toda e qualquer quimera de base preconceituosa.

A formulação dessa problemática permite desdobramentos fundamentais para a compreensão dessa Pedagogia, tais como: a) *Quais são os elementos conceituais que fundamentam a Pedagogia Espírita como um campo teórico autônomo?; b) Como sistematizar suas influências filosóficas e pedagógicas para a construção de um corpo teórico coeso e metodologicamente sólido?; e c) Que princípios distintivos a diferenciam de outras abordagens educacionais e garantem sua aplicabilidade no cenário pedagógico contemporâneo?*

[4] ***Corpus Theoricum*** *(do latim*, literalmente *"corpo teórico"* ou *"conjunto de teorias"*) refere-se ao **conjunto total e organizado de teorias, conceitos, princípios, modelos e hipóteses que constituem a base de conhecimento de uma disciplina científica, campo de estudo ou área do saber**. É a estrutura conceitual que fundamenta a pesquisa, a prática e a compreensão dentro de um determinado domínio.

1.1.2 Justificativa

A necessidade de estabelecer um *Corpus Theoricum da Pedagogia Espírita* se sustenta na ausência de uma sistematização formal que lhe confira legitimidade acadêmica, apesar dos inúmeros tratados sobre o tema, bem estruturados, mas, de forma dispersa. Ainda que seus princípios se articulem com grandes tradições pedagógicas, como as dos clássicos da Educação, a Pedagogia Espírita se distingue por uma abordagem educacional que integra ética, autonomia consciencial e desenvolvimento integral, elementos que não encontram equivalência plena em outras correntes educacionais.

Ao contrário do que se possa supor, essa pedagogia não foi amplamente debatida nem mesmo dentro do meio espírita. Muitas instituições e federações se abstêm de tratar do tema, e espaços que outrora se dedicavam ao ensino nessa perspectiva foram convertidos para outros fins, e*vide*nciando a falta de uma estrutura teórica bem definida que garanta sua permanência e expansão.

Esta dissertação poderá contribuir significativamente para a escola contemporânea ao propor reflexões acerca de uma educação mais humanizada, ética e integral, voltada não apenas para a formação intelectual, mas também para o desenvolvimento moral, emocional e social dos estudantes. Em um contexto marcado por desafios como a intolerância, a violência, o individualismo e a crise de valores, o estudo da Pedagogia Espírita oferece subsídios teóricos para pensar práticas educativas fundamentadas no respeito, na empatia, na solidariedade e no autoconhecimento. Além disso, a pesquisa poderá ampliar o debate pedagógico ao evidenciar concepções educativas que valorizem o ser humano em sua totalidade, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, dialógicos e comprometidos com a formação cidadã e ética dos sujeitos.

A importância do estudo para a Educação reside na possibilidade de ampliar as discussões acerca das diferentes concepções pedagógicas que influenciam a formação humana e os processos educativos. Ao investigar seus fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos, a pesquisa contribui para compreender valores como fraternidade, ética, espiritualidade, solidariedade e respeito ao próximo que podem dialogar com as práticas educacionais contemporâneas. Em uma sociedade marcada por crises sociais, emocionais e relacionais, essa abordagem oferece elementos para pensar uma educação integral, preocupada não apenas com o rendimento acadêmico, mas também com a construção de sujeitos conscientes, sensíveis e comprometidos com o bem coletivo. Dessa forma, a dissertação poderá enriquecer o campo educacional ao promover reflexões sobre alternativas pedagógicas voltadas à humanização das relações escolares e ao desenvolvimento pleno do educando.

Diante desse panorama, torna-se fundamental trabalhar na consolidação dos fundamentos epistemológicos da Pedagogia Espírita, para evitar que interpretações fragmentadas ou distorcidas afetem sua essência. É importante destacar que tanto Pires (1970, 1971, 1972, 1973, 1974) quanto Lobo (2022a, 2022b, 2023 e 2024) contribuíram significativamente para a construção de conceitos paradigmáticos e filosóficos relacionados à pedagogia espírita. No entanto, muitas vezes, suas abordagens se revelam contraditórias ou não dialogam entre si, e em algumas ocasiões, acabam refletindo mais a evangelização do que uma verdadeira prática pedagógica.

Além disso, ao analisar as bases que sustentam essa pedagogia, destaca-se um ponto crucial: nenhuma outra corrente educacional trata com tanta profundidade e coerência os atributos essenciais da educação integral quanto a Pedagogia Espírita. Elementos como: *multidimensionalidade, ética dialógica-reflexiva, racionalidade sensível e autonomia consciencial*, são estruturantes dessa abordagem e constituem uma contribuição singular ao pensamento pedagógico.

Portanto, este estudo se justifica pela necessidade de estruturar e formalizar um referencial teórico que garanta a integridade da Pedagogia Espírita como um campo autônomo do saber.

1.2 HIPÓTESES

A sistematização da Pedagogia Espírita por meio da construção de um *Corpus Theoricum*, fundamentado em seus princípios éticos, filosóficos e pedagógicos, permitirá consolidá-la como um campo teórico autônomo e academicamente legitimado. Essa hipótese se baseia na premissa de que, ao organizar e estruturar seus fundamentos de maneira epistemologicamente rigorosa, diferenciando-a de abordagens confessionalistas ou fragmentadas pelo materialismo, a Pedagogia Espírita poderá ser reconhecida como um referencial educacional sólido. Ademais, pressupõe-se que sua aplicação criteriosa favorece o desenvolvimento integral do educando, promovendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também a formação moral e social, em um contexto dialógico e humanista.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a possibilidade de criação e, subsequentemente, sistematizar e estruturar o *Corpus Theoricum da Pedagogia Espírita*, explorando seus fundamentos *éticos, filosóficos e pedagógicos*. O propósito consiste em desmistificar o campo, estabelecendo sua autonomia

epistemológica, relevância teórica e aplicabilidade na formação integral e laica do ser humano no contexto educacional contemporâneo.

1.3.2 Objetivos específicos:

a) **Construção Teórica** e **Pacto Semântico**: Estruturar a base taxonômica da Pedagogia Espírita, com precisão aos termos do campo mediante um *Pacto Semântico* que consolide seus *fundamentos epistemológicos e metodológicos*.

b) **Delimitação Histórica e Intelectual**: Mapear a trajetória intelectual, através de *hermenêutica filosófica* e *análise documental*, dos *precursores* da educação moderna e dos *pensadores clássicos*, e a continuidade histórica do seu pensamento integral.

c) **Análise Comparativa**: Taxonomizar o cabedal prático e teórico das diferentes abordagens historiográficas da Pedagogia Espírita, ilustrando as tensões e a evolução da práxis para a formalização filosófica.

d) **Impacto Ético, Moral e Antropológico:** Explorar a contribuição do campo para a formação integral do sujeito, formulando conceitos estruturais operacionais voltados ao desenvolvimento moral e da autonomia consciencial.

1.4 METODOLOGIA INTEGRADA REFLEXIVA (*MIR*)

A *Metodologia Integrada Reflexiva* (*MIR*) não se origina de um exercício teórico abstrato, mas de uma insuficiência estrutural constatada na prática investigativa, na qual os modelos tradicionais, ainda que metodologicamente legitimados, revelam-se incapazes de sustentar simultaneamente amplitude de busca e densidade interpretativa. O que se e*vide*ncia não é a falha de um instrumento isolado, mas o limite de uma lógica linear que fragmenta o processo investigativo ao separar coleta, análise e escrita.

Dessa constatação emerge a necessidade de uma reconfiguração metodológica: não mais um encadeamento de etapas, mas uma arquitetura operativa em camadas simultâneas interdependentes, capaz de articular diferentes regimes do conhecimento sem reduzi-los a uma sequência cronológica. A *MIR* estrutura-se, assim, como resposta a esse impasse, integrando busca, interpretação e produção teórica em um único campo de operação, no qual cada movimento retroage sobre os demais.

Nesse sentido, sua constituição não responde a uma escolha arbitrária de método, mas a uma exigência interna do próprio objeto investigado. Ao articular as dimensões: ontológica, epistêmica, simbólica e normativa, a *MIR* não apenas organiza o processo de pesquisa, mas o tensiona continuamente, impedindo sua estabilização em modelos fixos e exauridos. O conhecimento, aqui, não se acumula linearmente; ele se reorganiza sob tensão, em um movimento que é simultaneamente investigativo e formativo.

1.4.1 Busca bibliográfica iterativa e parametrizada

A Busca Bibliográfica Iterativa e Parametrizada, na *MIR*, não se institui como etapa inicial, mas como regime operativo permanente sob tensão, cuja emergência não decorre de escolha metodológica, mas de insuficiência estrutural dos modelos indexados. O sistema booleano (*AND*, *OR*, *NOT*), embora eficaz na delimitação do já catalogado, mostra-se incapaz de alcançar aquilo que não foi previamente inscrito em metadados, e*vide*nciando um limite não técnico, mas epistemológico do próprio campo de busca.

Essa constatação desloca a busca de procedimento para problema: localizar o conhecimento deixa de ser acessar o disponível e passa a implicar a incorporação do não indexado como dimensão constitutiva, e não residual, da investigação. Nesse ponto, a *MIR* radicaliza o gesto metodológico ao articular busca sistemática e garimpo documental não como complementação, mas como tensão operativa entre regimes distintos de existência do dado. O conhecimento, portanto, não se distribui apenas no que está organizado, mas também no que

permanece disperso, e ignorá-lo não reduz sua presença, apenas compromete sua inteligibilidade.

Tal ampliação, entretanto, não resolve o problema, mas o reconfigura: o acúmulo de material exige critérios de seleção que não podem ser respondidos por linearidade. É nesse ponto que a *MIR* se distingue dos modelos clássicos descritos por Gil (2019) e Lakatos e Marconi (2017): não pela negação da sistematicidade, mas por sua reorganização em regime não linear, no qual a busca já se encontra atravessada pelos protocolos analíticos. A seleção não sucede a coleta, ela se dá durante e através dela.

Nesse regime, a iteratividade deixa de ser recorrência e se afirma como refinamento progressivo sob tensão: cada ciclo não apenas amplia, mas reconfigura os parâmetros anteriores, ajustando descritores, fontes e critérios de relevância. A parametrização, por sua vez, não se reduz a filtros técnicos, mas explicita critérios de autoridade, coerência temática e valor inferencial (Mello, 2018), mantendo, contudo, a tensão entre formalização e abertura. O critério de saturação pragmática não indica esgotamento do campo, mas apenas suspensão operativa: três ciclos sem novas categorias não encerram a busca, apenas delimitam sua suficiência operativa.

A utilização de bases de alto impacto: *Web of Science, Scopus, SciELO, Redalyc, Google Scholar, Periódicos CAPES, ERIC, DOAJ, BASE, BDTD, OasisBR*; confirma a necessidade de rigor, mas não a esgota. A *MIR* tensiona essa formalização ao incorporar arquivos governamentais, bibliotecas restritas, correspondências e acervos físicos como exigência estrutural, e*vide*nciando que o campo investigativo não coincide com o campo indexado. A busca, assim, deixa de ser instrumento de acesso e se torna dispositivo de redefinição contínua do próprio campo do pesquisável.

A *Busca Bibliográfica Iterativa e Parametrizada* teve seus resultados catalogados e expostos na *Tabela 1* abaixo:

Tabela 1 - Resultados da Busca Digital

REFERENCIAL ENCONTRADOS COM ESTE MÉTODO	
INDEXADORES USADOS NA BUSCA	**ARQUIVOS ENCONTRADOS**
Scopus	0
Web of Science	5
JSTOR	0
SciELO	1
ERIC	0
BVS (Biblioteca Virtual em Saúde)	0
DOAJ (Directory of Open Access Journals)	2

LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde)	0
BASE (Bielefeld Academic Search Engine)	12
PubMed	6
Redalyc	32
Periódicos CAPES	4
Academia.edu	0
ResearchGate	7
OpenAIRE	0
OasisBR	20
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	0
BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações)	1
TOTAL	423

Fonte: Autoria Própria, 2026

1.4.2 Busca de acervos físicos de difícil acesso

A constituição de um acervo bibliográfico minucioso evidenciou não apenas uma dificuldade operacional, mas um limite estrutural na própria circulação do conhecimento. Parte significativa das obras que fundamentam esse campo não se encontra disponível em bibliotecas científicas convencionais nem em bases digitais abertas, permanecendo restrita a edições físicas raras, esgotadas ou de circulação limitada, especialmente aquelas vinculadas aos precursores, aos pensadores clássicos e à gênese da Pedagogia Espírita.

Diante desse cenário, a pesquisa exigiu não apenas consulta, mas rastreamento ativo e recuperação do disperso, por meio de múltiplas frentes. A busca em livrarias e sebos especializados, como o *Sebo do Messias* e a Estante Virtual, aliada ao uso de *bibliotecas digitais* e *plataformas* como *Minha* Biblioteca, Tiny Cat e *Nova Biblioteca Digital Intersaberes*, não ampliou apenas o volume, mas reconfigurou o alcance das fontes, incorporando materiais fora dos circuitos indexados. Para a obtenção desta bibliografia, mantiveram-se os parâmetros anteriores, ao mesmo tempo em que se flexibilizaram. Os resultados das buscas por acervo físico podem ser averiguados na *Tabela 2*, abaixo.

Tabela 2 - Resultados da Busca de arquivos Físicos

REFERENCIAL ENCONTRADOS COM ESTE MÉTODO	
ARQUIVOS ENCONTRADOS	**QUANTIDADE**
Livros pertinentes (Português)	47
Livros pertinentes (Língua Estrangeira, Traduzidos)	9
Livros Raros	12
Revista	5
Arquivos digitalizados	3
outros	2

TOTAL	78

Fonte: Autoria Própria, 2026

1.4.3 S*oftwares* de gestão

EndNote, Mendeley e *Zotero* operam como dispositivos de organização, classificação e rastreabilidade, assegurando rigor metodológico, transparência e replicabilidade (Mello, 2018). Sua função não reside na produção de sentido, mas na *estruturação do campo informacional*, permitindo o cruzamento de referências, a identificação de recorrências e a recuperação sistemática dos dados ao longo do processo investigativo.

A MIR, contudo, estabelece um limite epistemológico preciso: a ferramenta organiza, mas não interpreta. A anotação crítica permanece como operação irredutível, na qual o pesquisador sustenta a mediação entre dado e sentido, impedindo que a parametrização se converta em automatização e que a acumulação de referências seja confundida com elaboração teórica.

Nesse regime, tais *softwares* não se configuram como suporte neutro, mas como elementos tensionais do próprio processo: ao mesmo tempo em que ampliam a capacidade de ordenação e rastreabilidade, exigem uma *reinscrição contínua do pesquisador no circuito interpretativo*, sob risco de deslocar a investigação para um plano meramente organizacional. A coerência metodológica, portanto, não se assegura pela ferramenta, mas pela fidelidade à arquitetura que a governa, na qual organizar, analisar e interpretar não se sucedem, mas operam em simultaneidade sob tensão. Comprovação de sua eficácia pode ser vislumbrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Reflexos da aplicabilidade

REFLEXOS DA APLICABILIDADE
Tempo economizado na organização de referências.
Redução de erros em citações.
Facilidade de uso.

Fonte: Autoria Própria, 2026

1.4.4 Os quatro estados fundantes da pesquisa

A MIR não se organiza por etapas sucessivas, mas por *estados operativos interdependentes*, cuja função não é segmentar o processo investigativo, mas torná-lo legível em suas diferentes incidências. O que se propõe não é uma divisão do real, mas uma *estrutura de leitura sob tensão*, na qual cada estado não se encerra em si, mas retroage sobre os demais.

O **Estado da Coisa** corresponde ao plano factual e documental da investigação, legislações, políticas públicas, documentos institucionais, práticas educacionais. Não se trata

de levantamento neutro, mas de delimitação ontológica: ao definir o que conta como “coisa”, o pesquisador já opera uma escolha sobre o que será considerado realidade investigável.

O **Estado do Conhecimento** incide sobre as produções teóricas existentes, autores, correntes, modelos explicativos. Sua função não é acumular referências, mas diagnosticar a matriz racional vigente, identificando convergências, lacunas e disputas. A seleção não se orienta por quantidade, mas por *relevância paradigmática* (Gil, 2019), tensionando o que funda, o que contesta e o que atualiza o campo.

O **Estado da Arte** desloca a análise para o plano das práticas, métodos e tecnologias, compreendendo o campo em sua dimensão expressiva. Não se restringe a publicações acadêmicas, mas incorpora artefatos, intervenções e dispositivos, submetidos a uma leitura que não descreve apenas o que foi feito, mas como o campo se manifesta e se organiza simbolicamente.

O **Estado da Questão** não se configura como síntese conclusiva, mas como *ponto de condensação provisória das tensões.* É nele que o problema de pesquisa se formula, não a partir do que já está dado, mas dos vazios, limites e fricções identificadas nos estados anteriores. Sua função é normativa: justificar a investigação, sem estabilizá-la.

O cruzamento desses estados não segue linearidade. Um achado no Estado da Arte pode reconfigurar o Estado do Conhecimento; uma lacuna teórica redefine o que conta como Estado da Coisa. A *MIR* não corrige essa recursividade, ela a assume como princípio, organizando-a como condição de produção de conhecimento sob tensão contínua.

1.4.5 Triangulação epistemológica e hermenêutica filosófica

A **Triangulação Epistemológica**, na MIR, não se configura como técnica de validação por multiplicidade, mas como *condição de possibilidade da própria construção do conhecimento*, ao impedir que a investigação se estabilize em um único regime explicativo. Não se trata de confirmar dados por convergência, mas de *organizar diferenças sem reduzi-las*, de modo que a validade não emerja da soma, mas da tensão estruturada entre os elementos. Sua operação não é sequencial, mas simultânea. A *triangulação de fontes* não coteja materiais para verificar consistência, mas para expor suas fricções internas, recusando qualquer hierarquia prévia entre clássico, contemporâneo ou institucional. A *triangulação interpretativa* não distribui funções entre abordagens, mas as mantém em interferência contínua, o histórico não apenas situa, mas desestabiliza leituras; o filosófico não apenas fundamenta, mas tensiona pressupostos; o comparativo não apenas diferencia, mas reorganiza o campo. Já a *triangulação*

construtiva rompe definitivamente com a lógica acumulativa: cada novo dado não se soma aos anteriores, mas os reconfigura, impedindo que o conhecimento se fixe como resultado.

A **Hermenêutica Filosófica**, nesse contexto, não comparece como instrumento de leitura, mas como *regime permanente de interpretação*, no qual o sentido não é extraído, mas produzido sob tensão. Inspirada em Gadamer (2004) e Ricoeur (1990), sua função não é garantir fidelidade ao texto nem liberdade ao intérprete, mas sustentar o intervalo entre ambos como espaço operativo de construção. A *hermenêutica histórica*, assim, não apenas contextualiza, mas impede o fechamento anacrônico, ao mesmo tempo em que admite o anacronismo produtivo como gesto consciente de atualização. A *hermenêutica dialógica* não estabelece um diálogo conciliador, mas um campo de confronto no qual o texto resiste, o pesquisador insiste e o sentido se desloca. A *hermenêutica comparativa*, por sua vez, não busca coerência, mas e*vide*ncia dissonâncias como *núcleos geradores de elaboração teórica***,** seja na leitura horizontal, seja na vertical. A articulação entre triangulação e hermenêutica não organiza o processo, *ela o impede de se encerrar***.** Coerências e dissonâncias emergem não como defeitos, mas como tensões férteis que alimentam a construção teórica. Para uma compreensão da *MIR* em sua dinâmica operativa, apresenta-se, a seguir, e efetividade isomórfica pelos regimes quantitativo e qualitativo via protocolos da MIR (*Tabela 3*).

Tabela 3 - Análise isomórfica dos regimes quantitativo e qualitativo via protocolos da *MIR*.

REGIME	AQUISIÇÃO DE INFORMAÇÃO	ANÁLISE METODOLÓGICA	INTERPRETAÇÃO CONCEITUAL	CONVERGÊNCIA INFORMACIONAL	VALIDAÇÃO EPISTÊMICA
Quantitativo	Coleta parametrizada em bases indexadas, mensuração de dados	Tratamento estatístico e modelagem analítica	Inferência orientada por padrões e regularidades	Cruzamento de séries e consistência dos dados	Triangulação por replicabilidade e estabilidade
Qualitativo	Garimpo documental e fontes não indexadas	Análise interpretativa e categorial	Produção de sentido sob tensão hermenêutica	Articulação de contextos e densidade narrativa	Triangulação por diferença e consistência interpretativa

Fonte: Autoria Própria, 2026.

1.4.6 Relatório de pesquisa e apresentação dos resultados

O relatório de pesquisa, na *MIR*, não registra um percurso encerrado, mas *institui sua inteligibilidade sem estabilizá-lo*. Não descreve resultados, antes explicita suas condições de produção, de modo que organização, linguagem e estrutura não funcionem como mera exposição, mas como operação metodológica inscrita no texto. Nesse sentido, a escrita não sucede a investigação, ela a *reconfigura em ato, tensionando os dados* para que a forma não seja suporte neutro, mas campo de consolidação provisória sob abertura (Costa, 2018).

As *apresentações visuais, gráficos, tabelas, diagramas*, não operam como complementos ilustrativos, mas como estruturas de enunciação do dado. Não apenas mostram, mas determinam como o dado pode ser lido. Assim, cada *escolha de escala, recorte e representação não é técnica, mas epistemológica*: um gráfico não apenas comunica mal quando falho, ele *produz erro*, ao instaurar uma leitura indevida do fenômeno.

A disseminação dos resultados não encerra, mas desloca o conhecimento para um campo de tensão externa, onde o retorno, crítica, contestação, reformulação, deixa de ser reação e passa a operar como dado. A escuta ativa, assim, não complementa, reabre o circuito investigativo, impedindo a cristalização. O relatório, portanto, não apenas comunica: delimita, legitima e tensiona o campo em que passa a operar, mantendo-se simultaneamente como produto e como dispositivo de continuidade investigativa. Segue Quadro Comparativo (*Tabela 6*) com outras metodologias complexas e*vide*nciando a propagação de sua efetividade como método.

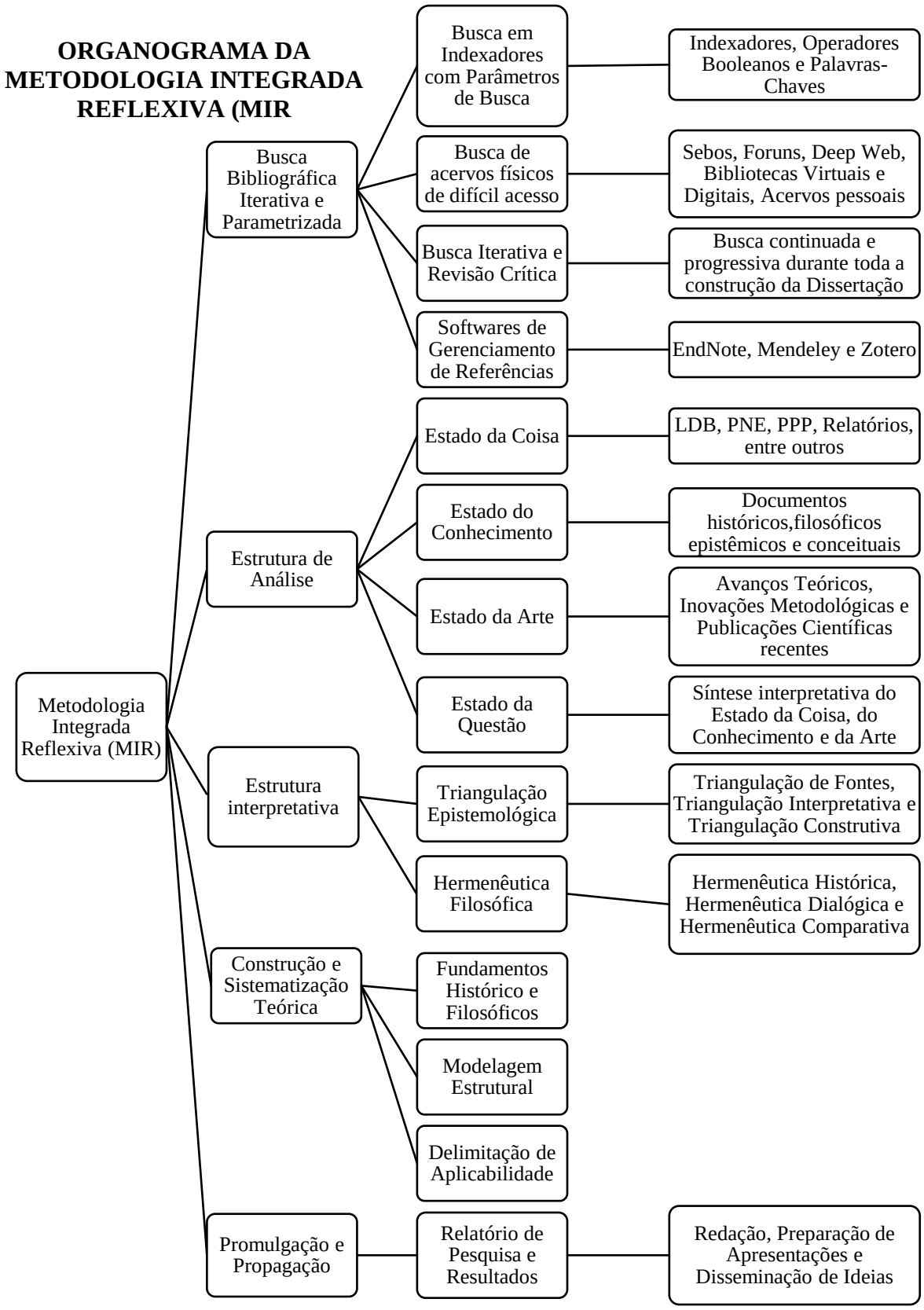
Tabela 4 - Quadro Comparativo entre Metodologias.

GRUPO METODOLÓGICO	APROXIMAÇÃO	COMPARAÇÃO COM MIR	QUANTI/ QUALI
Revisão Sistemática (Page *et al*. 2021) / Métodos Mistos (Creswell, Clark, 2013)	Rigor, integração de fontes	Operam por linearidade e fechamento; a MIR mantém abertura e tensão contínua	Quantitativa
Grounded Theory (Glaser; Strauss, 2013) / Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)	Iteratividade e organização dos dados	Subordinam o sentido ao dado ou à categorização; a MIR reconfigura ambos simultaneamente	Qualitativa
Hermenêutica Filosófica (Gadamer, 2015) / Qualitativa Tradicional (Denzin; Lincoln, 2006)	Interpretação e profundidade contextual	Separam etapas; na MIR, interpretação é regime permanente, não fase	Qualitativa
Pesquisa-ação (Lewin, 1946) / Design-Based Research (Brown, 1992)	Iteração e articulação com a prática	Orientam-se à solução; a MIR busca inteligibilidade, não resolução	Qualitativa
Sistêmica (Bertalanffy, 2015) / Complexidade (Morin, 2019)	Não linearidade e interdependência	Permanecem no plano teórico; a MIR operacionaliza a complexidade sob tensão	Qualitativa

Fonte: Autoria Própria, 2026.

Com a conjuntura acima determinada e para melhor apreciação dos protocolos de ação MIR, segue abaixo um organograma detalhado (*Tabela 5*) que explicita seus encadeamentos, articulações e fluxos de ação.

Tabela 5 - Organograma da Metodologia Integrada Reflexiva (*MIR*).



Fonte: Autoria Própria, 2026.

A tabela acima não opera como mera classificação comparativa de métodos, mas como dispositivo de explicitação das tensões que delimitam o campo metodológico contemporâneo diante da singularidade operativa da *MIR*. Sua finalidade não consiste em negar, substituir ou adotar indistintamente os métodos existentes, mas em tensioná-los em seus próprios limites estruturais, evidenciando o ponto em que sua potência se converte em restrição. As revisões sistemáticas, os métodos mistos, a *Grounded Theory*, a análise de conteúdo, a hermenêutica filosófica, a pesquisa-ação, a *Design-Based Research*, a abordagem sistêmica e a complexidade oferecem contribuições relevantes, porém tendem, em diferentes graus, ao fechamento, à segmentação, à subordinação ao dado, à categorização estabilizadora ou à orientação resolutiva. Em contraste, a MIR sustenta o processo investigativo em regime de tensão contínua, no qual o dado, interpretação, estrutura, validação e escrita não se sucedem como etapas estanques, mas se coimplicam em uma arquitetura recursiva de produção de inteligibilidade.

Essa distinção torna-se ainda mais evidente no tratamento do acervo documental. O universo inicialmente alcançado pela pesquisa, composto por 501 documentos diretamente correlacionados ao campo da Pedagogia Espírita, não foi incorporado de modo acumulativo ou quantitativista ao corpo final do trabalho. Ao contrário, cada documento foi submetido à triangulação epistemológica, ao crivo de análise, ao peneiramento hermenêutico e ao tensionamento onto-teleológico próprio da MIR. Desse processo, apenas uma fração nuclear foi preservada como referência diretamente estruturante do *Corpus*, enquanto 496 documentos foram excluídos, deslocados para plano secundário ou mantidos apenas como lastro de prospecção, por se mostrarem redundantes, frágeis, historicamente informativos, metodologicamente escassos, excessivamente doutrinários, tendenciosos, periféricos ou insuficientes para sustentar a autonomia epistemológica pretendida. Trata-se, portanto, de uma conjuntura quantitativa submetida a uma condição qualitativa: o volume encontrado não determinou a relevância, pois a relevância somente se confirmou quando a obra resistiu ao confronto entre pertinência conceitual, densidade metodológica, força formativa e capacidade de universalização.

Destarte, a *MIR* não recusa uma obra por sua origem, gênero, antiguidade, linguagem, matriz doutrinária ou condição primária/secundária, mas pelo teor efetivo do trabalho que ela realiza no interior da investigação. Fontes primárias, frequentemente negligenciadas por leituras restritas ao Estado da Arte, podem preservar núcleos conceituais mais íntegros do que releituras posteriores, sobretudo quando sucessivas mediações biográficas, apologéticas ou comentariais enfraquecem a tensão original do pensamento. Do mesmo modo, obras historicamente relevantes podem ser reconhecidas em sua importância sem, contudo, serem

absorvidas como fundamento nuclear do *Corpus*, quando sua incidência se limita à historicidade, à formação interna de determinado campo ou à transmissão de conteúdos específicos. Assim, a exclusão documental não expressa desconsideração, mas rigor; não empobrece o percurso, mas o depura; não reduz o campo, mas impede sua dispersão. A MIR afirma-se, nesse sentido, como sistema metodológico de abertura estruturada, capaz de acolher a amplitude da busca sem abdicar da severidade seletiva, produzindo um conhecimento que não se encerra, não fragmenta e não acumula indistintamente, mas organiza, tensiona, depura e consolida inteligibilidade diante de objetos complexos.

2 PACTO SEMÂNTICO DA PEDAGOGIA ESPÍRITA

> “Para se designarem coisas novas são precisos termos novos. Assim o exige a clareza da linguagem, para evitar a confusão inerente à variedade de sentidos das mesmas palavras”
>
> (Kardec, 1857).

A precisão na linguagem é um pilar essencial para a comunicação clara e eficaz, especialmente em áreas do conhecimento que envolvem conceitos complexos e multifacetados. Não se trata apenas de uma ferramenta para facilitar o entendimento, mas de um mecanismo fundamental que preserva a exatidão dos significados, evitando interpretações equivocadas que possam distorcer o conteúdo original. No caso da Pedagogia Espírita, um campo que articula saberes das ciências, filosofia e espiritualidade, a necessidade de clareza se torna ainda mais urgente. A complexidade dessa disciplina exige que seus conceitos sejam tratados com rigor, para que se mantenha a profundidade de suas implicações. Uma linguagem imprecisa ou vaga comprometeria não só a acessibilidade ao conteúdo, mas também a integridade de suas propostas teóricas.

Esse princípio de clareza encontra um eco importante nas obras de Allan Kardec. Ao fundar a doutrina espírita, ele determinou que a precisão linguística era crucial para a preservação do significado original dos conceitos, evitando confusão e diluição de seus princípios. Em seus escritos, enfatizou a necessidade de um vocabulário específico, capaz de evitar ambiguidade e multiplicidade de interpretações que adjacências convencionais poderiam suscitar. Sua obra defendia a adoção de termos exclusivos, desprovidos de significados preexistentes, como um meio de garantir que os novos conceitos fossem assimilados de maneira fiel e sem distorções. Este esforço de criação de uma terminologia própria não visava apenas à diferenciação, mas à construção de uma linguagem que refletisse com clareza e coerência a profundidade da doutrina. Como afirma Kardec (1857, p. 7), a fixação rigorosa dos termos é condição para evitar equívocos e assegurar a inteligibilidade dos princípios, o que reforça a importância da precisão semântica como fundamento, sendo um modelo inspirador para a construção da Pedagogia Espírita, que também exige um cuidadoso processo de definição de seus próprios termos.

A necessidade de precisão semântica se complementa com a visão filosófica de Jean-Paul Sartre (1943), que, em *L’être et le néant*, propôs que a construção do significado não ocorre de maneira espontânea, mas resulta de um pacto coletivo, uma negociação contínua sobre o

sentido atribuído às palavras. Sartre, em sua abordagem existencialista, via a linguagem como um campo de interação onde as palavras e os significados estão em constante evolução, sendo moldados pela experiência e pelo contexto social. Para ele, a linguagem é uma prática social, e o pacto semântico, por isso, precisava ser constantemente renovado para garantir que todos os interlocutores compartilhassem de um entendimento comum, mas sem fixar um significado absoluto e estático.

Essa ideia de Sartre se conecta diretamente à filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein (1999), que, em *Investigações Filosóficas*, defende que o significado de uma palavra não é algo fixo, mas se constrói a partir de seu uso em contextos específicos e nas práticas cotidianas. Ele também propôs que a linguagem é composta de jogos linguísticos, que não têm uma única definição universal, mas são definidos pelas convenções do grupo que utiliza essas palavras. Ao dialogar com Sartre, Wittgenstein sugere que os significados não são dados de antemão, mas se constroem ao longo do tempo, de maneira dinâmica e relacional, o que coloca uma ênfase ainda maior no pacto semântico como um processo de construção constante.

Além disso, a visão de Mikhail Bakhtin (1981), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, sobre a linguagem, com seu conceito de *dialogismo*, também oferece uma contribuição significativa para entender a construção do significado na Pedagogia Espírita. Para Bakhtin, as palavras não têm um significado fechado, mas estão sempre em diálogo com outras palavras e contextos. Isso implica que a construção do significado nunca é um processo unilateral, mas sempre envolve um jogo de significados que depende das múltiplas vozes que o compõem. Ao aplicar essa perspectiva à Pedagogia Espírita, pode-se entender que seus conceitos não apenas são negociados e redefinidos, mas também enriquecidos em sua inteligibilidade, à medida que entram em circulação interpretativa.

Embora Sartre e Wittgenstein enfatizem a mobilidade dos significados no uso, a Pedagogia Espírita, sob a inflexão de Rivail, não absorve tal fluidez como licença à indeterminação, mas como exigência depurativa. A variação semântica, aqui, não autoriza a dispersão do conceito; antes, opera como crivo, filtrando imprecisões e refinando o núcleo significativo. A tensão, portanto, não é contraditória, mas estrutural: o uso pode expandir o alcance do sentido, jamais instituí-lo arbitrariamente. O pacto semântico, nesse horizonte, não se configura como convenção oscilante, mas como fidelidade ativa a um eixo conceitual estável, no qual o dialogismo não dissolve, mas densifica; não relativiza, mas intensifica, sem romper a sobriedade que sustenta a integridade do conceito.

Desse modo, a clareza metodológica de Kardec, articulada ao pacto de significação em Sartre, à pragmática do uso em Wittgenstein e ao princípio dialógico em Bakhtin, não converge

para uma fluidez indistinta, mas para uma arquitetônica semântica rigorosamente tensionada. A fluidez admitida é instrumental e crítica: serve à limpeza interna do conceito, não à sua volatilização subjetiva. Assim, constitui-se um campo em que a linguagem, longe de flexibilizar-se ao ponto de instabilidade, é continuamente reconduzida à precisão, garantindo simultaneamente expansão compreensiva e contenção ontológica.

Nesse enquadramento, a Pedagogia Espírita, ao articular saberes heterogêneos, exige uma linguagem capaz de sustentar densidade sem sacrificar inteligibilidade. O pacto semântico, enquanto operação contínua, assegura não apenas a integridade conceitual, mas a eficácia de sua transposição para o campo educativo. Mantém-se, assim, a relevância teórica e a potência prática, na medida em que a clareza não é simplificação, mas condição de apreensão integral, da gênese conceitual às suas derivações pedagógicas.

2.1 CONCEITO DE PEDAGOGIA ESPÍRITA

2.1.1 Título do conceito ou termo

Pedagogia Espírita

2.1.2 Definição

A Pedagogia Espírita, conforme sistematizada por José Herculano Pires, transcende a simples fusão entre os princípios pedagógicos tradicionais e a doutrina espírita. Trata-se de uma proposta integradora que busca aliar os valores ético-morais do Espiritismo com os fundamentos pedagógicos de pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Kant e Rivail. Seu foco recai sobre a educação moral e ética, orientada para a evolução integral da consciência humana. Embora preserve a rigorosidade intelectual dos métodos acadêmicos cartesianos, ela os conjuga com os princípios espirituais, criando uma abordagem educativa mais integral.

Neste contexto, a Pedagogia Espírita não se limita a técnicas pedagógicas convencionais, mas propõe uma abordagem que abarca a totalidade do ser humano, integrando as dimensões física, emocional, moral e espiritual. A educação, assim compreendida, vai além do simples domínio de conteúdos acadêmicos, visando a transformação da consciência e o desenvolvimento da moralidade, sem desconsiderar a transcendência do ser humano. Ela respeita a autonomia individual, sem abrir mão de uma visão integrada que reconhece a essência espiritual e evolutiva de cada ser.

O conceito de Pedagogia Espírita, portanto, emerge de um mosaico de influências filosóficas e pedagógicas, que incluem os ideais destes grandes pensadores, aliados à interpretação de Rivail sobre os princípios espíritas aplicados à educação. Assim, a Pedagogia

Espírita se configura como uma síntese fecunda entre a educação integral clássica e uma visão espírita que concebe o ser humano como imortal e em constante evolução.

Em última análise, a Pedagogia Espírita não se apresenta apenas como um sistema educacional, mas como uma proposta para a elevação da consciência e do caráter humano, fundamentada em valores ético-morais universais, com um enfoque na transformação interior.

2.1.3 Etimologia

A palavra **Pedagogia** tem suas raízes no grego *paidagogía*, que significa "a arte de conduzir as crianças". O termo **Espírita**, por sua vez, vem do conceito de **espírito**, como sistematizado por Allan Kardec. Juntos, esses termos formam uma expressão que carrega consigo uma proposta educacional distinta, que não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas também à evolução moral do ser humano.

2.1.4 Símbologia

A simbologia da Pedagogia Espírita, apresentada na página 5 da primeira edição da *Revista de Educação Espírita* (dezembro de 1970), sob direção de José Herculano Pires, reúne dois emblemas: o do Ano Internacional da Educação, de Victor Vasarely (UNESCO), cujas espirais vibratórias expressam o apelo educacional e a fusão entre técnica e humano, sugerindo a própria figura humana em sua dinâmica; e o da Educação Espírita, elaborado por Merhy Seba, como síntese gráfica do campo.

Figura 1 - Símbolo da Pedagogia



Fonte: Victor Vasarely & Merhy Seba (Pires, 1970).

O emblema traduz a concepção de educação como ato de amor, conforme a tradição de Rivail/Pestalozzi, retomada por Kerschensteiner e René Hubert, que a definem como o apelo de uma consciência amadurecida a uma consciência imatura para elevá-la. Trata-se de um movimento ético-formativo por atração, articulado ao contexto de ampliação educacional como gesto de elevação humana. Estruturalmente, o triângulo expressa os três aspectos da Doutrina Espírita: Ciência na base terrena, Filosofia e Moral projetando-se ao alto. Em seu interior, uma planta emerge da matéria como princípio inteligente em desenvolvimento, orientando-se a um coração de luz voltado ao céu; sua abertura para absorver essa luz sintetiza a dinâmica do símbolo, na qual o amor atua como vetor de elevação e expansão da consciência.

2.1.5 Sinonímia

O termo "Pedagogia Espírita" pode ser substituído por diversas expressões que, embora apresentem nuances distintas, mantêm a mesma ideia central de uma educação integral e abrangente. Dentre essas, destacam-se:

- **Educação Integral**: Enfatiza o desenvolvimento completo do indivíduo, considerando suas dimensões física, emocional, social e intelectual.
- **Pedagogia Humanizadora:** Reforça a centralidade do ser humano no processo educativo.
- **Didática Espiritualista:** Diferencia-se da didática convencional ao incorporar valores ético-morais de base espiritual, sem se tornar catequética.
- **Ensino Ético-Reflexivo:** Sublinha a importância da ética e da autorreflexão como eixos da aprendizagem.
- **Formação Holointerativa:** Destaca a interação entre o sujeito, o conhecimento e o meio em uma perspectiva ampliada.
- **Educação Transpessoal Crítica:** Evita o viés místico e enfatiza a transcendência como um processo consciente e reflexivo.
- **Pedagogia da Plenitude:** Aponta para o desenvolvimento harmonioso do ser humano em todas as suas esferas.
- **Pedagogia Humanista**: Foca no desenvolvimento do potencial humano, valorizando a autonomia, a ética e a responsabilidade social.
- **Educação Transformadora**: Busca promover mudanças significativas na vida dos alunos, incentivando a reflexão crítica e a ação consciente.

Cada uma dessas denominações pode sugerir ênfases específicas, mas todas apontam para a concepção de que a educação deve ser concebida como um processo que considera a totalidade do ser humano, englobando suas dimensões física, emocional, moral e intelectual, sem, contudo, recair em abordagens dogmáticas ou catequéticas.

2.1.6 Antonímia (antônimos e opostos)

A Pedagogia Espírita se contrapõe a modelos educacionais reducionistas, que enfatizam exclusivamente a instrução técnica ou a transmissão de conteúdos, sem considerar a totalidade do ser humano. Termos como:

- **Pedagogia Tecnocrática**: Foca em resultados mensuráveis sem considerar a subjetividade do aluno.

- **Didática Reducionista**: Prioriza apenas a cognição, negligenciando aspectos ético-morais e afetivos.
- **Ensino Dogmático**: Impõe verdades absolutas sem espaço para reflexão crítica.
- **Educação Materialista**: Desconsidera a dimensão ética-espiritual do desenvolvimento humano.

Estes podem ser identificados como opostos, uma vez que remetem a abordagens que negligenciam aspectos subjetivos, éticos e existenciais da formação educacional.

Além disso, contrapõe-se a concepções dogmáticas e impositivas de ensino, nas quais a autonomia do educando é desconsiderada em favor da mera assimilação passiva de conhecimentos. Dessa forma, a Pedagogia Espírita propõe uma alternativa que equilibra rigor teórico com flexibilidade interpretativa, incentivando um processo instrutivo mais dialógico e reflexivo.

2.1.7 Atributologia

A Pedagogia Espírita se estrutura sobre princípios que garantem sua coerência filosófica e metodológica. Sua identidade educacional não se reduz a técnicas de ensino, mas emerge de uma concepção ampla do ser humano, de sua formação moral e intelectual, bem como de sua inserção no mundo. Para compreender sua essência, é necessário analisar os atributos que a compõem e a distinguem de outras abordagens pedagógicas.

- **Multidimensionalidade: uma visão ampliada da educação:** Ela compreende a educação como um processo que transcende a mera instrução acadêmica. Em vez de se restringir ao desenvolvimento cognitivo, busca abarcar todas as dimensões do ser humano, intelectual, emocional, social, moral e espiritual. Assim, não fragmenta o conhecimento, mas o associa em uma perspectiva integrada, assegurando que o aprendizado esteja em sintonia com as necessidades profundas do educando.

- **Universalismo Contextualizado: entre a abrangência e a singularidade:** Para que essa abordagem se mantenha fiel à sua proposta, ela não pode ser estanque ou dogmática. O universalismo, nesse contexto, significa a capacidade de se adaptar a diferentes realidades socioculturais sem perder sua essência ética e moral. Dessa forma, a Pedagogia Espírita não se impõe como um modelo rígido, mas como um referencial flexível, que respeita a diversidade humana e dialoga com múltiplos contextos educativos.

- **Ética Dialógica-Reflexiva: a educação como construção intersubjetiva:** No cerne dessa flexibilidade está o compromisso com a ética dialógica. A aprendizagem não ocorre de maneira passiva, mas por meio da interação consciente e do exercício da alteridade. O educando

não é apenas um receptor de conhecimentos, mas um sujeito ativo na construção do saber. Essa construção se dá pelo diálogo, pela *escuta ativa* e pelo *pensamento crítico*, tornando a educação um espaço de troca e crescimento mútuo.

- **Racionalidade Sensível: equilíbrio entre razão e sentimento:** Esse caráter dialógico conduz a um equilíbrio essencial entre a razão e a emoção. A Pedagogia em questão rejeita tanto o intelectualismo frio, que valoriza apenas o pensamento lógico e abstrato, quanto o sentimentalismo vazio, que se afasta da reflexão profunda. Em vez disso, propõe uma racionalidade sensível, em que o conhecimento se enraíza na experiência vivida e na consciência moral do indivíduo, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

- **Aprendizagem por Experiência e Interiorização: do conceito à vivência:** Nesse sentido, o aprendizado não se limita à absorção de informações, mas exige um processo de experimentação e interiorização. Os valores ético-morais não são apenas estudados teoricamente, mas vividos e estudados no cotidiano em conjunto as matérias curriculares. A educação se torna, assim, um exercício de autoconhecimento e transformação pessoal, estimulando o educando a refletir sobre suas ações e a compreender o impacto de suas escolhas no mundo ao seu redor.

- **Autonomia Consciencial: a formação de sujeitos livres e responsáveis:** A experiência educativa, por sua vez, não deve gerar dependência, mas autonomia. A Pedagogia Espírita se fundamenta na ideia de que o ser humano é responsável por seu próprio desenvolvimento, sendo a educação um meio para ampliar essa consciência. O aluno não é conduzido por verdades impostas, mas incentivado a construir seu próprio entendimento, exercendo o pensamento crítico e a liberdade de escolha dentro de uma perspectiva ética.

- **Educação para a Plenitude: transcendendo a utilidade imediata do conhecimento:** Por fim, todos esses atributos convergem para um propósito maior: a formação integral do ser humano em busca de plenitude. A Pedagogia Espírita não se limita à preparação para o mercado de trabalho ou ao acúmulo de informações, mas visa a construção de um ser humano consciente, ético e comprometido com o bem comum. O ensino, portanto, não se esgota na transmissão de conteúdos, mas se estende à busca de um sentido mais profundo para a existência.

2.1.8 Exploração de conotações e implicações

A Pedagogia Espírita, ao propor uma visão ampliada da educação, busca integrar os aspectos cognitivos, morais e espirituais, desafiando as abordagens convencionais ao oferecer

uma compreensão mais abrangente da experiência humana. Essa perspectiva não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas visa um desenvolvimento integral do educando, permitindo-lhe refletir criticamente sobre sua existência e seu papel na sociedade, conforme descrito anteriormente. Dentro desse contexto, a abordagem espírita não se propõe a inculcar a reencarnação como um dogma, mas reconhece que, enquanto hipótese de trabalho, pode ser um elemento de reflexão no campo educacional. Assim, não busca tratar desse tema diretamente com os educandos, mas compreende a necessidade de o educador estar preparado para responder a questionamentos sobre o assunto ou, em casos mais específicos, lidar com alunos que, hipoteticamente, relembrem experiências passadas ou apresentem manifestações associadas ao CID-10 F44.3, relacionado à sensibilidade mediúnica.

A relevância dessa preparação docente se e*vide*ncia na necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite a diversidade de concepções de mundo e proporcione um ambiente educativo livre de preconceitos, capaz de acolher os questionamentos dos alunos sem reduzi-los a categorias exclusivamente religiosas ou psicopatológicas. Essa postura dialógica permite que a educação se configure como um espaço de desenvolvimento integral, onde a reflexão sobre questões existenciais possa ser conduzida de maneira ética, respeitosa e interdisciplinar.

Ao reconhecer que fenômenos como a mediunidade e a memória de vidas passadas são tratados em diferentes campos do saber, como a psicologia, a antropologia e a filosofia, a Pedagogia Espírita adota uma postura de abertura ao diálogo, sem se comprometer com interpretações dogmáticas. Estudos como os de Ian Stevenson, que documentam relatos de crianças que afirmam lembrar-se de vidas anteriores, ilustram como essas questões podem ser abordadas de maneira investigativa e acadêmica, fomentando um debate qualificado sobre a natureza da consciência e sua possível continuidade. Da mesma forma, os estudos do psiquiatra Jim B. Tucker, sucessor de Stevenson na Universidade da Virgínia, Estados Unidos, corroboram a necessidade de se aprofundar nesse campo, especialmente no que tange ao impacto psicológico e educacional dessas experiências. Além disso, abordagens desenvolvidas no contexto da *Transpessoalidade*, como as pesquisas de Stanislav Grof (1985) sobre estados ampliados de consciência, fornecem elementos adicionais para uma compreensão mais abrangente do psiquismo humano, todos conceitos, estes, tratados fora do Espiritismo.

O psiquiatra Ian Stevenson (2001), ao conduzir milhares de estudos de casos sobre crianças que relatam memórias de vidas anteriores, oferece uma base empírica que, embora ainda controversa, amplia o horizonte das investigações psicológicas e pedagógicas ao sugerir que certos traços de personalidade, talentos inatos ou fobias inexplicáveis podem encontrar explicações mais amplas em experiências anteriores à atual encarnação. Essa abertura empírica

não se configura como comprovação incontestável da reencarnação, mas como indicativo de que há fenômenos psíquicos cuja explicação requer um alargamento dos quadros teóricos atuais, o que a Pedagogia Espírita, ancorada na Metodologia Integrada Reflexiva (*MIR*), se propõe a explorar com rigor e responsabilidade epistemológica (Stevenson, 2001, p. 245-247). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER, 2009, p. 53-54), ao tratarem das "possíveis respostas norteadoras do sentido da vida", reconhecem a reencarnação como uma perspectiva válida ao lado de outras concepções, como a ressurreição e a ancestralidade, devendo ser abordada de modo respeitoso e reflexivo, sem imposição doutrinária.

Nesse sentido, a Pedagogia Espírita se alinha a um viés fenomenológico e educacional, sem imposições doutrinárias que transcende o ensino convencional e promove uma reflexão mais ampla sobre o ser humano. A educação, nesse viés, não se reduz à formação intelectual, mas se configura como um instrumento de desenvolvimento moral e espiritual, respeitando a pluralidade de experiências e compreensões sobre a existência. Esse modelo pedagógico integrado articula saberes diversos, promovendo um ensino que não apenas informa, mas transforma, capacitando o educador a atuar com discernimento diante das múltiplas perspectivas que emergem no espaço educativo.

2.1.9 Ambiguidades e cuidados no uso

Com esta construção conceitual da Pedagogia Espírita, determinou-se a precisão terminológica necessária para que seu entendimento não seja distorcido por abordagens que a descaracterizem. Seu eixo estruturante não se confunde com propostas religiosas ou catequéticas, tampouco pode ser diluído em correntes filosóficas que lhe sejam alheias.

Uma dificuldade recorrente no uso do termo "Pedagogia Espírita" é a sua associação indevida a práticas esotéricas ou doutrinárias. Essa visão equivocada muitas vezes decorre da falta de conhecimento sobre suas bases originais e da ausência de um rigor investigativo que diferencie sua natureza pedagógica de expressões religiosas particulares. Dessa forma, o uso da terminologia deve ser conduzido com responsabilidade acadêmica, respeitando sua coerência interna e evitando interpretações que a afastem de seu escopo original.

Outro aspecto essencial é o reconhecimento de que a Pedagogia Espírita não deve ser restringida a leituras reducionistas que a submetam a referenciais externos incompatíveis com sua essência. Seu desenvolvimento e aprofundamento demandam um retorno às fontes primárias que a fundamentam, permitindo uma compreensão mais ampla e menos sujeita a influências metodológicas que distorçam seu propósito.

Portanto, para preservar a integridade dessa proposta educativa, é imprescindível que a utilização do termo seja sempre acompanhada de um estudo criterioso, que resguarde sua identidade e evite apropriações indevidas.

2.2 QUESTÕES ESTRUTURAIS CIENTÍFICAS DE PRECEITOS ESPÍRITAS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA PEDAGOGIA ESPÍRITA

A Pedagogia Espírita, por derivar estruturalmente do Espiritismo, assume, em sua gênese, dois grandes pilares fundantes: a mediunidade e a reencarnação. Estes não emergem como simples crenças periféricas, mas como categorias estruturantes do ser e, portanto, da própria possibilidade de educabilidade integral. No entanto, ao se constituir como pedagogia e dialogar com o princípio da laicidade do Estado, tal proposta metodológica não se permite assumir tais fundamentos como verdades dogmáticas, mas sim como hipóteses ontológicas operatórias, que, mesmo não podendo ser exigidas como premissas absolutas, tampouco podem ser ignoradas, sob o risco de se romper com a própria identidade epistemológica que a distingue de outras pedagogias.

É imprescindível, para fins desta construção pedagógico-metodológica, destacar que a reencarnação e a mediunidade não são aqui abordadas como dogma, tampouco se confundem com místicas ou tradições religiosas específicas. Suas apreciações se sustentam como conceitos operativos dentro de um paradigma próprio, cuja lógica é interna, sistemática e funcional. Essa abordagem evita comparações indevidas ou aproximações sincréticas, que poderiam desfigurar a proposta epistêmica aqui delineada. Estes axiomas, nesse sentido, são tomados como hipóteses explicativas do desenvolvimento contínuo do ser, cuja função é estruturar uma pedagogia que considere a possibilidade de múltiplas existências e a interdimensionalidade ontológica do ser como parte de um processo formativo amplo, racional e progressivo. Essa compreensão não demanda adesão de fé, mas análise de coerência interna, respeitando o estado laico, o pluralismo filosófico e a cientificidade como base estruturante da investigação[5]. Alguns críticos poderiam alegar que tal pedagogia recai em espiritualismo disfarçado. No entanto, é justamente ao tratá-la como hipótese operativa, aberta ao escrutínio ontológico, que se evita o risco dogmático. O que se propõe aqui não é adesão, mas abertura.

[5] **NOTA DO AUTOR**: Evita-se, neste trabalho, qualquer aproximação com perspectivas esotéricas, mitológicas ou religiosas que abordem múltiplas existências ou interconexão medianimica de forma simbólica, intuitiva ou metafísica. O conceito de reencarnação e mediunidade aqui trabalhados estão circunscritos à sua função epistêmica e pedagógica dentro do paradigma proposto.

Nesta perspectiva, os eixos da mediunidade e da reencarnação serão aqui observados não a partir de um viés confessional, mas como possibilidades explicativas no campo ontológico-educacional, abrindo espaço para uma leitura que respeita o pluralismo científico e cultural e, simultaneamente, sustenta sua coerência interna como método integrativo do ser. Para tal abordagem, seguir-se-á os aportes filosóficos de José Herculano Pires (2005), onde o autor estabelece um referencial existencialista que ultrapassa os contornos tradicionais da filosofia da educação, ancorando-se na ontologia fenomenológica de Jean-Paul Sartre em sua obra L'être et le néant (1943).

Sartre (1943), ao refletir sobre a constituição do ser, oferece uma chave de leitura que rompe com os limites da epistemologia clássica. Sua formulação da subjetividade implica a abertura do ser à transcendência, mesmo que essa transcendência se manifeste como horizonte fenomenológico. Como ele escreve em L'être et le néant:

> Ora, uma intuição reveladora pressupõe algo revelado. A subjetividade absoluta só pode se constituir frente a algo revelado; a imanência não pode se definir exceto na captação de algo transcendente [...] a consciência implica em seu ser um ser [...] transfenomenal (Sartre, 1943, p. 34).

Essa ontologia *transfenomenológica*, que já não se satisfaz com os limites da consciência fechada sobre si, ressoa diretamente com o projeto educacional espírita, cuja integralidade exige a inclusão de dimensões superiores da experiência humana. O pensamento de Sartre, mesmo sem professar transcendências religiosas, adentra o campo do transcendente pelo viés fenomenológico, o que permite uma aproximação conceitual com a proposta da Pedagogia Espírita, sem nela incutir dogmas.

Essa compreensão abre caminho para uma leitura dialética do ser, tal como vislumbrada por Denis de Rougemont em *L'Aventure Occidentale de l'Homme* (1957), em que o autor propõe a constituição do ser por múltiplas dimensões, articuladas entre uma realidade social, representada pelo amor ao próximo, e uma realidade metafísica, fundada no amor a Deus. Ambas as dimensões compõem o campo de uma fenomenologia ampliada da existência, cuja pedagogia não poderia ignorar sem amputar parte substancial da formação humana.

As contribuições de Rudolf Kassner (1922) complementam essa visão ao descrever uma evolução do ser humano em camadas ou corpos de consciência. O homem primitivo aparece como fragmento de um todo simbólico e mágico; já o homem civilizado se organiza em torno de um *"corpo sagrado"*, que remete à expansão da subjetividade em direção a esferas transcendentes. Esse movimento sugere uma progressão consciencial histórica e temporal, uma ascensão possível pela educação quando esta acolhe não apenas o cognitivo, mas também o simbólico, o emocional e o espiritual como parte da experiência formativa. Tal perspectiva

exige um instrumento metodológico capaz de abarcar essas múltiplas dimensões da existência, sem reduzi-las a categorias empíricas ou metafísicas estanques.

É nesse ponto que a Metodologia Integrada Reflexiva (*MIR*) se insere como um paradigma autossuficiente de análise e sistematização teórica, apto a sustentar a complexidade da integralidade proposta pela Pedagogia Espírita. A *MIR* não parte de uma estrutura dogmática, tampouco pretende validar ontologias específicas como verdades universais. Sua força reside em uma triangulação epistemológica que contempla a hermenêutica filosófica, a fundamentação científica e o campo experiencial do ser em sua totalidade. Nesse escopo, a *MIR* possibilita o tratamento da mediunidade e da reencarnação como hipóteses ontológicas operatórias, internalizadas no próprio paradigma investigativo da Pedagogia Espírita. Não se trata de afirmar sua cientificidade nos moldes positivistas ou empiristas, mas de reconhecer, à luz da *filosofia kuhniana*, que a ciência avança por meio da constituição de paradigmas teóricos coerentes, embora incomensuráveis entre si. Como o próprio Thomas Kuhn afirmou:

> [...] os paradigmas rivais estão em concorrência pela lealdade dos membros de uma comunidade científica, e a conversão a um novo paradigma envolve frequentemente uma mudança nos critérios que definem a ciência válida (Kuhn, 1962, p. 148).

Essa noção de incomensurabilidade paradigmática é central para legitimar a inclusão dos pressupostos espirituais não como crença, mas como hipótese ontológica operatória, desde que assumida a coerência interna do sistema e a disposição ao diálogo *interparadigmático*. Subsequentemente, a inclusão dos pressupostos espirituais como eixos interpretativos não se apresenta como uma regressão irracional, mas como uma possibilidade paradigmática legítima, que amplia o campo epistêmico sem romper com a laicidade ou com a racionalidade científica. A reencarnação, ao ser interpretada como hipótese de continuidade consciencial no tempo, articula-se com a *horizontalidade* do ser, isto é, com sua trajetória biográfica e histórico-social, marcada por um processo de aprendizado contínuo e progressivo. Já a mediunidade, entendida como abertura ontológica às camadas superiores da existência, conecta-se à *Verticalidade* do ser, ancorando-se na percepção de que há uma relação viva entre o sujeito e outras instâncias da realidade, tanto visíveis quanto invisíveis, tanto internas quanto transpessoais.

Tal formulação se aproxima da filosofia da existência de Jean Wahl (1954), que em *La Philosophie de l'Existence* reforça a ideia de um ser que transcende os limites da imanência, abrindo-se ao absoluto como possibilidade real de experiência. Essa *Verticalidade* não implica uma fuga do mundo, mas uma imersão mais profunda na essência do ser, na medida em que o educando é visto como sujeito em ascensão, ser em processo. A estrutura proposta pela Pedagogia Espírita, portanto, não é incompatível com a ciência, mas apenas exige um

alargamento do conceito de ciência. Recusa o reducionismo positivista e afirma uma ciência ampliada, aberta ao *transfenomênico* (Sartre, 1943), à complexidade da subjetividade e à pluralidade dos modos de conhecer (Morin, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2017). Ao tratar os eixos espirituais como hipóteses operativas, tal pedagogia preserva sua coerência interna, respeita a laicidade e ainda assim não abdica de seu maior compromisso: formar integralmente o ser humano, em todas as suas dimensões que formam sua integralidade, unificando sua *horizontalidade* temporal e sua *Verticalidade* ontológica em um movimento contínuo de autotransformação e ascensão consciente.

Assim, ao contrário das pedagogias tradicionais, que operam quase sempre dentro de uma concepção linear de existência, a Pedagogia Espírita se ancora numa antropologia ampliada, onde o sujeito educando é considerado um ser em processo evolutivo contínuo, atravessando múltiplas existências. A essa perspectiva pode-se associar o conceito de sujeito *poubellehistorique* (transhistórico), ainda que este não seja uma expressão comum nos cânones da pedagogia laica, mas que se aproxima daquilo que Edgar Morin (2000) propõe como uma "*antropoética da complexidade*", na qual o ser humano é compreendido em sua articulação com o cosmos, com o tempo e com a espiritualidade.

Essa noção de sujeito *transhistórico*, quando articulada à *MIR*, não apenas projeta uma nova antropologia educacional, mas também funda uma ética da educação baseada na continuidade do ser, na responsabilidade interexistencial e na potencialidade de transformação ontológica como eixo da práxis pedagógica. Diferentemente das pedagogias que confinam o desenvolvimento humano aos limites de uma única biografia, o *sujeito transhistórico* reconhece que a aprendizagem se estende por múltiplas experiências encarnatórias, o que implica repensar conceitos como vocação, talento inato, superação de traumas e vínculos interpessoais em uma chave ampliada, sem recorrer a dogmas religiosos (Morin, 2000, p. 87).

A *multiexistencialidade*, nesse contexto, não se apresenta como crença teológica, mas como *hipótese ontológica operatória* orientada à inteligibilidade de processos formativos que excedem a clausura de uma única biografia. Os estudos de Stevenson (2001), ao reunirem um corpo extensivo de relatos infantis não redutíveis à experiência presente, não encerram a questão, mas deslocam seu regime explicativo: traços de personalidade, aptidões precoces e fobias não adquiridas deixam de se acomodar integralmente nos eixos genético e ambiental imediato, exigindo leitura que os reinscreva em uma continuidade do ser que atravessa a biografia sem nela se esgotar.

Na mesma direção, Jung (1958), ao formular o inconsciente coletivo e a dinâmica arquetípica, ainda que não opere em chave doutrinária, impede o fechamento do sujeito em sua

historicidade estrita. O que se instaura não é substituição explicativa, mas ampliação de inteligibilidade: conteúdos emergem sem origem biográfica rastreável, tensionando a linearidade do desenvolvimento sem dissolvê-lo em arbitrariedade. A formação humana, assim, não se reduz à cronologia empírica, mas se estrutura também por camadas simbólicas que escapam às vias exclusivamente materiais. Por sua vez, aquilo que se convencionou denominar como fenômenos mediúnicos, quando deslocados de sua captura exclusivamente religiosa, pode ser compreendido como expressão de uma *capacidade ampliada de percepção e sensibilidade intersubjetiva*, sem que isso implique sua diluição conceitual. Richet (1923), laureado com o Prêmio Nobel de Medicina, ao classificá-los no domínio metapsíquico, não os reduz a anomalia nem os absorve em misticismo, mas lhes confere estatuto de investigação sistemática. Tal movimento não resolve o fenômeno, mas lhe assegura lastro: reconhece sua recorrência, sua estrutura e sua exigência de tratamento rigoroso.

A convergência desses eixos não conduz a uma ontologia especulativa, mas a uma *reconfiguração tensionada do estatuto do educando*: simultaneamente sujeito histórico-social e consciência em continuidade. A aproximação com Wallon (1942), ao afirmar a totalidade do ser, não encerra o movimento; ao contrário, é tensionada por ele, pois essa totalidade, aqui, não se limita à integração das dimensões visíveis, mas se estende longitudinalmente, implicando uma formação que não coincide integralmente com o presente empírico.

Importa sublinhar que tal incorporação não se configura como imposição doutrinária, mas como *abertura epistemológica orientada por necessidade explicativa.* A *horizontalidade* e a *Verticalidade*, enquanto expressões dessa ampliação ontológica, não operam como acréscimos interpretativos, mas como chaves de leitura que tornam inteligíveis fenômenos recorrentes no campo educacional, talentos precoces, resistências persistentes, vocações não situáveis, dinâmicas intersubjetivas de alta complexidade, sem reduzi-los a causalidades imediatas.

Dessa forma, a Pedagogia Espírita não se limita à dimensão instrucional, mas se inscreve como projeto de formação ontológica, orientado à expansão da consciência e à inteligibilidade do percurso existencial. Seu diferencial não reside em uma *retórica espiritualizante*, mas na recusa metodológica de reduzir o humano a seus condicionantes imediatos, assumindo-o como ser em continuidade, cuja biografia educativa não se inicia no nascimento nem se encerra na morte.

Tal inflexão permite situá-la no campo das pedagogias integrais, porém sob uma inflexão própria: a dimensão espiritual não comparece como complemento, mas como princípio estruturante que reorganiza as demais dimensões. É nesse ponto que se concentram,

simultaneamente, sua originalidade, sua tensão constitutiva e sua potência. A análise pedagógica, nesse ponto, não se apresenta como escolha, mas como decorrência.

2.3 *VERTICALIDADE* E *HORIZONTALIDADE*: ESTRUTURAS ONTO-FORMATIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Acima fundou-se a base constitucional como hipótese operativas, aqui por outro lado, buscar-se-á à fundamentação destas conjunturas ontológicas como ferramenta à efetivação da integralidade do ser, o que exige o reconhecimento da *horizontalidade* e da *Verticalidade* não como categorias introduzidas pela reflexão pedagógica, mas como *estruturas operantes da própria constituição do sujeito*.

Trabalhadas sob a transversalidade do ser em Pires (1970, 2005), tais dimensões, quando integradas ao campo educacional, não ampliam o olhar por adição, mas por reconfiguração interna. A condição biopsiquicossocial deixa de ser tomada como sistema fechado e passa a ser compreendida em regime dialético, no qual continuidade e abertura perceptiva operam simultaneamente, ainda que nem sempre de forma explicitada.

Compreender esses fundamentos não exige a ruptura com a racionalidade, mas sua reinscrição em um campo de inteligibilidade ampliado. Não se trata de substituir critérios, mas de expandi-los, tornando legível aquilo que já se encontra em curso no desenvolvimento humano. A proposta, portanto, não convoca adesão, mas exige precisão: reconhecer tais dimensões como *estruturas operativas* implica admitir que sua incidência não é eventual, mas constitutiva, e que sua não consideração não impede sua atuação, apenas obscurece sua leitura.

Desse modo, a prática pedagógica não se expande por acúmulo de técnicas, mas por *reconfiguração do próprio campo de intervenção*. O educador não trabalha apenas com conteúdos e contextos, mas com continuidades e intensidades, com aquilo que se apresenta e com aquilo que atravessa. Tal abordagem encontra respaldo em pensadores como Edgar Morin (2000), quando afirma que “a complexidade não rejeita a razão, mas a transcende, integrando saberes diversos e aparentemente antagônicos em uma nova lógica sistêmica”. Assim, o que se propõe não é uma adesão ao misticismo, mas uma incorporação ontológica de saberes integrativos, na qual a espiritualidade, longe de excluir a cientificidade, pode lhe oferecer um horizonte ampliado de inteligibilidade. Como sugere Canguilhem (2006), mesmo as ciências da vida devem considerar a “normatividade do organismo”, reconhecendo que o ser humano constrói sua saúde e sua consciência a partir da interação entre elementos objetivos e subjetivos, materiais e simbólicos.

O ponto de partida, portanto, não é meramente conceitual, mas operativo: as dimensões de *horizontalidade* e *Verticalidade* não são introduzidas pela prática pedagógica, pois já operam no aluno como *estruturas latentes e interativas do ser*. O trabalho educativo não consiste em aplicá-las, mas em evitar sua obstrução e favorecer sua legibilidade. Nesse sentido, ensinar não é inserir algo no aluno, mas criar condições para que ele reconheça e refine processos que já estão em curso, tornando-se progressivamente capaz de operar sobre si mesmo com maior coerência e integração. O educador, assim, não é um aplicador de técnicas, mas um *regulador das condições de percepção* e um *sustentador da tensão* entre o que o aluno já percebe e o que ele pode passar a perceber.

2.3.1 *Horizontalidade*: relação com a continuidade da experiência

A *horizontalidade* expressa a forma como o aluno se relaciona com a própria experiência ao longo do tempo. Ela está vinculada às interações contextuais, históricas e relacionais, aos vínculos que o sujeito estabelece com o meio, consigo mesmo e com o outro. Abrange as aquisições sensoriais, cognitivas, emocionais e comportamentais desenvolvidas na tessitura da vida cotidiana. Segundo Vygotsky (2001, 2007), o desenvolvimento humano é mediado culturalmente e se dá na interação entre os sujeitos e seu ambiente social, ideia que ressoa profundamente com o eixo horizontal, e*vide*nciando como os processos de aprendizagem e construção de significados se realizam no entrelaçamento com o mundo.

Parte-se de um dado empiricamente observável: há recorrências na vida humana que não se explicam apenas por eventos imediatos, padrões de comportamento, dificuldades persistentes, inclinações específicas e reações que reaparecem em diferentes contextos. Essas recorrências não são tratadas como anomalias, mas como *elementos estruturais da experiência*, que frequentemente permanecem não percebidos. A *horizontalidade*, nesse sentido, expõe o aluno à *não suficiência da leitura imediata de si mesmo*, abrindo espaço para uma relação mais contínua e menos fragmentada com o próprio percurso.

Na prática pedagógica, o professor não produz essas recorrências, mas organiza condições para que elas se tornem *visíveis e reconhecíveis*. O tempo escolar pode ser estruturado como *curva de retorno*, permitindo que o aluno revisite experiências anteriores não para repetir conteúdos, mas para identificar padrões que atravessam sua atuação. O *diário de recorrência* ou *portfólio* atua como dispositivo de visibilidade. Ao registrar situações em que percebe repetições, o aluno passa a distinguir o que antes era vivido de forma automática. O papel do educador não é interpretar, mas sustentar a continuidade desse registro, evitando que ele seja descartado ou reduzido a justificativas superficiais. A avaliação da *horizontalidade* desloca-se

da verificação de desempenho para a identificação de *ganhos de legibilidade sobre a própria experiência*. Indicadores como reconhecimento de padrões, nomeação de dispersões e tentativas de reorganização sinalizam não uma aquisição externa, mas a emergência de uma percepção que tende a se tornar progressivamente irreversível.

2.3.2 *Verticalidade*: qualificação da percepção do real

A *Verticalidade* corresponde à capacidade de ampliar e refinar a percepção do real em suas múltiplas camadas. Ela está associada à busca de sentido, à interiorização reflexiva, à ampliação da consciência para além do imediato, convocando o sujeito a integrar dimensões intuitivas, éticas e espirituais em sua trajetória formativa.

Viktor Frankl (2008), ao defender a noção de vontade de sentido como elemento fundante da existência, aponta justamente essa *Verticalidade* existencial que conduz o ser à superação de sua mera condição biológica ou social. Não se trata de uma habilidade adquirida externamente, mas de uma *potência perceptiva já em operação*, ainda que frequentemente difusa ou pouco discriminada. Ensinar, nesse contexto, implica intervir na qualidade da percepção, e não apenas na transmissão de conteúdos. O real não é compreendido como algo plenamente dado, mas como um campo cuja legibilidade depende da forma como é percebido.

Os chamados “sensores” não são instrumentos a serem instalados, mas *modos de relação com o real* que podem permanecer indistintos ou tornar-se progressivamente mais precisos. O trabalho pedagógico consiste em favorecer essa diferenciação, permitindo que o aluno reconheça nuances antes não percebidas. A *Tabela 6* sintetiza seis desses sensores, sua definição operacional, as disciplinas que podem refiná-los, exemplos de atividades concretas e critérios de avaliação.

Tabela 6 - Sensores da *Verticalidade* e seu refino pedagógico

SENSOR	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	DISCIPLINAS QUE REFINAM	ATIVIDADE CONCRETA	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
Visão estrutural	Perceber relações de forma, proporção e organização entre elementos em um campo	Matemática, Artes Visuais, Geografia, Física.	O aluno analisa uma imagem complexa (mapa, obra, gráfico) e explicita três relações não evidentes entre seus componentes	Identifica ao menos duas relações estruturais não triviais, com justificativa coerente
Audição de intenção	Apreender tensões, intenções e subtextos presentes na expressão sonora e no silêncio	Música, Língua Portuguesa, Teatro, Filosofia	O aluno escuta um diálogo ou peça sonora sem apoio visual e descreve a experiência sensível antes da interpretação	A descrição sensorial antecede a análise; evidencia distinção de tonalidades, ritmos ou intenções
Tato de campo	Discriminar propriedades físicas e resistências do	Educação Física, Artes Plásticas, Biologia, Teatro	O aluno, com privação visual, explora materiais diversos e descreve	Diferencia objetos com base em pelo menos três

SENSOR	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	DISCIPLINAS QUE REFINAM	ATIVIDADE CONCRETA	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
	campo material para além do contato superficial		múltiplos atributos perceptivos	propriedades táteis articuladas
Olfato de processo	Reconhecer estados de transformação e fases de um processo por variações sensíveis	Química, Biologia, Gastronomia, História	O aluno acompanha um processo contínuo e registra variações perceptivas ao longo do tempo	Identifica corretamente estágios do processo com base em indícios sensoriais consistentes
Paladar de incorporação	Avaliar qualitativamente o que pode ser assimilado como valor ou experiência significativa	Filosofia, Literatura, Crítica de Arte, Ciências	O aluno entra em contato com um objeto (texto, som, alimento) e expressa sua assimilação sem mediação analítica imediata	Apresenta discriminação qualitativa refinada, evitando respostas binárias

Fonte: Autoria própria, 2026

O educador não atua como transmissor de respostas, mas como *regulador das condições de percepção*. Sua função é impedir tanto o fechamento prematuro do sentido quanto a dispersão que inviabiliza a experiência perceptiva. Diante de um bloqueio, “não entendi”, “não vejo”; a intervenção não consiste em explicar, mas em deslocar o aluno dentro da própria experiência, permitindo que ele acesse camadas ainda não diferenciadas. O educador, assim, não produz o sentido, mas *sustenta o espaço em que ele pode emergir*.

2.3.3 O cruzamento entre horizontalidade e verticalidade

Horizontalidade e *Verticalidade* não operam isoladamente. A reencarnação, compreendida como matriz cronológica da experiência biopsíquica, inscreve o sujeito numa cadeia contínua de *horizontalidade*s vividas, mas também o projeta numa linha vertical de progresso e depuração. Trata-se, portanto, de uma teoria do desenvolvimento que não se restringe ao arco biográfico da vida atual, mas que reconhece a complexidade progressiva da consciência. Do mesmo modo, a mediunidade, reinterpretada como ampliação das capacidades perceptivas, alinha-se à *Verticalidade*, mas também se enraíza na *horizontalidade*, manifestando-se no corpo, nos afetos e nas relações, atravessando o campo da linguagem, da escuta, da empatia e da expressão sensível. Ela é, assim, um fenômeno de interface, onde o biológico, o psíquico e o espiritual convergem na constituição da subjetividade.

No cruzamento entre as duas dimensões, o aluno deixa de apenas vivenciar recorrências e passa a *interagir conscientemente com elas*, utilizando uma percepção mais refinada para compreendê-las em maior profundidade. Quando um aluno, por meio do diário de recorrência (*horizontalidade*), percebe que “sempre fico ansioso antes de apresentações orais”, ele já deu um passo. Mas quando ele usa a *audição de intenção* (*Verticalidade*) para perceber que sua

ansiedade diminui quando o professor começa a falar em um tom específico, ele não apenas registra; ele *lê a si mesmo no mundo*. O que antes era repetição automática torna-se experiência diferenciada; o que era percepção difusa passa a ser discriminação consciente.

Nesse processo, o aluno não se limita a observar a si mesmo, mas passa a constituir-se como *campo de manifestação de diferentes níveis de legibilidade do real*. A avaliação, portanto, desloca-se para a capacidade de *integração entre experiência e percepção*. Isso implica a emergência de percepções que se tornam progressivamente estáveis, não como respostas prontas, mas como *impossibilidade de retorno à completa inconsciência anterior*. Uma vez que o aluno percebe um padrão e o qualifica com um sensor refinado, ele não pode mais agir como se nada tivesse mudado. Essa irreversibilidade é o sinal mais claro da formação em ato.

A integralidade do ser, assim, não é uma abstração idealista, mas uma proposta concreta de formação que respeita a multidimensionalidade da experiência humana. O aluno não é formado por inserção externa de conteúdos, mas pela ampliação de sua capacidade de operar sobre si mesmo a partir do que já estava em atividade. Ele aprende a *ser na realidade, íntegro consigo e como universo*, não porque lhe ensinaram isso, mas porque as condições foram criadas para que ele mesmo percebesse a necessidade e a possibilidade dessa integração. E o educador, ao sustentar as condições para que esse processo não seja interrompido, ao regular a tensão sem fechar o sentido e sem deixar o aluno colapsar, atua como *garantidor da legibilidade do real*, não como substituto da experiência do aluno, mas como aquele que torna a experiência legível sem destruí-la.

3 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA espírita

> "A marcha dos povos é uma progressão constante; através de mil vicissitudes, cada geração traz o seu contingente de luzes e de progresso."
>
> (Kardec, 1868b).

A história da educação é marcada por diferentes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizado, sendo alicerçada nas ideias de grandes pensadores que, ao longo dos séculos, moldaram o entendimento sobre o que significa educar e a condição basilar de desenvolver a virtude por meio da reforma ético-moral do ser. Assim, a educação, que inicialmente era uma prática social e filosófica, evoluiu através de diferentes períodos históricos, começando com os grandes pensadores da filosofia grega, como Sócrates, Platão e Aristóteles, e se estendendo até pensadores clássicos como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, dentre outros.

O preambular desta estrutura inicia-se com Sócrates (469-399 a.C.) e sua *maiêutica*, que não apenas transformava, mas reinventava o ensino, ao deslocá-lo de um processo de transmissão unilateral de informações para um diálogo constante entre mestre e discípulo. Para o pensamento socrático, a educação verdadeira não consiste em uma imposição de conhecimentos, mas na revelação de saberes latentes no interior de cada indivíduo. Esse processo de questionamento constante e busca pela verdade transforma o educando em um sujeito ativo, capaz de autoquestionar-se e evoluir por meio da reflexão. Sua metodologia da maiêutica, uma técnica de questionamento que visa extrair do interlocutor seu próprio saber, constrói uma pedagogia baseada na capacidade do ser humano de alcançar a verdade por si mesmo. Essa visão de que o conhecimento é inato e precisa apenas ser despertado ressoaria por séculos, alcançando as correntes educacionais contemporâneas, como o construtivismo, em que o educando deixa de ser mero receptor de conteúdos e se torna cocriador de seu saber (Xenofonte, 2009).

Seu discípulo, Platão (427-347 a.C.), transporta essa noção de uma educação dialógica para a esfera da ética e da justiça. Em sua *República*[6] (~380 a.C.), Platão não se contenta em ver a educação como uma simples instrução intelectual, mas a eleva à função de moldar o caráter humano e, por conseguinte, a própria organização social. Para ele, a educação é a chave para a harmonia social, pois é através dela que os indivíduos se tornam conscientes de suas

[6] **Do original grego:** Πολιτεία, transl. *Politeía*.

vocações naturais, distribuídas de acordo com sua capacidade de razão, coragem e temperança. A educação, para Platão, é inseparável da moralidade e deve ser a ferramenta que orienta a formação de cidadãos virtuosos, capazes de entender e aceitar seu lugar na estrutura social e política. Sua concepção de educação como processo moral e hierárquico revela um desejo de transformar o ser humano por meio da razão e da justiça, formando indivíduos que compreendam sua posição na comunidade justa. Platão argumenta que o verdadeiro educador é aquele que sabe guiar não apenas a mente, mas também a alma de seus discípulos, conduzindo-os ao autoconhecimento e à virtude (Platão, 2007).

Por outro lado, Aristóteles (384-322 a.C.), seguidor de Platão, desafia essa visão platônica de educação como um caminho para uma sociedade utópica, ao propor uma educação que se conecta diretamente à realidade social e às necessidades concretas da vida humana. Em *Política*[7] (~350 a.C.), Aristóteles argumenta que a educação não deve ser um processo idealista, mas sim uma prática voltada para a formação do caráter e da racionalidade do ser humano, adequando-se às necessidades do presente e das condições sociais de cada época. Aristóteles vê a educação como um instrumento para o bem comum, mas sem ignorar as complexidades do indivíduo, suas peculiaridades e experiências. Ele defende que a educação deve equilibrar o desenvolvimento racional e moral do ser humano, formando cidadãos capazes de agir com virtude, mas também de compreender as estruturas sociais nas quais vivem. Para Aristóteles, a educação é um processo contínuo, adaptado aos tempos e à realidade, e sua finalidade é desenvolver cidadãos ativos e responsáveis (Aristóteles, 2001).

Ao inspirar-se neste classicismo grego, agora no Renascimento, pensadores como *Michel de Montaigne* (1533-1592), imersos na crise das estruturas medievais, insurgem-se contra a rigidez do sistema educacional tradicional. Em um movimento de ruptura e ressignificação, essas estruturas resgatam o pensamento dos mestres do passado, não como um retorno nostálgico, mas como um ponto de partida para novas sínteses. Em seus *Ensaios*[8] (1580), Montaigne desvela as limitações da educação dogmática e autoritária, denunciando sua incapacidade de formar indivíduos reflexivos e autônomos. Em contraponto, defende um modelo pedagógico mais flexível e humanista, ancorado na experiência e na singularidade do educando, onde o saber não é mero acúmulo de informações, mas um processo vivo de construção intelectual e ética (Montaigne, 1980).

[7] **Do original grego:** Πολιτικά (em latim: *Politica*).

[8] **Do original francês:** *Essais* (do francês arcaico: *Essays*).

Ao longo desse movimento renascentista, *Francis Bacon* (1561-1626) surge como uma figura central na transição do pensamento medieval para o moderno, propondo, em sua obra *Novum Organum* (1620), uma educação centrada na razão, na experimentação e na observação. Bacon rejeita os métodos dogmáticos da escolástica e, influenciado pelo método empírico, defende que a educação deve ser voltada para a análise crítica da realidade, utilizando o método científico como ferramenta de descoberta do conhecimento. Ele acredita que a educação não deve ser um processo de simples transmissão de saberes estabelecidos, mas uma prática investigativa que busca a verdade por meio da experimentação e da observação. Para Bacon, a educação se torna um meio de libertação da ignorância e de aproximação à verdade universal, que só pode ser alcançada pela razão humana aliada à experiência (Bacon, 1961).

A obra de Bacon e o movimento científico moderno também influenciam outros pensadores da época, como *René Descartes* (1596-1650), que vê a educação como um caminho para o domínio da razão e da lógica. Descartes, ao introduzir a dúvida metódica (*"Penso, logo existo*[9]*"*), como princípio fundamental de sua filosofia, propõe uma educação baseada na reflexão crítica e na certeza das verdades racionais. Para ele, a educação deve ser a base para a formação de indivíduos capazes de pensar de forma independente e lógica, questionando as verdades estabelecidas e buscando, por meio da razão, o conhecimento essencial (Descartes, 2001). Com base nesta racionalidade do pensamento *Isaac Newton* (1642-1727), embora mais conhecido por suas contribuições à física e à matemática, também influenciou o pensamento educacional. Sua obra *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*[10] defendia que a educação deveria incluir o estudo rigoroso da natureza e das leis que a regem, promovendo um entendimento científico e empírico do mundo.

3.1.1 Os precursores da pedagogia espírita e seu contexto histórico

Em contraste com essa perspectiva racionalista, *Johann Amos Comenius* (1592-1670), o pai da didática moderna, em sua *Didactica Magna*[11] (1649), propõe uma revolução pedagógica que antecipa a educação universal e inclusiva, colocando as crianças no centro do processo educacional. Comenius vê a educação como um direito de todos, sem exceção, independentemente de classe social, origem ou condição econômica. Para ele, a educação deve respeitar as etapas naturais do desenvolvimento humano, adaptando-se às diferentes fases de

[9] **Do latim**: *Cogito, ergo sum.*

[10] **Do original** (em latim): *Philosophiae naturalis principia mathematica*.

[11] **Título original:** O título da obra traduzida manteve-se no original.

amadurecimento da criança. Ele também se destaca por sua visão humanista da educação, que deve não apenas transmitir conhecimento, mas também moralizar, humanizar e formar cidadãos plenos, preparados para compreender o mundo em suas múltiplas dimensões. Sua ideia de educação universal e inclusiva teve grande influência nas correntes pedagógicas modernas, antecipando a necessidade de um sistema educacional mais acessível, que compreenda as diferenças individuais e atenda às necessidades diversas dos alunos.

Nesse contexto, seu contemporâneo, *John Milton* (1608-1674), em seu tratado *Of Education* (1644), complementa as propostas de Comenius ao defender uma educação integral, que abranja o desenvolvimento moral, intelectual e físico. Milton vê a educação como uma preparação para a vida, onde os indivíduos devem ser formados tanto para o serviço à sociedade quanto para a defesa da moral e da virtude. Ele defende que a educação deve proporcionar uma formação completa, capaz de preparar o indivíduo para enfrentar os desafios da vida, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento do caráter. Ainda nesse período, *Blaise Pascal* (1623 -1662), filósofo e matemático, ao refletir sobre o papel da educação em seus *Pensamentos*[12] (1670), enfatiza a importância do equilíbrio entre a razão e a fé. Embora não tenha desenvolvido uma teoria educacional formal, Pascal contribui para a discussão sobre a educação moral ao destacar que a formação deve ser orientada para o desenvolvimento da virtude, o que implica o cultivo de uma ética sólida, baseada na razão e na fé. Sua visão, embora mais voltada para questões teológicas, ecoa a ideia de que a educação deve estar atenta à formação integral do indivíduo, não se limitando apenas ao aspecto intelectual, mas também ao moral e espiritual.

Não muito distante da ideia de Pascal, *François Fénelon* (1651-1715), em suas obras como *Les Aventures de Télémaque* (1699), oferece uma crítica às práticas educativas autoritárias da época, especialmente ao uso do castigo corporal. Fénelon advoga por uma educação que respeite a dignidade do aluno e promova um ambiente mais gentil e compreensivo, no qual a disciplina seja orientada pela razão e pelo respeito mútuo, e não pela imposição da força. Para ele, a verdadeira educação moral se baseia no amor e no respeito, e não no medo, sendo essa uma ideia que ecoa diretamente com a proposta de Locke de uma educação baseada no entendimento e na reflexão, e com a visão de Comenius de uma educação que respeite o ritmo e a natureza do desenvolvimento humano.

Ainda no século XVIII, *John Locke* e *Jean-Jacques Rousseau* oferecem duas visões complementares e contraditórias sobre a educação, que refletiram os ideais da Ilustração e da

[12] **Do original** (em francês): *Pensées.*

modernidade. Locke, em *Alguns Pensamentos sobre a Educação* (1693), vê a mente humana como uma tábua rasa, um espaço em branco que deve ser preenchido com o conhecimento adquirido pela experiência. Locke propõe uma educação prática, voltada para o desenvolvimento das virtudes cívicas e morais, que prepare os indivíduos para o exercício da liberdade responsável e da razão. Para ele, a educação deve ser um processo de formação do caráter, no qual o educando adquire as habilidades e conhecimentos necessários para participar plenamente da vida social e política. Rousseau, em *Emile*[13] *ou da Educação*[14] (1762), por outro lado, propõe uma abordagem radicalmente diferente, baseada na ideia de que a educação deve respeitar os ritmos naturais da criança, permitindo-lhe se desenvolver sem as corrupções da sociedade. Ele já via a educação como uma forma de libertação, que permite ao indivíduo alcançar a verdadeira liberdade e viver de maneira ética e autônoma, longe das convenções sociais que limitam sua liberdade natural.

Essas reflexões sobre a educação se expandem no século XIX com pensadores como *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) e sua pedagogia revolucionária, que buscou integrar o "coração, a mão e a cabeça", uma abordagem que não apenas almejava o desenvolvimento intelectual da criança, mas também sua formação emocional e física. Influenciado por Rousseau, Pestalozzi acreditava que a educação deveria ser uma ferramenta para alcançar a harmonia social e a justiça, onde o acesso universal à educação fosse a chave para a libertação do indivíduo e a construção de uma sociedade mais equânime. Sua obra *Como Gertrudes Ensina Seus Filhos* (1801)[15] reflete essa visão, mostrando que a educação precisa ser um meio de despertar o pleno potencial humano, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil, sem discriminação ou exclusão. Para ele, a educação não era apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma jornada de humanização, um espaço de transformação que propunha, ao mesmo tempo, a formação moral do sujeito e a integração deste na coletividade.

Essa concepção de formação integral encontra ressonância no pensamento de *Immanuel Kant* (1724-1804), que, embora mais centrado em sua filosofia moral, refletiu profundamente sobre as implicações pedagógicas da liberdade e da autonomia. Para Kant, a educação tinha como finalidade não apenas o aprimoramento do intelecto, mas também o desenvolvimento da capacidade de autodeterminação e da moralidade. Influenciado por Rousseau, Kant via a

[13] **Nota de Jean-Jacques Rousseau**: "*Emile* foi o melhor e mais importante de todas minhas obras" (ROUSSEAU, 2008).

[14] **Do original** (em francês): *Émile, ou De l'éducation*

[15] **Do original** (em alemão): *Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt.*

educação como o caminho para que os indivíduos pudessem alcançar a liberdade responsável, em conformidade com os princípios da razão universal. Em *Sobre a Pedagogia*, ele destaca que, para um ser humano agir eticamente, é necessário que sua educação seja conduzida pela razão, mas também pelo cultivo de um senso moral profundo, que permita a liberdade sem cair no caos da irracionalidade. Aqui, Kant não apenas amplia a visão de Rousseau, mas a transita para uma perspectiva mais normativa, na qual a educação assume um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de agir moralmente dentro de uma sociedade justa.

Se Pestalozzi e Kant trazem a educação como uma ferramenta de emancipação e autodeterminação, o pensamento de *Hippolyte Léon Denizard Rivail*, mais conhecido pelo pseudônimo *Allan Kardec*, determina contribuições para a educação no século XIX que transcenderam as convenções de sua época. Aluno direto de Pestalozzi e filho de uma França pós-revolucionária, Rivail absorveu os princípios da educação integral, de seu mestre, que visavam o desenvolvimento harmonioso das faculdades físicas, intelectuais e morais do indivíduo. E em 1828, publicou sua obra prima pedagógica *Plano Proposto para a Melhoria da Educação Pública*, no qual delineou estratégias para aprimorar o sistema educacional francês, enfatizando a importância de uma instrução que promovesse a autonomia intelectual e a formação ética dos estudantes. Ele aplicou o método experimental como modo de ensino, observando e analisando os fenômenos educacionais de forma conceitual-teorética e empírica. Defendia que a educação deveria ser baseada na compreensão das leis naturais que regem o desenvolvimento humano, permitindo que o ensino fosse adaptado às necessidades e capacidades individuais dos alunos. Essa abordagem científica e racional buscava eliminar práticas educativas arbitrárias, promovendo um ensino mais eficaz e humanizado.

Entre suas contribuições literárias, destacam-se obras como *Curso Prático e Teórico de Aritmética* e *Gramática Francesa Clássica*, que ev*ide*nciam seu compromisso com a educação de qualidade e acessível. Esses trabalhos refletem sua preocupação em fornecer materiais didáticos que facilitassem o aprendizado e estimulassem o pensamento crítico dos estudantes. Sua visão de ensino integral, aliada ao rigor metodológico, posiciona Rivail como um precursor de práticas educacionais que valorizam a formação completa do indivíduo, preparando-o para os desafios intelectuais e morais da sociedade.

E essas ações e propostas de Rivail faz com que seja perceptível a progressão do pensamento pedagógico, o qual fazia uso de pensamento que vinham desde o *Ensino Universalista e Pansófico* de Comenius, cuja preocupação era tornar o conhecimento acessível e estruturado para todos, passando pelo *Naturalismo Pedagógico* de Rousseau, que rompe com a artificialidade dos métodos tradicionais e coloca o desenvolvimento espontâneo do indivíduo

no centro do aprendizado, até alcançar o *Método Intuitivo* de Pestalozzi, que transforma essa concepção em prática ao fazer da experiência sensível o alicerce do saber. Tudo isso e*vide*nciando Rivail como uma foz para toda esta conjectura estrutural de seus antecessores.

Embora os métodos e ideias desses pensadores da Educação tenham sido, em muitos casos, negligenciados ou apenas parcialmente aplicados ao longo do tempo, este trabalho busca restaurar seus princípios teóricos, demonstrando sua relevância e eficácia nos contextos educacionais contemporâneos.

Além disso, será realizada uma comparação entre esses pensamentos anteriores e os aforismos dos proponentes e propagadores da Pedagogia Espírita. Essa análise visa estabelecer a correlação entre o eixo moral, que não se restringe a conjecturas religiosas ou dogmáticas[16], do Espiritismo[17] e a Pedagogia, especialmente sob a perspectiva de Rivail.

Para isso, e*vide*ncia-se que Comenius, Rousseau e Pestalozzi não eram antropocentristas, como muitos afirmam, e não relegavam Deus à margem da educação, como frequentemente é interpretado em relação aos grandes pensadores da pós-Idade Média. Pelo contrário, eles o viam como uma constante na equação do desenvolvimento do saber. Nesse contexto, apesar das contribuições destes educadores, muitos sistemas escolares ainda eram marcados por uma ênfase na memorização e repetição. Essas práticas, embora prevalentes, se mostravam insuficientes para atender às reais necessidades dos alunos. Assim, a emergência da Pedagogia Espírita se configura não apenas como uma síntese dessas ideias, mas como um modelo que desafia a visão tradicional de educação.

[16] **Dogma:** O único *"**dogma**"* estritamente determinado por Allan Kardec (1857), foi a *reencarnação*, mas em uma acepção distinta da teológica, referindo-se a ela como um princípio estruturante baseado em regularidades observáveis. Para Kardec, embora a reencarnação não seja diretamente mensurável, sua presença persistente em diversas culturas e ao longo de períodos históricos distintos sugere que ela transcende explicações isoladas ou pontuais. A constância desses reaparecimentos conceituais, observados, cientificamente, à luz da teoria de Thomas Kuhn (2013), podem ser entendidos como exemplos de *recorrência estrutural*: um princípio que, embora não mensurável dentro dos parâmetros da ciência vigente, se mantém relevante e consistente ao longo do tempo, sugerindo uma dinâmica universal ainda não totalmente compreendida pelas ciências contemporâneas.

[17] **Espiritismo:** Faz-se imperioso esclarecer que o uso da palavra ***Espiritismo*** com inicial maiúscula nesta dissertação não é meramente uma convenção ortográfica, mas um imperativo epistemológico enraizado nos fundamentos originais da doutrina codificada por Allan Kardec. A grafia corresponde ao termo "***Spiritisme***", cunhado em *O Livro dos Espíritos* para designar um campo específico de conhecimento. A grafia em minúscula foi empregada apenas uma vez, quando Kardec (1857) estabeleceu sua etimologia, explicando a necessidade de um novo vocábulo "para evitar a confusão inerente à variedade de sentidos de mesmas palavras" (p.1) e eliminar a ambiguidade semântica que afligia os termos *'espírito'* e *'espiritualidade'*. Dessa forma, uma vez definido o termo e consolidada sua acepção própria, passou a ser grafado com inicial maiúscula, estabelecendo-se como conceito autônomo, assim como ocorre em disciplinas como História e Geografia.

3.1.2 Os clássicos da pedagogia espírita

A consolidação da Pedagogia Espírita no Brasil não se deu por um único agente, mas sim pelo trabalho de distintos educadores que, em diferentes contextos, aplicaram os princípios da doutrina espírita ao fazer pedagógico. A primeira fase desses clássicos é marcada por figuras cujas atuações foram, em grande medida, simultâneas e complementares, embora não necessariamente coordenadas.

Eurípedes Barsanulpho (1880-1918), nascido em 1º de maio de 1880 em Sacramento, Minas Gerais, foi farmacêutico, político, médium e, acima de tudo, educador (Machado, 1997). Autodidata, Barsanulpho inaugurou em 1907 o Colégio Allan Kardec, a primeira escola espírita do mundo. Seu método pedagógico, inovador para a época, baseava-se na liberdade, na participação ativa dos alunos e no desenvolvimento do espírito crítico, dispensando castigos e valorizando a avaliação contínua (Machado, 1997). O currículo incluía disciplinas tradicionais como português, francês, astronomia, física e história natural, aliadas ao ensino dos princípios da doutrina espírita (Pires, 1985). Barsanulpho também foi pioneiro na inclusão de negros e mulheres em suas turmas, antecipando em décadas as discussões sobre educação inclusiva no país.

Entre seus discípulos mais destacados, figura Jerônimo Cândido Gomide (Jerônimo Candinho), nascido em 20 de janeiro de 1889 em Sacramento (Incontri, 2001). Candinho foi aluno e depois monitor no Colégio Allan Kardec, auxiliando no ensino de geografia, matemática, história do Brasil e astronomia ainda muito jovem (Silva, 2017). Em 1918, às vésperas de desencarnar, Barsanulpho confiou a Candinho uma missão espiritual: levar o Espiritismo ao sertão goiano. Fiel ao seu mestre, Candinho mudou-se para Goiás, onde fundou escolas noturnas para trabalhadores rurais, um centro espírita e, mais tarde, contribuiu para a fundação da cidade de Palmelo, única cidade brasileira nascida de um centro espírita (Cardoso, 2018). Candinho faleceu em 20 de outubro de 1981, deixando um legado de educação popular e divulgação espírita no Centro-Oeste brasileiro.

*Anália Emília Franco Bastos (*1853-1919), nascida em Resende, Rio de Janeiro, em 1º de fevereiro de 1853, foi professora, jornalista, poetisa, escritora e filantropa (Franco, 1915). Embora nem sempre seja diretamente associada à Pedagogia Espírita institucionalizada, sua prática educacional dialoga profundamente com os mesmos princípios. Anália Franco fundou mais de setenta escolas, 23 asilos para crianças órfãs, dois albergues, uma colônia regeneradora para mulheres, uma banda musical feminina, uma orquestra e um grupo dramático, espalhados por 24 cidades paulistas (Franco, 1915). Em 1901, criou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, voltada ao auxílio de mulheres e crianças carentes. Sua crença na educação como

instrumento de transformação social, sua luta pela igualdade entre gêneros e raças e sua ênfase na liberdade e na ética a aproximam dos ideais da Pedagogia Espírita, sendo reconhecida como uma de suas grandes precursoras (Incontri, 2001).

A conexão entre as duas vertentes anteriores se dá por meio de *Thomaz Novelino* (1901-2000). Nascido em Delfinópolis, Minas Gerais, em 6 de outubro de 1901, Novelino ficou órfão ainda criança e foi acolhido no orfanato mantido por Anália Franco em São Paulo (Novelino, 1997). Mais tarde, em 1916, foi estudar no Colégio Allan Kardec em Sacramento, tornando-se discípulo de Eurípedes Barsanulpho, a quem sempre creditou sua formação, declarando que "deve a ele tudo que é" (Novelino, 1997, p. 47).

Formado em medicina no Rio de Janeiro em 1928, Thomaz estabeleceu-se em Franca, São Paulo, em 1933. Em 1936, casou-se com a professora *Maria Aparecida Rebêlo Novelino* (1914-1990), nascida em Cravinhos, São Paulo, em 8 de maio de 1914 (Silva, 2017). Juntos, fundaram em 1º de agosto de 1944 a Escola Pestalozzi, que se transformaria na Fundação Educandário Pestalozzi. A motivação imediata foi a expulsão de um aluno de outra instituição por ser espírita, episódio que os levou a criar um espaço de respeito à liberdade religiosa e de educação integral (Cardoso, 2018).

O casal cuidou da instituição por décadas, período que pode ser chamado de seu "reinado pedagógico" em Franca. Maria Aparecida, como educadora formada, assumiu a direção pedagógica, implementando métodos ativos e personalizados, enquanto Thomaz, médico e empresário, cuidou da estrutura e do sustento, chegando a criar uma fábrica de calçados para manter a escola. O Educandário Pestalozzi foi reconhecido por especialistas suíços como o colégio que mais se aproximava do modelo idealizado por Johann Heinrich Pestalozzi no Instituto de Yverdon (Cardoso, 2018). A instituição cresceu, incorporando um orfanato, uma fazenda e até um observatório astronômico. Maria Aparecida faleceu em 29 de dezembro de 1990, e Thomaz, em 31 de outubro de 2000, aos 99 anos.

A segunda fase dos clássicos é marcada pela passagem da prática à teoria, com a sistematização conceitual da Pedagogia Espírita.

José Herculano Pires (1914-1979), jornalista, filósofo e escritor paulista, foi o responsável por cunhar o termo "Pedagogia Espírita" e por lhe conferir consistência teórica. Na década de 1970, por meio da Revista Educação Espírita (publicada entre 1970 e 1974), Herculano Pires reuniu artigos e reflexões que mais tarde seriam compilados na obra póstuma Pedagogia Espírita (Pires, 1985). Ele defendia uma educação que integrasse ciência, filosofia e ética, superando o materialismo pedagógico e reconhecendo a dimensão espiritual do educando. Para Herculano Pires, educar não era transmitir informações, mas "decifrar o enigma da

personalidade e ajudar o espírito a despertar suas forças interiores para seu progresso moral" (Pires, 1985, p. 56). Sua obra constitui o alicerce teórico sobre o qual toda a reflexão posterior sobre Pedagogia Espírita se assentou.

Ney Correia de Souza Lobo (1919-2012), nascido em Curitiba, Paraná, em 24 de julho de 1919, foi bacharel em Letras, oficial militar e filósofo (Cardoso, 2018). Sua contribuição específica foi a formulação de uma Filosofia Espírita da Educação. Entre 1967 e 1974, como diretor do Instituto Lins de Vasconcelos em Curitiba, Ney Lobo pôs em prática um projeto pedagógico inovador, substituindo carteiras escolares por mobiliário que permitia o estudo em grupos, abolindo o quadro-negro como elemento central e criando a "Cidade Mirim", um conjunto de casas em miniatura onde os alunos vivenciavam conceitos de cidadania, cooperação e autogestão (Cardoso, 2018). Sua obra Filosofia Espírita da Educação e suas consequências pedagógicas e administrativas, publicada originalmente em 1989 em cinco volumes, sistematizou as bases filosóficas dessa abordagem, dialogando com autores escolanovistas, com Pestalozzi e com uma interpretação pessoal do Espiritismo (Lobo, 1989). Ney Lobo faleceu em 28 de agosto de 2012, aos 93 anos.

3.1.3 Contemporâneos da pedagogia espírita

Cleber Rebelo Novelino, filho de Thomaz e Maria Aparecida Novelino, é médico pediatra e homeopata, formado e residente em Franca, São Paulo (Novelino, 2019, p. 5). Desde criança, esteve ligado à Fundação Educandário Pestalozzi, da qual é atual presidente. Sob sua gestão, a instituição mantém duas unidades escolares: uma particular, atendendo cerca de 1.280 alunos do maternal ao ensino médio, e uma social, oferecendo ensino integral a 320 crianças carentes, com material escolar, alimentação e assistência de saúde (Novelino, 2019, p. 8). Cleber Novelino é o responsável por dar continuidade ao legado de seus pais, modernizando a estrutura física e pedagógica do Educandário, introduzindo laboratórios de informática, programas de apoio psicológico e parcerias com universidades, sem jamais perder de vista os princípios espíritas e pestalozzianos que fundamentam a obra. Em suas próprias palavras, reconhece em seus pais "espíritos que tinham consciência de suas missões" e procura honrar essa herança (Novelino, 2019).

Alzira Bessa França Amui[18], natural de Sacramento, Minas Gerais, é educadora aposentada pelo Estado de Minas Gerais e, acima de tudo, sobrinha-neta de Eurípedes

[18] **NOTA DO AUTOR:** Cumpre, neste ponto, inserir um adendo necessário quanto à posição de Alzira Amui Bessa, que explicitamente não se reconhece sob a designação de Pedagogia Espírita, afirmando orientar sua prática por aquilo que denomina "pedagogia do amor", voltada à evangelização do espírito. Tal autodefinição não é aqui

Barsanulpho (Amui, 2019). Ela é a atual coordenadora pedagógica da Escola Eurípedes Barsanulfo, em Sacramento, instituição de educação infantil fundada em 1975 por ex-alunos de Barsanulpho, entre eles Corina Novelino e Thomaz Novelino (Amui, 2019). Alzira lidera a aplicação da chamada *"Pedagogia do Amor"*, que busca dar continuidade ao programa educacional desenvolvido no Colégio Allan Kardec. A escola utiliza a metodologia Pestalozzi, tendo como pilares o estudo da natureza e da arte, e desenvolve projetos como "Florescer" (oficinas de música, teatro, jardinagem e gastronomia) e "Bases da Educação" (envolvimento das famílias). Um diferencial marcante é que a equipe pedagógica recebe orientação espiritual da equipe do professor Eurípedes Barsanulpho, e muitos textos trabalhados com as crianças são produzidos de forma mediúnica (Amui, 2019, p. 6-8). A instituição não se define como uma "escola espírita", mas como uma "escola do espírito", aberta a crianças de todas as religiões.

Dora Incontri (nome de registro *Dora Alice Colombo*), nascida em São Paulo em 1962, é jornalista, educadora, escritora e coordenadora geral da Associação Brasileira de Pedagogia Espírita (ABPE) (Incontri, 2001). Ela é, sem dúvida, a principal herdeira intelectual de Herculano Pires. Em 1997, lançou o livro A Educação segundo o Espiritismo, e, em 2001, defendeu sua tese de doutorado na USP intitulada *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas*, posteriormente publicada como livro (Incontri, 2004). Nesta

---

contestada; ao contrário, é respeitada em sua integridade intencional. Contudo, ao deslocarmos a análise do plano da autoidentificação para o plano epistemológico, a questão não se encerra na nomeação, mas se reabre na estrutura.

Isso porque, considerada enquanto *conjuntura de lastro lógico*, sua obra não se encontra exterior a este campo, mas profundamente implicada em sua gênese e desenvolvimento. A vinculação histórica com o núcleo formador articulado por Herculano Pires, no qual seu tio-avô desempenha papel estruturante, não constitui mero dado periférico, mas elemento de inserção efetiva no horizonte fundacional deste preceito. Não se trata, portanto, de uma aproximação posterior, mas de uma participação originária no campo que hoje se busca delimitar.

Nesse sentido, a chamada "pedagogia do amor" não se coloca em oposição, mas em tensão interna com aquilo que aqui se define como Pedagogia Espírita. Se não for compreendida como homônima em essência — ainda que distinta em formulação; esta última perde sua função estruturante, pois o princípio que a sustenta não é outro senão a educação do espírito orientada pelo amor enquanto eixo formativo. A divergência terminológica, portanto, não implica cisão ontológica, mas variação de ênfase dentro de um mesmo campo de inteligibilidade.

Ademais, sua modelagem prática evidencia com clareza os fundamentos trabalhados por Rivail, tanto no período pré-Kardec quanto em sua consolidação posterior. A centralidade da formação moral, a condução do educando em direção à autonomia espiritual e a estruturação do processo educativo como caminho de elevação não apenas se alinham, mas concretizam, em nível metodológico, os princípios que aqui se sistematizam. Não se trata de sobreposição forçada, mas de reconhecimento de correspondência estrutural.

Sabe-se, por fim, que os métodos divergem, que as inflexões se multiplicam e que não há uniformidade plena entre aqueles que se orientam pelo mesmo núcleo formativo. Mas não é precisamente essa a marca daqueles que se vinculam ao Mestre? A diversidade de caminhos não anula a unidade de princípio; ao contrário, a confirma em sua vitalidade.

Assim, sem desrespeitar sua autodefinição, e pedindo licença no plano da nomeação, torna-se epistemologicamente necessário incluí-la no conjunto dos clássicos deste campo. Não por imposição externa, mas porque sua prática pedagógica explicita, com rara densidade, o núcleo didático-metodológico de todo este pensamento. Nesse sentido, mais que uma possibilidade, sua presença figura como decorrência, e, em última instância, como direito e dever, entre aqueles que, de modos distintos, convergem na construção de uma pedagogia fundada no mestre lionês.

obra, ela sistematiza a Pedagogia Espírita como uma proposta nascida no Brasil, mas cujas raízes remontam a Sócrates, Platão, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, todos, influências diretas de Allan Kardec (Incontri, 2004). Dora Incontri fundou e coordena a Associação Brasileira de Pedagogia Espírita (ABPE), que promove cursos, congressos e projetos de formação de educadores, consolidando institucionalmente a Pedagogia Espírita. Ela também é sócia-diretora da Editora Comenius, responsável por publicar grande parte da literatura da área. Sua atuação é marcada pela defesa de uma educação integral, interdisciplinar, que inclua a espiritualidade, e por uma visão auto declarada *anarquista-cristã,* com eixo, predominantemente, direcionado na formação acadêmica (Incontri, 2004).

A *Pedagogia Espírita* apresenta, portanto, um desenvolvimento histórico em camadas bem definidas. Uma primeira fase de práticas inovadoras e isoladas, protagonizadas por Barsanulpho, Franco e o casal Novelino, que lançaram as bases institucionais. Uma segunda fase de sistematização teórica, em que Herculano Pires funda o conceito e Ney Lobo desenvolve sua filosofia da educação. E uma terceira fase, contemporânea, em que Cleber Novelino mantém viva a obra dos pais, Alzira Amui resgata e atualiza a pedagogia de seu tio-bisavô Barsanulpho, e Dora Incontri consolida academicamente o legado de Herculano Pires. Esses três movimentos, prático, teórico e contemporâneo, formam um *Corpus Theoricum* vivo, que continua a inspirar educadores comprometidos com a formação integral, humanizadora e espiritualmente enriquecedora do ser humano.

4 *CORPUS THEORICUM* DOS PRECURSORES DA PEDAGOGIA ESPÍRITA - O INICIO DO *CORPUS THEORICUM*

> “Muitos dentre aqueles revivem hoje... para terminarem a obra que começaram outrora. Mais de um patriarca, profeta ou discípulo do Cristo se encontra no meio deles, trabalhando não mais na base, mas na cumeeira do edifício”.
>
> (Kardec, 1864a).

A presente investigação inscreve-se em um movimento mais amplo de restauração de uma tradição pedagógica que a modernidade, em sua pressa por novidade e em sua adesão a pressupostos imanentistas, tratou de fragmentar, reduzir ou simplesmente esquecer. O trabalho que ora se apresenta não partiu de uma teoria previamente formulada à qual os autores estudados deveriam se conformar, nem tampouco se limitou a uma justaposição de citações ilustrativas. Trata-se, ao contrário, de uma escavação: a tentativa de fazer emergir, de um *corpus* de 307 aforismos extraídos de quatro pensadores fundamentais: *Jan Amos Comenius* (1592-1670), *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778), *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) e *Hippolyte Léon Denizard Rivail* (1804-1869), uma arquitetura basal que, em sua articulação interna, revela uma coerência e uma complexidade que as abordagens pedagógicas dominantes não alcançam.

Foi tomada como base a elaboração destes aforismos como forma de manter uma unidade de análise não arbitrária. Pois, a proposta deste desenvolvimento metodológico estrutura-se como um procedimento sistemático de construção conceitual a partir da compilação de enunciados extraídos de autores estrangeiros, orientado não pela acumulação descritiva, mas pela emergência progressiva de sentido a partir do próprio material. O primeiro movimento consiste na extração criteriosa de enunciados de alta densidade conceitual, selecionados por sua capacidade de condensar princípios, tensões ou direções de pensamento. Em seguida, realiza-se a compilação contínua desses fragmentos em um mesmo campo textual, suspendendo-se, nesse momento inicial, qualquer categorização rígida, a fim de permitir que recorrências, aproximações e dissonâncias se manifestem de forma imanente ao *Corpus*, tal como previsto em *MIR* em seus protocolos triangulativos.

A partir dessa massa crítica, inicia-se a sistematização por eixos emergentes: temas, ideias, conceitos ou ideologias; definidos não por imposição externa, mas pela identificação de padrões internos ao material. Na sequência, os enunciados são submetidos a um tensionamento

analítico, no qual convergências, contradições e complementaridades são exploradas como operadores de intensificação conceitual. Esse movimento conduz à etapa de geração *maiêutica*, na qual novos enunciados e articulações teóricas emergem das próprias tensões estruturais do *corpus*, convertendo a análise em produção conceitual. Por fim, realiza-se o esquadrinhamento estrutural, consolidando-se os núcleos de maior coerência, recorrência e capacidade de articulação em uma arquitetura teórica integrada. Trata-se, assim, de uma metodologia de autogestão epistemológica, na qual o pesquisador atua como mediador do processo, acompanhando e explicitando a auto-organização conceitual que emerge do próprio campo investigado.

Escolheu-se isso pois, o aforismo, em sua concisão e densidade, preserva o pensamento em sua forma mais concentrada, evitando as diluições que frequentemente acompanham os tratados sistemáticos. Cada aforismo selecionado constitui um núcleo conceitual, uma sentença que, embora breve, carrega em si um mundo de implicações. A seleção, realizada ao longo de mais de dois anos de compilação e tradução, buscou capturar tanto a literalidade dos textos originais quanto as sínteses conceituais que emergem da articulação entre passagens dispersas, ou seja, há citações diretas e sínteses de um campo de ideia tensionado sem anacronismo analítico.

Os aforismos foram extraídos das seguintes obras de:

a) Comenius contou coma contribuição de suas obras: *Centrum Securitatis (1625), Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis (1633), Pansophiae Prodromus (1639), Pansophiae Diatyposis (1643), Methodus Linguarum Novissima (1648), Panaugia (1650), Schola Pansophica (1651), Pampaedia (1656), Didactica Magna (1657), Orbis Sensualium Pictus (1658), Panorthosia (1662), Pansophia (1666), Consultatio Catholica (1666), Angelus Pacis (1667), Triertium Catholicum (1668), Via Lucis (1668), Unum Necessarium (1668), além de aforismos compilados sob a designação Lemma Pansophicum;*

b) Rousseau foi explicitado com: *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie (1740), Julie ou la Nouvelle Héloïse (1761), Émile (1762), Émile (1762) e Lettre à Beaumont (1763);*

c) Pestalozzi teve seus pensamentos exposto pelo esquadrinhamento de**:** *Die Abendstunde eines Einsiedlers (1780), Lienhard und Gertrud (1781), Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801), Brief über meinen Aufenthalt in Stans (1807) e Schwanengesang (1826);*

c) Rivail, contou com a taxomização das seguintes obras: *Cours pratique et théorique d'arithmétique (1824), Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique (1828), Télémaque allemand (1831), Grammaire française classique (1831), Discours pédagogique*

(1834), Programme d'Études (1838), Projet de Réforme concernant les jeunes filles (c.1840) e Catéchisme Grammatical (1848).

Estes aforismos, encontram-se presentes abaixo em ordem cronológica, estes não seguem as normativas da ABNT 2023/2025 regida pela NBR 10520:2023[19], não por descuido formal, mas por inadequação do modelo citacional ao regime de análise adotado. Dado que os enunciados operam sob *tensionamento conceitual entre obras de um mesmo autor*, a indicação de autor e data mostra-se insuficiente; a referência à obra torna-se, assim, *marcador de ancoragem inferencial*, situando a proposição em sua origem efetiva.

Cumpre ainda ressalvar que certos enunciados consagrados operam como condensações interpretativas, e não como formulações literais. A expressão ***"só sei que nada sei"***, atribuída a Sócrates, não constitui enunciado direto, mas *síntese parafrástica* de sua postura epistemológica. Nos diálogos de Platão, especialmente na *Apologia de Sócrates*, o núcleo não é ignorância, mas a descoberta de que *o falso saber é mais grave que o não saber*, inaugurando o movimento investigativo, conforme se ev*ide*ncia no excerto subscritado:

> Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei (Sócrates *apud* Platão, 1972, p.15 *aspas do autor*).

A formulação aforística, nesse horizonte, não dissolve o pensamento, mas o *comprime sob tensão*, preservando sua potência em forma sintética. É sob esse mesmo regime que se organiza a presente elaboração: não como redução, mas como *intensificação formal do conteúdo*, na qual proposições extensas são condensadas sem perda de densidade. Assim, mesmo quando pensadores posteriores não apresentam aforismos, suas formulações são submetidas a esse procedimento, mantendo-se a *tensão conceitual como critério de síntese*, e não a forma original do enunciado.

[19] O acréscimo do título da obra no interior da citação (autor, ano, obra) não se configura como substituição do sistema autor-data estabelecido pela NBR 10520:2023, mas como um recurso metodológico de explicitação da origem operativa para regime de inferência imediata, estudiosos dos autores e do assunto compreenderão tal ação complementar, logo cumpre o método e impõe inferência algo aceito na própria norma, tal ***como grifo nosso*** ou ***modificado/alterado pelo autor***.

4.1 AFORISMOS[20]

4.1.1 Jan Amos Comenius

Os aforismos de Jan Amos Comenius inauguram este percurso por situarem a educação no interior de uma ordem inteligível do real, em que natureza, razão e transcendência não se opõem, mas se implicam mutuamente. Sua pedagogia não se reduz à transmissão de conteúdos, pois pressupõe uma antropologia formativa na qual ensinar é alinhar o homem à arquitetura do mundo, conduzindo-o da dispersão à unidade, da mera receptividade à sabedoria operativa. Aqui, o ato educativo aparece como mediação entre o visível e o invisível, entre o método e a finalidade última da existência, cuja expressão sintética se organiza na *Tabela 7* a seguir.

Tabela 7 - Aforismos indiretos de Comenius

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
1	A segurança está em Deus, a ansiedade está no mundo	Comenius, 1625, *Centrum Securitatis*
2	O movimento centrífugo da alma busca a multiplicidade e encontra o vazio	Comenius, 1625, *Centrum Securitatis*
3	O movimento centrípeto busca a unidade e encontra o repouso	Comenius, 1625, *Centrum Securitatis*
4	Deus é o princípio de toda realidade	Comenius, 1633, *Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis*
5	A Natureza é o reflexo visível da sabedoria divina	Comenius, 1633, *Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis*
6	Toda criatura é letra do livro divino	Comenius, 1633, *Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis*
7	A realidade possui ordem intrínseca implantada pelo Criador	Comenius, 1639, *Pansophiae Prodromus*
8	A Pansofia não acumula dados; revela conexões universais	Comenius, 1639, *Pansophiae Prodromus*
9	O conhecimento físico, moral e teológico pertence à mesma ordem	Comenius, 1639, *Pansophiae Prodromus*
10	Ciência sem religião é cega	Comenius, 1639, *Pansophiae Prodromus*
11	O homem foi criado para conhecer a verdade	Comenius, 1639, *Pansophiae Prodromus*
12	O homem foi criado para amar o bem	Comenius, 1639, *Pansophiae Prodromus*
13	O homem foi criado para realizar o útil	Comenius, 1639, *Pansophiae Prodromus*
14	Conhecer é alinhar a mente humana à harmonia do universo	Comenius, 1643, *Pansophiae Diatyposis*
15	A criação é emanação ordenada	Comenius, 1643, *Pansophiae Diatyposis*
16	A realidade é estratificada em mundos graduais	Comenius, 1643, *Pansophiae Diatyposis*
17	Religião sem razão é fanática	Comenius, 1643, *Pansophiae Diatyposis*
18	A linguagem deve refletir a estrutura da realidade	Comenius, 1648, *Methodus Linguarum Novissima*
19	A língua ideal deveria refletir a essência das coisas	Comenius, 1648, *Methodus Linguarum Novissima*
20	O paralelismo linguístico revela unidade conceitual	Comenius, 1648, *Methodus Linguarum Novissima*
21	Tradução deve preservar conceito, não apenas forma	Comenius, 1648, *Methodus Linguarum Novissima*
22	O conhecimento não pode ser fragmentado por Babel	Comenius, 1648, *Methodus Linguarum Novissima*

[20] Os **aforismos** a seguir constituem formulações sintéticas derivadas de unidades textuais mais amplas, nas quais se condensam núcleos conceituais originalmente desenvolvidos em estruturas discursivas extensas, sendo apresentados de forma abreviada para apreensão imediata, sem prejuízo de sua densidade semântica.

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
23	O mundo material é teatro da glória divina	Comenius, 1650, *Panaugia*
24	O mundo artificial é extensão da ação humana	Comenius, 1650, *Panaugia*
25	O mundo espiritual é interioridade relacional com Deus	Comenius, 1650, *Panaugia*
26	A verdade exige concordância entre Natureza, Razão e Revelação	Comenius, 1650, *Panaugia*
27	A luz universal é fundamento da paz	Comenius, 1650, *Panaugia*
28	A sabedoria é compreensão sincrética da totalidade	Comenius, 1651, *Schola Pansophica*
29	Pensamento sem ação é incompleto	Comenius, 1651, *Schola Pansophica*
30	Palavra sem verdade é corrupção	Comenius, 1651, *Schola Pansophica*
31	Ação sem sabedoria é violência	Comenius, 1651, *Schola Pansophica*
32	O laboratório é extensão da mente	Comenius, 1651, *Schola Pansophica*
33	A oficina é campo de formação moral	Comenius, 1651, *Schola Pansophica*
34	Educação que ignora a mão gera inutilidade social	Comenius, 1651, *Schola Pansophica*
35	O mundo eterno é destino final da humanidade	Comenius, 1656, *Pampaedia*
36	A educação deve preparar o homem para atravessar todos os mundos	Comenius, 1656, *Pampaedia*
37	Negar educação é negar a dignidade ontológica	Comenius, 1656, *Pampaedia*
38	A universalidade do ensino é exigência metafísica	Comenius, 1656, *Pampaedia*
39	Toda a vida é escola	Comenius, 1656, *Pampaedia*
40	A educação começa antes do nascimento	Comenius, 1656, *Pampaedia*
41	A formação pré-natal influencia o destino humano	Comenius, 1656, *Pampaedia*
42	A infância é escola sensorial	Comenius, 1656, *Pampaedia*
43	A juventude é escola da razão	Comenius, 1656, *Pampaedia*
44	A maturidade é escola da ação	Comenius, 1656, *Pampaedia*
45	A velhice é escola da sabedoria reflexiva	Comenius, 1656, *Pampaedia*
46	A morte é escola suprema	Comenius, 1656, *Pampaedia*
47	A vida inteira prepara o nascimento na eternidade	Comenius, 1656, *Pampaedia*
48	A morte não é fim; é transição	Comenius, 1656, *Pampaedia*
49	A Ars Bene Moriendi aprende-se durante a vida	Comenius, 1656, *Pampaedia*
50	O desapego prepara a liberdade final	Comenius, 1656, *Pampaedia*
51	Educar é formar para o eterno	Comenius, 1656, *Pampaedia*
52	A formação deve ser total, não parcial	Comenius, 1656, *Pampaedia*
53	Formação fragmentada é deformação	Comenius, 1656, *Pampaedia*
54	O colo materno ensina as primeiras noções de Deus e do mundo	Comenius, 1656, *Pampaedia*
55	A escola vernácula exercita memória e imaginação, ensinando ler e escrever na língua do povo	Comenius, 1656, *Pampaedia*
56	A escola latina forma o julgamento e a lógica, abrindo acesso à cultura universal	Comenius, 1656, *Pampaedia*
57	A academia forma a vontade e a harmonia do saber, por meio da especialização e das viagens	Comenius, 1656, *Pampaedia*
58	A vida terrena é vestíbulo da vida verdadeira	Comenius, 1656, *Pampaedia*
59	A Schola Mortis é o exame final; a morte revela o que a vida formou	Comenius, 1656, *Pampaedia*
60	A violência é ruptura da ordem natural	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
61	Omnia sponte fluant, absit violentia rebus	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
62	O homem é microcosmo contendo em potência o macrocosmo	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
63	Educar é atualizar as sementes do ser	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
64	A Arte é a intervenção humana que aperfeiçoa a Natureza	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
65	Toda educação deve imitar a Natureza	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
66	A razão sem experiência é vazia	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
67	O homem é imagem de Deus	Comenius, 1657, *Didactica Magna*

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
68	A Queda obscureceu, mas não destruiu, a imagem divina	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
69	A ignorância é ferrugem da mente	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
70	A malícia é desordem da vontade	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
71	A impotência é enfraquecimento da ação	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
72	A educação é processo de polimento da imagem divina	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
73	Todos os homens devem ser educados	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
74	A educação restaura intelecto, vontade e ação	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
75	Erudição, virtude e piedade são inseparáveis	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
76	Nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
77	O verbalismo é corrupção do ensino	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
78	A aprendizagem deve ser simultânea e ordenada	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
79	O homem é ser agente	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
80	A prática completa o conhecimento	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
81	A ação retroalimenta o pensamento	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
82	O ensino deve partir da coisa para o conceito e do conceito para a palavra	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
83	Ensinar gramática antes da linguagem viva é ensinar a anatomia de um cadáver a quem não conhece o corpo vivo	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
84	A língua materna é fundamento da instrução; desprezá-la é erro pedagógico	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
85	A ordem matemática reflete a ordem divina da criação	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
86	Ver por si mesmo é superior a confiar apenas na autoridade	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
87	A natureza é o grande livro aberto; a escola não deve enclausurá-lo	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
88	O educador é como jardineiro: cultiva, mas não força o crescimento	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
89	Violentar as coisas é ensinar o que a idade não comporta	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
90	O sol não apressa a primavera; o educador não apressa a razão	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
91	A coisa precede a palavra	Comenius, 1658, *Orbis Sensualium Pictus*
92	O conceito nasce da experiência sensível	Comenius, 1658, *Orbis Sensualium Pictus*
93	Ensinar palavras sem coisas é ensinar vazio	Comenius, 1658, *Orbis Sensualium Pictus*
94	A imagem é ponte entre coisa e palavra	Comenius, 1658, *Orbis Sensualium Pictus*
95	A percepção visual funda a cognição infantil	Comenius, 1658, *Orbis Sensualium Pictus*
96	Nomear corretamente as coisas é o primeiro passo para a sabedoria	Comenius, 1658, *Orbis Sensualium Pictus*
97	O mundo moral é campo da liberdade	Comenius, 1662, *Panorthosia*
98	A restauração da linguagem é condição da paz	Comenius, 1662, *Panorthosia*
99	A paz depende da reforma da educação	Comenius, 1662, *Panorthosia*
100	A ignorância sustenta a guerra	Comenius, 1662, *Panorthosia*
101	A justiça entre as nações requer instância comum	Comenius, 1662, *Panorthosia*
102	A concórdia religiosa exige atenção ao essencial da doutrina	Comenius, 1662, *Panorthosia*
103	O comércio deve servir à união, não à exploração	Comenius, 1662, *Panorthosia*
104	A exploração colonial viola a ordem universal	Comenius, 1662, *Panorthosia*
105	Toda nação traz em si a imagem de Deus	Comenius, 1662, *Panorthosia*
106	A educação previne conflitos	Comenius, 1662, *Panorthosia*
107	A formação não é reparo, mas atualização das potências do homem	Comenius, 1666, *Pansophia*
108	O uno, o verdadeiro e o bom são inseparáveis	Comenius, 1666, *Pansophia*
109	A luz universal dissipa as trevas da ignorância comum	Comenius, 1666, *Consultatio Catholica*
110	A restauração da imagem divina eleva o homem	Comenius, 1666, *Consultatio Catholica*
111	A guerra é falência moral da humanidade	Comenius, 1667, *Angelus Pacis*

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
112	A soberania dos povos deve ser respeitada, pois todos participam da imagem divina	Comenius, 1667, *Angelus Pacis*
113	O mar não pertence às potências, mas a Deus	Comenius, 1667, *Angelus Pacis*
114	A exploração do Novo Mundo é mancha moral	Comenius, 1667, *Angelus Pacis*
115	Mente, língua e mão devem operar em harmonia	Comenius, 1668, *Triertium Catholicum*
116	A mão prolonga a vontade no mundo	Comenius, 1668, *Triertium Catholicum*
117	Uma língua universal reduziria os conflitos entre os homens	Comenius, 1668, *Via Lucis*
118	A linguagem é vínculo social primário; sua corrupção corrompe a convivência	Comenius, 1668, *Via Lucis*
119	A formação culmina na união com Deus	Comenius, 1668, *Via Lucis*
120	Deus é o centro imóvel da existência	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
121	O mundo move-se como roda instável	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
122	A periferia produz instabilidade	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
123	O centro produz segurança	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
124	A alma deve retornar ao centro	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
125	A resignação reconduz ao centro	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
126	O supérfluo obscurece o necessário	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
127	Uma só coisa é necessária	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
128	Unidade no necessário, liberdade no duvidoso, caridade em tudo	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
129	A corrupção do melhor é a pior corrupção	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
130	Simplificar aproxima do essencial	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
131	A educação deve conduzir ao essencial	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
132	A ampliação do saber conduz à simplicidade	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
133	A esperança dá sentido ao sofrimento da vida	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
134	O homem sem educação permanece bruto	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
135	A escola deve ser oficina de humanidade, não lugar de tormento	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
136	A acumulação dispersa de saberes é inferior à sabedoria unificada	Comenius, 1656, *Pampaedia*
137	A especialização sem visão do todo gera desordem	Comenius, 1656, *Pampaedia*
138	A visão geral sem domínio particular gera superficialidade	Comenius, 1656, *Pampaedia*
139	O equilíbrio entre o todo e a parte constitui a sabedoria	Comenius, 1656, *Pampaedia*
140	A natureza não dá saltos; a educação também não	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
141	O livro do mundo está sempre aberto	Comenius, 1656, *Pampaedia*
142	O livro da mente escreve-se pela experiência	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
143	O livro de Deus lê-se com o coração	Comenius, 1656, *Pampaedia*
144	O egoísmo contraria a formação humana	Comenius, 1662, *Panorthosia*
145	A solidariedade sustenta a vida humana	Comenius, 1662, *Panorthosia*
146	A transparência é ideal da comunicação	Comenius, 1668, *Via Lucis*
147	Se a ação desmente a palavra, a educação falhou	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
148	Se a vontade não governa a ação, a educação falhou	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
149	O tempo é campo da educação; a eternidade é sua colheita	Comenius, 1656, *Pampaedia*
150	A fluidez pertence ao divino	Comenius, 1668, *Unum Necessarium*
151	A não violência caracteriza o homem restaurado	Comenius, 1657, *Didactica Magna*
152	A formação humana contribui para a ordem do mundo	Comenius, 1662, *Panorthosia*
153	A paz é fruto da justiça e da educação	Comenius, 1662, *Panorthosia*

Fonte: Autoria Própria, 2026.

4.1.2 Jean-Jacques Rousseau

Em Jean-Jacques Rousseau, a educação deixa de ser pensada como imposição externa e passa a ser compreendida como escuta do ritmo próprio da natureza humana. Seus aforismos fazem ver que a formação não deve antecipar violentamente a maturação do sujeito, mas acompanhar o desdobramento gradual de suas faculdades, preservando a integridade da infância, a autonomia do sentir e a delicadeza da consciência. A pedagogia rousseauniana, assim, desloca o eixo da instrução para a fidelidade ao desenvolvimento interior, fazendo da liberdade não um adorno conceitual, mas o próprio critério da boa formação, o que se e*vide*ncia na disposição aforismática apresentada na sequência (*Tabela 8*).

Tabela 8 - Aforismos indiretos de Rousseau

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
154	É necessário conhecer o gênio e o caráter do educando	Rousseau, 1740, *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*
155	Cada indivíduo possui disposição própria que deve ser respeitada	Rousseau, 1740, *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*
156	O ensino deve seguir a natureza do aluno	Rousseau, 1740, *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*
157	Formar primeiro o coração, depois o julgamento, por fim o espírito	Rousseau, 1740, *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*
158	A perfeição não está na extensão do saber, mas na retidão do coração	Rousseau, 1740, *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*
159	As crianças aprendem mais pelo que veem do que pelo que ouvem	Rousseau, 1761, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*
160	A autoridade moral nasce do exemplo	Rousseau, 1761, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*
161	A paz doméstica é condição da educação	Rousseau, 1761, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*
162	As afeições suaves formam almas fortes	Rousseau, 1761, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*
163	A virtude consiste no domínio das paixões segundo a ordem	Rousseau, 1761, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*
164	Escolher a ordem é escolher a liberdade superior	Rousseau, 1761, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*
165	Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas	Rousseau, 1762, *Émile*
166	Tudo degenera nas mãos do homem	Rousseau, 1762, *Émile*
167	O mal não pertence à origem, mas ao curso das coisas	Rousseau, 1762, *Émile*
168	A bondade natural é o ponto de partida da educação	Rousseau, 1762, *Émile*
169	A sociedade corrompe o que a natureza fez bom	Rousseau, 1762, *Émile*
170	A educação deve preservar a obra da natureza	Rousseau, 1762, *Émile*
171	A primeira educação deve ser negativa	Rousseau, 1762, *Émile*
172	Educar não é ensinar a virtude, mas resguardar do vício	Rousseau, 1762, *Émile*
173	Educar não é ensinar a verdade, mas preservar do erro	Rousseau, 1762, *Émile*
174	Ofende-se mais a natureza ao preveni-la do que ao combatê-la	Rousseau, 1762, *Émile*
175	A infância tem modos próprios de ver, pensar e sentir	Rousseau, 1762, *Émile*
176	Antecipar a razão adulta é violentar a infância	Rousseau, 1762, *Émile*
177	O tempo de maturação deve ser respeitado	Rousseau, 1762, *Émile*
178	O educador remove obstáculos, não impõe formas	Rousseau, 1762, *Émile*

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
179	O homem livre quer apenas o que pode	Rousseau, 1762, *Émile*
180	A liberdade consiste em não fazer o que não se deve	Rousseau, 1762, *Émile*
181	A dependência das coisas não corrompe; a dependência dos homens corrompe	Rousseau, 1762, *Émile*
182	A necessidade natural educa sem degradar	Rousseau, 1762, *Émile*
183	A autonomia nasce da resistência às opiniões	Rousseau, 1762, *Émile*
184	A consciência julga o bem e o mal	Rousseau, 1762, *Émile*
185	A consciência eleva o homem	Rousseau, 1762, *Émile*
186	A voz interior precede o raciocínio discursivo	Rousseau, 1762, *Émile*
187	O retorno ao Criador realiza-se pela interioridade	Rousseau, 1762, *Émile*
188	A natureza é lugar de contemplação do divino	Rousseau, 1762, *Émile*
189	Contemplar a natureza é aprender a ler a ordem do mundo	Rousseau, 1762, *Émile*
190	A bondade deve tornar-se virtude consciente	Rousseau, 1762, *Émile*
191	O retorno ao Criador consiste no acordo da vontade com a ordem	Rousseau, 1762, *Émile*
192	A educação transforma a consciência	Rousseau, 1762, *Émile*
193	A sabedoria consiste em conservar a direção interior no meio social	Rousseau, 1762, *Émile*
194	A infância é tempo que não deve ser corrompido	Rousseau, 1762, *Émile*
195	A formação culmina na autonomia moral	Rousseau, 1762, *Émile*
196	Consciência, instinto divino, voz imortal	Rousseau, 1762, *Émile*
197	A criança nasce inocente	Rousseau, 1763, *Lettre à Beaumont*
198	Os primeiros movimentos da natureza são retos	Rousseau, 1763, *Lettre à Beaumont*
199	Não há perversidade original no coração humano	Rousseau, 1763, *Lettre à Beaumont*

Fonte: Autoria Própria, 2026

4.1.3 Johan Heinrich Pestalozzi

Em Pestalozzi, a educação assume a forma de uma reconstrução interior atravessada pelo afeto, pela experiência e pela unidade das forças humanas. Seus aforismos não tratam o ensino como mera organização de saberes, mas como processo de formação integral em que coração, cabeça e mão devem convergir numa mesma direção. A inteligência, nesse horizonte, não floresce isolada; ela é nutrida por vínculo, presença e exercício, de modo que o conhecimento só se torna verdadeiro quando se encarna na vida e se converte em caráter. Tal orientação encontra-se condensada no conjunto aforismático (*Tabela 9*) que se apresenta a seguir.

Tabela 9 - Aforismos indiretos de Pestalozzi

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
200	A fragmentação do homem exige reconstrução interior	Pestalozzi, 1780, *Die Abendstunde eines Einsiedlers*
201	A formação humana responde à condição moderna do homem	Pestalozzi, 1780, *Die Abendstunde eines Einsiedlers*
202	O sujeito deve reconhecer-se como ser moral	Pestalozzi, 1780, *Die Abendstunde eines Einsiedlers*
203	O espírito deve elevar-se acima dos instintos	Pestalozzi, 1780, *Die Abendstunde eines Einsiedlers*
204	A harmonia entre inclinação natural e ordem moral é meta da formação	Pestalozzi, 1780, *Die Abendstunde eines Einsiedlers*

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
205	O amor é a base da educação	Pestalozzi, 1781, *Lienhard und Gertrud*
206	O coração é o centro da formação	Pestalozzi, 1781, *Lienhard und Gertrud*
207	O amor materno fundamenta a moral	Pestalozzi, 1781, *Lienhard und Gertrud*
208	A virtude nasce em ambiente favorável	Pestalozzi, 1781, *Lienhard und Gertrud*
209	O amor sustenta a formação moral	Pestalozzi, 1781, *Lienhard und Gertrud*
210	O exemplo do educador forma o caráter	Pestalozzi, 1781, *Lienhard und Gertrud*
211	A educação é formação do interior do homem	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
212	O homem deve ser formado em sua totalidade	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
213	O educador desenvolve, não apenas transmite	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
214	A criança é ser em desenvolvimento	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
215	Aprender é agir	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
216	O trabalho educa	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
217	A experiência fortalece a aprendizagem	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
218	A ação concreta conduz ao conceito	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
219	Aprender sem fazer é insuficiente	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
220	A segurança afetiva precede a aprendizagem	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
221	As emoções estruturam a inteligência	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
222	O afeto é força formativa	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
223	Toda instrução deve fundar-se na intuição	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
224	A intuição é apreensão imediata do espírito	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
225	O conhecimento nasce da percepção clara	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
226	O verbalismo destrói a compreensão	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
227	Número, forma e palavra são fundamentos da instrução	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
228	A clareza precede a abstração	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
229	A percepção confusa deve tornar-se distinta	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
230	A reflexão consolida a intuição	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
231	A intuição regula a passagem do sensível ao pensamento	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
232	A ordem na percepção traz tranquilidade ao espírito	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
233	A aprendizagem brota da harmonia interior	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
234	A clareza interior previne a fragmentação do entendimento	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
235	A intuição pode preceder a formulação racional	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
236	A compreensão surge antes de sua expression ordenada	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
237	A criação nasce da síntese interior	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
238	O professor deve despertar o desejo de aprender	Pestalozzi, 1801, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*
239	O educador deve unir seu coração ao da criança	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
240	O vínculo precede o ensino	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
241	Sem confiança não há formação verdadeira	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
242	O amor pedagógico é presença constante	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
243	O educador encarna o próprio método	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
244	O cuidado cotidiano restaura a dignidade	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
245	A formação do espírito passa pela dor	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
246	A educação reconstrói o homem ferido	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
247	A presença ética sustenta a eficácia do ensino	Pestalozzi, 1807, *Brief über meinen Aufenthalt in Stans*
248	Cabeça, coração e mãos são forças fundamentais do homem	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*
249	A educação harmoniza essas forças	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*
250	A mão educa tanto quanto o entendimento	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*
251	A formação conduz ao autoconhecimento	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*
252	A educação é transformação contínua do interior	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*
253	O professor forma a vontade	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*
254	Vida e método são inseparáveis	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*
255	A educação une teoria e vida	Pestalozzi, 1826, *Schwanengesang*

Fonte: Autoria Própria, 2026

4.1.4 Hippolyte Léon Denizard Rivail

Nos aforismos de Hippolyte Léon Denizard Rivail, antes mesmo da codificação espírita, já se percebe uma pedagogia de forte rigor metodológico, sustentada pela clareza, pela gradação e pela recusa do verbalismo estéril. Sua reflexão educacional articula disciplina intelectual e formação moral sem dissolver uma na outra, mas também sem apartá-las artificialmente. O ensino, em Rivail, exige ordem de apresentação, compreensão efetiva e progressão consciente, pois educar não é acumular fórmulas, mas produzir inteligência com responsabilidade e pensamento com lastro. Esse núcleo se explicita na organização aforismática (*Tabela 10*) subsequente.

Tabela 10 - Aforismos indiretos de Rivail

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
256	A aritmética é ciência do raciocínio	Rivail, 1824, *Cours pratique et théorique d'arithmétique*
257	O cálculo deve fundar-se na compreensão do número	Rivail, 1824, *Cours pratique et théorique d'arithmétique*
258	Ensinar operações sem compreensão gera aparência de saber	Rivail, 1824, *Cours pratique et théorique d'arithmétique*
259	O cálculo mental exercita o raciocínio	Rivail, 1824, *Cours pratique et théorique d'arithmétique*
260	Resolver problemas pelo entendimento forma o espírito independente	Rivail, 1824, *Cours pratique et théorique d'arithmétique*
261	A educação deve formar o intelecto e o caráter	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
262	A pedagogia deve apoiar-se na observação e na razão	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
263	O ensino deve evitar formalismos estéreis	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
264	O ensino deve evitar moralizações vazias	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
265	A educação deve unir conhecimento, moral e prática	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
266	A razão orienta a moral	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
267	A racionalidade esclarece as faculdades	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
268	A lógica fortalece o julgamento moral	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
269	O professor deve distinguir-se por saber e capacidade de ensinar	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
270	O professor deve conquistar a afeição dos alunos	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
271	O professor deve conquistar sua estima	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
272	O amor à infância é condição do ensino	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
273	A filantropia orienta a educação	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
274	A educação deve conduzir à autonomia	Rivail, 1828, *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*
275	A tradução literal revela a estrutura da língua	Rivail, 1831, *Télémaque allemand*
276	O estudo das raízes favorece a compreensão	Rivail, 1831, *Télémaque allemand*
277	A gramática deve acompanhar o uso	Rivail, 1831, *Télémaque allemand*
278	Aprender línguas exercita o raciocínio	Rivail, 1831, *Télémaque allemand*
279	A linguagem deve ser compreendida desde seus elementos	Rivail, 1831, *Grammaire française classique*
280	A ciência dissipa a superstição	Rivail, 1834, *Discours pédagogique*
281	O ensino científico liberta da credulidade	Rivail, 1834, *Discours pédagogique*
282	A educação deve preservar a infância da superstição	Rivail, 1834, *Discours pédagogique*
283	A formação do cidadão exige clareza de ideias	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
284	Não se deve sobrecarregar o espírito da criança	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
285	A progressão gradual garante a segurança do ensino	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
286	A sucessão das ideias deve seguir ordem lógica	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
287	A clareza depende da ordem de apresentação	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
288	Não se deve correr; é preciso começar no tempo adequado	Rivail, 1838, *Programme d'Études*

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
289	O espírito necessita de tempo para amadurecer	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
290	O conhecimento deve ser assimilado progressivamente	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
291	Antecipar o entendimento gera superficialidade	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
292	Ensinar é ordenar o necessário	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
293	Aprender tudo não é aprender bem	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
294	A base sólida precede o complexo	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
295	A fonética precede a sintaxe	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
296	A estrutura precede a complexidade	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
297	A concepção clara evita confusão posterior	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
298	O conhecimento deve ser compreendido e assimilado	Rivail, 1838, *Programme d'Études*
299	O intelecto feminino deve ser reconhecido publicamente	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
300	A ausência de certificação mantém o ensino feminino indefinido	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
301	O reconhecimento formal favorece a emancipação intelectual	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
302	A mulher deve instruir-se para as necessidades da vida	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
303	A competência deve prevalecer sobre formalidades	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
304	A prova rigorosa desfaz a impostura	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
305	O mérito deve substituir o favoritismo	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
306	A educação feminina deve igualar-se em rigor à masculina	Rivail, 1840, *Projet de Réforme concernant les jeunes filles*
307	Para ensinar não basta saber; é preciso saber bem	Rivail, 1848, *Catéchisme Grammatical*[21]

Fonte: Autoria Própria, 2026

A tradução e criação desses aforismos para o português, realizada diretamente das línguas nativas, latim, alemão e francês arcaico; buscou preservar não apenas o sentido literal, mas as ressonâncias conceituais que cada termo carrega em seu contexto original. Termos como *Pansophia*, *Anschauung*, *rationalisme expérimental*, *éducation négative* foram vertidos com atenção a suas inflexões filosóficas, evitando tanto o estrangeirismo desnecessário quanto a tradução redutora.

[21] **Nota Metodológica sobre o Sistema de Citação:** Considerando a natureza deste estudo, que mobiliza os 307 aforismos elencados acima, traduzidos, sintetizados e catalogados a partir de múltiplas edições históricas em seus idiomas originais —, a aplicação de paginação remetendo a edições específicas tornaria a rastreabilidade um referencial vazio e inacessível para o leitor contemporâneo. Para sanar este impasse, amparando-se nas diretrizes da ABNT NBR 10520:2023, que prevê a indicação de partes específicas do documento (como seções, parágrafos ou aforismos) na ausência ou inadequação da paginação, bem como o uso do ponto e vírgula (;) para separar fontes coordenadas que atestam a mesma proposição —, adotou-se um sistema de dupla remissão. As citações analíticas ao longo do texto seguirão o formato padronizado: **(Autor, ano da obra original; Corpus, 2026, af. X)**. Esta arquitetura normativa garante a preservação absoluta da autoria e do contexto cronológico da enunciação histórica, enquanto direciona o leitor, com precisão exata, para a unidade conceitual tensionada e estruturada na taxonomia desta dissertação. Ou seja, ao utilizar a notação "***Corpus, 2026, af. X***", faz-se referência imediata ao aforismo correspondente catalogado neste trabalho, mantendo a lucidez da leitura e a linearidade do pensamento lógico.

4.1.5 Linhagem pedagógica

A reunião de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail em um mesmo *Corpus* analítico pode parecer, à primeira vista, uma justaposição arbitrária. Comenius é um teólogo pansófico do século XVII; Rousseau, um filósofo iluminista do século XVIII; Pestalozzi, um educador prático do início do XIX; Rivail, um pedagogo racionalista do mesmo século. No entanto, a análise aprofundada de seus escritos revela uma linhagem, não apenas no sentido de influência direta, mas também no sentido de convergência doutrinária em torno de princípios fundamentais que a modernidade pedagógica posterior abandonou.

Poder-se ia questionar, o porquê de se dizer influência direta, e por meio de estudos mais acuidosos e profundos se verá as conexões imediatas, ou quase imediatas como é o caso de Rousseau e Comenius. Pois, ainda que não haja evidência documental conclusiva de leitura direta de Comenius por Rousseau, observa-se uma convergência estrutural significativa entre seus princípios pedagógicos, especialmente no que se refere à centralidade da natureza, à crítica ao verbalismo e à primazia da experiência sensível. Tal convergência sugere não uma influência direta comprovável, mas a inserção de Rousseau em um campo pedagógico previamente estruturado por proposições comenianas, já difundidas no horizonte intelectual europeu (Gaston Mialaret, 2010; Franco Cambi, 1999).

Pestalozzi, por sua vez, manteve uma relação formativa decisiva com Jean-Jacques Rousseau, que ultrapassa a mera admiração intelectual e se inscreve no nível existencial de sua trajetória pedagógica. A influência rousseauniana manifesta-se não apenas na escolha do nome de seu filho, Jean-Jacques Pestalozzi, mas sobretudo na centralidade que o *Émile ou De l'éducation* assume em sua formação: longe de uma leitura ocasional, a obra funcionou como referência constante, operando como verdadeiro manual orientador de suas primeiras concepções educativas (Pestalozzi, 1826).

Contudo, essa adesão não se manteve em regime de único de dependência. Ao contrário, Pestalozzi internalizou os princípios de Rousseau, especialmente a educação segundo a natureza, a centralidade da experiência e a crítica ao artificialismo pedagógico, e os submete a um processo de reelaboração prática. É no confronto com a realidade social, particularmente com a educação dos pobres e desamparados, que ele desloca o ideal rousseauniano de um modelo essencialmente individual para uma Pedagogia de aplicação concreta e universalizável. Desse modo, o que em Rousseau se apresenta como projeto teórico-normativo, em Pestalozzi transforma-se em método operativo: a educação deixa de ser apenas preservação da natureza e

passa a ser também reconstrução do humano em condições históricas adversas. Assim, longe de permanecer como discípulo, Pestalozzi supera Rousseau por integração e expansão, convertendo a inspiração inicial em um sistema pedagógico próprio, ancorado na articulação entre cabeça, coração e mãos, e orientado pela efetividade formativa no mundo real.

E para o devido confrontamento que a Pedagogia Espírita tem raiz nestes pensadores, vem a ancora de nossa racionalização, Rivail foi discípulo direto de Pestalozzi como pode ser confirmado no *Apêndice: Análise biográfica de Rivail*, e*vide*nciando que sua pedagogia não nasce do nada (*ex nihilo*), mas é o ápice de uma convergência de sentido de mais de dois séculos. Não obstante, essa adjunção não se conservou em regime de conexão por influência imediata, esses princípios incluem: a compreensão da educação como atualização de potências e não como construção externa; o respeito à natureza como critério metodológico supremo; a concepção do sujeito como totalidade dinâmica de cabeça, coração e mãos; a afirmação de uma teleologia substantiva que orienta o processo formativo para o Uno, o Verdadeiro e o Bom; a centralidade da intuição e da autopsia na epistemologia pedagógica; a recusa do verbalismo e da fragmentação do conhecimento; e a abertura a uma dimensão espiritual que transcende os limites do imanentismo.

A identificação desses princípios comuns não implica a negação das diferenças, e elas são significativas, especialmente quanto à antropologia teológica (Comenius) versus antropologia naturalista (Rousseau), ou quanto à ênfase na mediação afetiva (Pestalozzi) versus ênfase no rigor racional (Rivail). No entanto, o tensionamento dessas diferenças, longe de fragmentar a doutrina, revelou-se produtivo: foi no atrito entre as diversas ênfases que emergiu uma arquitetura mais complexa e mais capaz de abarcar a integralidade do fenômeno educativo. A construção deste *Corpus* a partir dos aforismos obedeceu a um protocolo analítico rigoroso, desenvolvido ao longo do processo de pesquisa. Em primeiro lugar, procedeu-se à exaustão analítica de cada aforismo: sua redução a núcleos conceituais explícitos e implícitos, a extração de suas implicações pedagógicas, a investigação de seus fundamentos antropológicos, epistemológicos e axiológicos, a explicitação de suas tensões internas. Nenhum aforismo foi tratado superficialmente ou descartado sem justificativa; aqueles de natureza estritamente religiosa, moral ou metafísica foram mantidos quando possuíam implicação educacional intrínseca ou quando permitiam analogia pedagógica consistente.

Em segundo lugar, realizou-se o tensionamento cruzado integral dos aforismos. A análise não foi linear nem isolada; cada aforismo foi colocado em relação com os demais, estabelecendo-se relações de convergência, divergência, complementaridade e contradição. Foram produzidas sinapses conceituais entre autores distintos, construindo-se campos

tensionais onde as ideias se reforçavam ou se anulavam. A doutrina, neste processo, não foi imposta de fora, mas fez-se emergir do atrito entre os enunciados.

Em terceiro lugar, procedeu-se à organização dos aforismos em núcleos conceituais estruturantes. Esses núcleos, que a análise revelou como os eixos de sustentação da arquitetura doutrinária, não foram previamente impostos, mas emergiram da própria análise. Cada núcleo integra múltiplos aforismos em rede, apresenta coerência interna, estabelece relações com os demais núcleos e contribui para a formação de um sistema unificado. Assim pode-se realizar a análise dos aforismos de modo a permitir a identificação de nove eixos fundamentais que estruturam o pensamento pedagógico comum aos quatro autores:

Primeiro eixo: fundamentos ontológicos. A educação não é um processo arbitrário ou meramente convencional; ela se ancora em uma ordem do real que a precede e a fundamenta. A natureza possui estrutura inteligível, e a verdade exige concordância entre Natureza, Razão e Revelação. A criação é emanação ordenada, estratificada em mundos graduais que a educação deve ajudar a atravessar.

Segundo eixo: concepção de sujeito educável. O homem é microcosmo contendo em potência o macrocosmo; a formação não é conserto, mas atualização. O sujeito é totalidade dinâmica de cabeça, coração e mãos, três forças fundamentais que devem ser harmonizadas. A alma move-se entre dois polos: o movimento centrífugo (dispersão, multiplicidade, vazio) e o movimento centrípeto (concentração, unidade, repouso). A educação deve favorecer o movimento centrípeto.

Terceiro eixo: teoria do conhecimento. Nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos. A coisa precede a palavra; o conceito nasce da experiência sensorial; a intuição é golpe de vista do espírito. A autopsia (ver por si mesmo) é superior à autoresia (confiar na autoridade). O verbalismo é corrupção do ensino. A linguagem deve refletir a estrutura da realidade.

Quarto eixo: finalidade da educação. Unum, Verum, Bonum são convertíveis. A educação prepara o homem para atravessar todos os mundos, incluindo o mundo espiritual e a própria morte. A paz depende da reforma da educação; a ignorância sustenta a guerra. A formação deve ser total, não parcial; formação fragmentada é deformação.

Quinto eixo: papel do educador. O educador é jardineiro: prepara o solo, rega, mas não puxa a planta para crescer. Sua autoridade moral nasce do exemplo, não da imposição. O vínculo precede o conteúdo; sem confiança não há formação verdadeira. O educador torna-se o próprio método. A presença ética é condição de eficácia pedagógica.

Sexto eixo: estrutura do processo educativo. A vida inteira é escola: infância (escola sensorial), juventude (escola da razão), maturidade (escola da ação), velhice (escola da sabedoria reflexiva), morte (escola suprema). A educação começa antes do nascimento e prepara para a eternidade. O princípio da gradação (natura non *facit saltus*) rege todo o processo.

Sétimo eixo: dinâmica formativa integral. A formação integra quatro dimensões: física (o corpo como primeira escola), emocional (o coração como eixo), mental (o desenvolvimento do intelecto e do juízo) e espiritual (abertura à transcendência). Nenhuma dessas dimensões pode ser ignorada sem que a educação se torne fragmentada.

Oitavo eixo: implicações metodológicas e didáticas. O método deve imitar a natureza. A intuição e a autopsia são procedimentos fundamentais. O ensino deve proceder por gradação imperceptível, do simples ao complexo, do concreto ao abstrato. Teoria e prática são indissociáveis. O ensino de línguas deve partir da coisa para a palavra; o ensino de matemática deve partir da compreensão do número; o ensino de ciências deve partir da observação direta.

Nono eixo: a crítica da fragmentação e a unidade do conhecimento. A Pansofia não acumula dados; revela conexões universais. A polimatia é impossível; a pansofia é necessária. A especialização sem visão geral cria monstros técnicos; a visão geral sem competência específica cria diletantes. O equilíbrio entre o todo e a parte é a sabedoria.

Um aspecto metodológico que merece destaque é a opção pela tradução direta dos originais como forma de acesso imediato ao pensamento dos autores, não no sentido de uma transparência ingênua (toda tradução é interpretação), mas no sentido de evitar as mediações redutoras que frequentemente acompanham as leituras de segunda mão. A tradição pedagógica, ao longo do século XX, construiu imagens dos clássicos que, por vezes, mais os ocultavam do que os revelavam: Comenius reduzido a pai da didática", Rousseau a descobridor da infância", Pestalozzi a precursor do método intuitivo", Rivail a um autor menor ou inexistente na história da pedagogia.

A tradução direta, ao devolver ao leitor a literalidade dos enunciados, com suas densidades teológicas, metafísicas e espirituais que os manuais frequentemente omitem; permite que os autores falem por si mesmos. E quando falam em conjunto, no tensionamento que a presente análise promove, revelam uma arquitetura que não estava disponível nas leituras fragmentadas.

A descoberta dos eixos: uma arquitetura que se impôs

Cabe esclarecer que os nove eixos acima elencados não foram previamente definidos para depois se buscar confirmação nos textos. Ao contrário, emergiram do próprio processo analítico, como resultado do tensionamento exaustivo dos aforismos. A constatação de que, por exemplo, a tríade *cabeça, coração* e *mãos* aparecia tanto em Pestalozzi quanto, em formulação diversa, em Comenius (*Mens, Lingua, Manus*) e em Rivail (*intelecto, ética, ação prática*), e que essa tríade se articulava com a periodização comeniana e com a ênfase rousseauniana na prioridade do coração, levou à identificação do eixo da concepção de sujeito educável". Algo semelhante ocorreu com cada um dos eixos: eles foram descobertos na análise, não inventados.

Essa descoberta não exauriu a potência do *corpus*. Há indicações de que outros eixos, como a dimensão política da educação (especialmente em Comenius e Rivail) ou a crítica à exploração colonial (presente em Comenius e, de forma diversa, em Rousseau), poderiam ser desenvolvidos com maior profundidade. A opção pelos nove eixos aqui apresentados reflete o que se mostrou mais recorrente e mais densamente articulado no *corpus*, mas não pretende fechar o caminho para investigações futuras. O presente capítulo insere-se em uma dissertação dedicada aos Precursores da Pedagogia Espírita. Não cabe, neste espaço, adentrar os méritos ou os contornos dessa pedagogia específica. O que se buscou foi estabelecer o substrato doutrinário comum a quatro pensadores que, cada qual a seu modo, anteciparam princípios que encontrariam desenvolvimento posterior em tradições pedagógicas que valorizam a integralidade formativa, a dimensão espiritual da educação e a unidade do conhecimento. A análise aqui empreendida, ao reconstruir a arquitetura latente nesses autores, oferece um fundamento, não um fundamento confessional ou doutrinário no sentido restrito, mas um fundamento filosófico e pedagógico que pode servir de referência para múltiplas tradições.

A escolha do termo precursores é deliberada. Não se trata de afirmar que Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail foram espíritas antes do tempo, anacronismo que a pesquisa histórica séria deve evitar. Trata-se, antes, de mostrar que neles se encontram princípios que, posteriormente, seriam retomados, aprofundados e sistematizados por uma tradição que encontraria em Rivail (em sua fase espírita) um de seus expoentes, mas cujas raízes se estendem mais longe. A Pedagogia Espírita, nessa perspectiva, não surge *ex nihilo*, mas articula elementos já presentes em uma linhagem que remonta ao século XVII.

Cabe, por fim, explicitar o método que orientou a construção doutrinária apresentada nas páginas seguintes. Trata-se de um método que recusa tanto a justaposição acrítica quanto a síntese prematura. Cada aforismo foi analisado até seu esgotamento lógico; todos foram

colocados em tensão; os núcleos conceituais emergiram do atrito; a arquitetura final é o resultado de um processo de convergência progressiva.

Esse método não é o da história das ideias em seu sentido tradicional, que se contenta em situar cada autor em seu contexto e apontar influências. É, antes, um método de sinapse conceitual: a criação de conexões orgânicas entre enunciados que, embora separados no tempo e no espaço, revelam uma estrutura comum quando colocados em relação. Trata-se, em última análise, de fazer falar o que o conjunto diz quando posto em sistema.

O resultado não é a Pedagogia de Comenius nem a Pedagogia de Rousseau, mas uma doutrina que emerge da articulação entre eles, e que, por isso mesmo, não se reduz a nenhum deles isoladamente. Essa doutrina, como se verá, possui coerência interna, densidade conceitual e capacidade de responder, com surpreendente atualidade, a questões que a pedagogia contemporânea ainda não resolveu.

4.1.6 Uma arquitetura sistêmica precursora da Pedagogia Espírita a partir de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail

O pensamento pedagógico ocidental, ao longo de sua história, oscilou entre momentos de síntese abrangente e períodos de especialização fragmentária. A presente construção doutrinária parte do pressuposto de que a educação, enquanto fenômeno antropológico fundamental, exige uma arquitetura conceitual capaz de articular suas múltiplas dimensões: ontológica, epistemológica, ética, metodológica e política, em um sistema coerente. O *corpus* de 307 aforismos selecionados, extraídos das obras de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail, constitui um material privilegiado para tal empreendimento, na medida em que oferece, ao longo de dois séculos (1625-1848), uma tradição de pensamento que insiste na integralidade formativa, na organicidade do processo educativo e na indissociabilidade entre teoria e prática.

A tarefa proposta, faz emergir, mediante análise exaustiva e tensionamento cruzado, uma doutrina pedagógica a partir desses enunciados, exige que se evitem dois riscos simétricos: o da justaposição acrítica, que trataria os aforismos como fragmentos isolados; e o da síntese prematura, que sacrificaria a densidade conceitual em nome de uma suposta coerência superficial. A doutrina aqui construída não pretende aplicar um esquema preexistente aos textos, mas sim deixar-se estruturar pelas tensões, convergências e contradições que emergem do próprio corpus. Nesse sentido, o método adotado é o da sinapse conceitual: a criação de conexões orgânicas entre enunciados aparentemente dispersos, revelando a arquitetura latente que os unifica. O percurso analítico seguirá as seguintes etapas: primeiramente, serão examinados os fundamentos ontológicos da educação, tal como emergem da articulação entre

a teologia pansófica de Comenius, a teologia natural de Rousseau e a antropologia formativa de Pestalozzi. Em seguida, a concepção de sujeito educável será tensionada a partir das noções de *Imago Dei*, bondade natural e totalidade humana. A teoria do conhecimento foi reconstruída como um campo de força entre empirismo sensorial, intuição espiritual e racionalismo crítico. A finalidade da educação foi analisada em sua dimensão teleológica, articulando escatologia com imanência. O papel do educador foi examinado à luz das figuras do jardineiro, do guardião e do desenvolvedor. A estrutura do processo educativo foi delineada a partir das periodizações da vida e dos princípios de gradação. Por fim, as implicações metodológicas e didáticas foram sistematizadas como decorrência orgânica dos fundamentos estabelecidos.

4.2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO, REALIDADE, ORDEM E FINITUDE

A Estrutura Triádica da Realidade: Natureza, Razão e Revelação.

A doutrina pedagógica que emergiu do *corpus* analisado repousa sobre uma ontologia estruturada em três níveis interdependentes, cuja articulação define tanto a possibilidade quanto os limites da ação educativa. Comenius estabelece, desde suas primeiras obras, o princípio de que a realidade possui ordem intrínseca implantada pelo Criador (*vide* af. 7). Essa ordem não é arbitrária nem meramente convencional, mas constitui a própria inteligibilidade do real, tornando possível o conhecimento e, por extensão, a educação. O fundamento último dessa ordem é Deus, apresentado como o Arquétipo de toda realidade (*vide* af. 4), princípio de unidade que garante a coerência do Cosmos.

A natureza, por sua vez, é compreendida como o reflexo visível da sabedoria divina (*vide* af. 5), constituindo-se como o livro aberto no qual se pode ler a inteligência criadora. Essa metáfora do *liber naturae* percorre toda a obra comeniana e encontra eco em Rousseau, para quem a natureza é o templo onde se contempla Deus (*vide* af. 188), e contemplar a natureza é aprender a ler o divino (*vide* af. 189). A convergência entre Comenius e Rousseau nesse ponto é notável, ainda que suas teologias difiram em outros aspectos: ambos sustentam que o acesso ao sagrado se dá pela mediação da ordem natural, e que a educação, portanto, não pode prescindir do contato direto com essa ordem.

O terceiro pilar dessa ontologia triádica é a razão humana, concebida não como faculdade autônoma e autossuficiente, mas como instrumento de alinhamento à harmonia cósmica. Comenius afirma que conhecer é alinhar a mente humana à harmonia do universo (*vide* af. 14), indicando que a racionalidade não cria verdade, mas a descobre na medida em que

se conforma à estrutura do real. Esse realismo epistemológico será posteriormente radicalizado por Rivail, para quem a pedagogia deve fundar-se no racionalismo experimental (*vide* af. 262), enfatizando o papel da razão crítica na depuração do conhecimento.

A articulação entre natureza, razão e revelação é explicitada por Comenius quando afirma que a verdade exige concordância entre Natureza, Razão e Revelação (*vide* af. 26). Essa concordância, no entanto, não é dada imediatamente; ela precisa ser construída no processo educativo, que tem a função de restaurar a harmonia perdida entre essas três dimensões. A educação, portanto, não é mera transmissão de informações, mas um trabalho de reconstrução ontológica que visa alinhar a subjetividade humana à ordem objetiva do real.

A Criação como Emanação Ordenada e a Estratificação do Real

A ontologia comeniana incorpora uma visão neoplatônica da criação como emanação ordenada (*vide* af.15), em que a realidade se desdobra em graus de perfeição e complexidade. Essa estratificação é descrita como mundos graduais (*vide* af.16), que vão do mundo material ao mundo espiritual, passando pelo mundo artificial produzido pela ação humana. A *Panaugia* de 1650 distingue explicitamente: o mundo material é teatro da glória divina; o mundo artificial é extensão da ação humana; o mundo espiritual é interioridade relacional com Deus (*vide* af. 23-25). Essa hierarquia ontológica tem implicações pedagógicas decisivas. Em primeiro lugar, ela estabelece que a formação humana não pode limitar-se a uma única dimensão do real; ela deve atravessar todos os mundos, conforme afirma Comenius: a educação deve preparar o homem para atravessar todos os mundos (*vide* af. 36). Em segundo lugar, ela introduz uma noção de desenvolvimento gradual que será retomada por Rousseau e Pestalozzi: a passagem de um mundo a outro exige maturação e não pode ser forçada sem violência. Em terceiro lugar, ela fundamenta a necessidade de uma educação integral que integre o conhecimento do mundo material (ciência), do mundo artificial (técnica) e do mundo espiritual (ética e religião).

Rousseau, embora recuse a teologia escolástica de Comenius, mantém a ideia de uma estratificação do desenvolvimento humano em fases qualitativamente distintas, cada uma com suas formas próprias de percepção e aprendizado. A afirmação de que a infância possui formas próprias de ver, pensar e sentir (*vide* af. 175) ecoa a periodização comeniana, ainda que substitua a hierarquia ontológica por uma cronologia natural do desenvolvimento. Pestalozzi, por sua vez, retoma a ideia de uma estrutura triádica da natureza humana, mas a traduz em termos psicológicos: cabeça, coração e mãos são as três forças fundamentais da natureza humana (*vide* af. 248), e a educação é a harmonização dessas três forças (*vide* af. 249).

O Problema do Mal e da Corrupção: Tensões Antropológicas

Um dos pontos de maior tensão no *corpus* diz respeito à natureza do mal e à origem da corrupção humana. Comenius opera com uma antropologia que combina a doutrina da *Imago Dei* com a constatação da Queda. O homem é criado como microcosmo contendo em potência o macrocosmo (*vide* af. 62), e a educação é o processo de atualizar as sementes ontológicas do ser (*vide* af. 63). No entanto, a Queda obscureceu, mas não destruiu, a imagem divina (*vide* af. 68), gerando três formas de deficiência: a ignorância é ferrugem da mente; a malícia é desordem da vontade; a impotência é enfraquecimento da ação (*vide* af. 69-71). A educação, nesse contexto, é concebida como processo de polimento da imagem divina (*vide* af. 72) e como restauração das faculdades: a educação restaura intelecto, vontade e ação (*vide* af. 74).

Rousseau opera uma inversão radical nesse quadro. Contra a doutrina do pecado original, ele afirma que tudo é bom saindo das mãos do Autor das coisas (*vide* af. 165) e que o mal não é essência; é história (*vide* af. 167). A bondade natural é preservada na infância: a criança nasce inocente, não depravada (*vide* af. 197); os primeiros movimentos da natureza são retos (*vide* af. 198); não há perversidade original no coração humano (*vide* af. 199). A corrupção não é ontológica, mas social: a sociedade é agente de corrupção da natureza (*vide* af. 169). Essa tensão entre a antropologia comeniana, que reconhece uma obscuridade originária a ser superada pela educação, e a antropologia rousseauniana, que vê na educação um meio de preservar a bondade original contra a corrupção social, constitui um dos eixos tensionais mais produtivos do *corpus*. Pestalozzi parece operar uma síntese entre as duas posições: ele mantém a ideia de que a fragmentação do homem exige reconstrução interior (*vide* af. 200), reconhecendo uma condição de desordem a ser superada, mas também sustenta que o amor é a matriz da Pedagogia (*vide* af. 205), confiando na capacidade de regeneração pela afetividade. Rivail, por sua vez, adota uma postura mais próxima de Rousseau, enfatizando o papel da razão na superação da superstição e na formação da autonomia moral (*vide* af. 280-282).

A doutrina que emerge dessa tensão é a de que a educação não pode ignorar a finitude e a vulnerabilidade humanas, mas também não pode partir de um pessimismo radical que transforme o processo educativo em mera disciplina corretiva. A concepção mais fecunda é aquela que reconhece no educando uma capacidade de desenvolvimento que deve ser respeitada e ativada, não uma natureza má a ser domesticada. Como afirma Comenius, educar é atualizar as sementes ontológicas do ser (*vide* af. 63), uma formulação que Rousseau subscreveria, ainda que com uma compreensão diferente da natureza dessas sementes.

4.3 CONCEPÇÃO DE SUJEITO EDUCÁVEL, A UNIDADE DINÂMICA DE CABEÇA, CORAÇÃO E MÃOS

A concepção de sujeito que sustenta a doutrina pedagógica aqui construída é radicalmente oposta ao dualismo cartesiano e às pedagogias fragmentárias que dele derivam. Comenius já estabeleceu que o homem é microcosmo contendo em potência o macrocosmo (*vide* af. 62), indicando que a totalidade do real está presente em germe na estrutura humana. Essa noção de microcosmo implica que o sujeito não é uma parte isolada do todo, mas uma síntese em miniatura de todas as dimensões da criação: material, racional, moral e espiritual.

A formulação mais acabada dessa concepção integral vem de Pestalozzi, que identifica cabeça, coração e mãos como as três forças fundamentais da natureza humana (*vide* af. 248). Essa tríade não é uma mera classificação de faculdades, mas a expressão de uma antropologia que recusa qualquer hierarquia redutora: a mão educa tanto quanto a cabeça (*vide* af. 250), e o coração é o eixo que unifica as demais dimensões. Comenius havia antecipado essa integralidade ao afirmar que *Mens*, *Lingua* e *Manus* devem operar harmonicamente; pensamento sem ação é incompleto (*vide* af. 115). A linguagem, aqui, aparece como o elemento mediador entre o pensamento interior e a ação exterior, um papel que será desenvolvido por Rivail em suas reflexões sobre o ensino de línguas.

Rousseau, embora não utilize a tríade cabeça-coração-mãos, contribui decisivamente para essa concepção integral ao afirmar que a educação deve formar primeiro o coração, depois o julgamento, por fim o espírito (*vide* af. 157). Essa ordenação temporal não é hierárquica, mas maturacional: cada dimensão tem seu tempo próprio de desenvolvimento, e a educação deve respeitar essa cronologia natural. A ênfase na prioridade do coração sobre a razão será retomada por Pestalozzi, para quem o amor é a matriz da Pedagogia (*vide* af. 205) e o coração é o eixo da educação (*vide* af. 206).

Uma das metáforas mais fecundas para compreender a dinâmica do sujeito educável é oferecida por Comenius em sua obra *Centrum Securitatis* (1625). Ele distingue dois movimentos fundamentais da alma: o movimento centrífugo da alma busca a multiplicidade e encontra o vazio; o movimento centrípeto busca a unidade e encontra o repouso (*vide* af. 2-3). Essa dialética entre dispersão e concentração, entre multiplicidade e unidade, percorre toda a tradição pedagógica aqui examinada.

O movimento centrífugo corresponde à tendência humana de se perder na multiplicidade dos fenômenos, de se fragmentar em preocupações dispersas, de buscar segurança em objetos finitos que inevitavelmente frustram essa busca. Comenius associa esse movimento ao mundo e à ansiedade: a segurança está em Deus, a ansiedade está no mundo (*vide* af. 1). O movimento

centrípeto, ao contrário, é o retorno ao centro, à unidade que confere sentido à multiplicidade. Em textos posteriores, Comenius retoma essa imagem: Deus é o centro imóvel da existência; o mundo é roda em movimento vertiginoso; a periferia gera instabilidade; o centro gera segurança (*vide* af. 120-123). A alma deve, portanto, mover-se centripetamente (*vide* af. 124), e a *resignatio* é retorno ao centro (*vide* af. 125).

Essa dinâmica tem implicações pedagógicas diretas. A educação não pode limitar-se a transmitir conhecimentos dispersos, pois isso alimentaria o movimento centrífugo, aumentando a fragmentação em vez de superá-la. É necessário que o processo educativo conduza o sujeito à unidade, à percepção das conexões universais que dão sentido aos fenômenos particulares. Comenius afirma que a Pansofia não acumula dados; revela conexões universais (*vide* af. 8), e que a sabedoria é compreensão sincrética da totalidade (*vide* af. 28). Essa busca da unidade na multiplicidade é também o objetivo da educação, segundo Rousseau, ainda que por caminhos diferentes: a sabedoria consiste em conservar o fio interior no labirinto social (*vide* af. 193).

A metáfora organicista que atravessa o *corpus* é unificada pela ideia de que o sujeito educável é um ser em potência, cujo desenvolvimento segue leis naturais que a educação deve respeitar e favorecer. Comenius formula essa ideia com clareza: a Formação não é conserto, é atualização: o homem é um microcosmo contendo em potência todas as sementes do macrocosmo (*vide* af. 107). A educação não acrescenta algo estranho à natureza humana; ela atualiza o que já está presente em germe, como a semente que se desenvolve em planta.

Essa concepção organicista tem uma dupla implicação. Por um lado, ela impõe limites à ação educativa: não se pode forçar um desenvolvimento que não esteja maduro, nem impor formas que contrariem a natureza do educando. Comenius afirma que a *violentia rebus* (violência das coisas) é tentar ensinar o que a idade não comporta (*vide* af. 89), e que o sol não apressa a primavera; o educador não apressa a razão (*vide* af. 90). Rousseau radicaliza essa posição ao defender que a primeira educação deve ser puramente negativa (*vide* af. 171), consistindo em remover obstáculos, não em impor formas: o educador deve remover obstáculos, não impor formas (*vide* af. 178).

Por outro lado, a concepção organicista implica uma confiança na capacidade de desenvolvimento do educando, uma esperança formativa que se opõe tanto ao pessimismo antropológico quanto à ilusão de onipotência pedagógica. Pestalozzi expressa essa confiança ao afirmar que a criança é espírito em ascensão (*vide* af. 214), e que a formação visa autodescoberta (*vide* af. 251). Rivail, por sua vez, enfatiza que a educação deve conduzir à autonomia do sujeito (*vide* af. 274), indicando que o objetivo último do processo formativo é que o educando se torne capaz de guiar-se por si mesmo.

Embora os quatro autores do *corpus* apresentem diferenças significativas em suas concepções teológicas, todos reconhecem uma dimensão espiritual no sujeito educável que transcende à mera materialidade ou racionalidade instrumental. Para Comenius, essa dimensão é explicitamente teológica: o homem foi criado para conhecer a verdade, para amar o bem, para realizar o útil (*vide* af. 11-13); e o homem é *Imago Dei* (*vide* af. 67). A educação tem, portanto, uma finalidade que ultrapassa a vida terrena: a vida terrena é apenas o vestíbulo da vida verdadeira (*vide* af. 58), e a morte não é fim; é transição (*vide* af. 48).

Rousseau, embora critique a teologia dogmática, mantém uma concepção de espiritualidade imanente que encontra expressão na consciência moral. A *Émile* apresenta a consciência como instinto divino, voz imortal e celeste (*vide* af. 196), e afirma que a consciência torna o homem semelhante a Deus (*vide* af. 185). O retorno ao Criador não se dá por mediações eclesiásticas, mas pela interioridade (*vide* af. 187), e o retorno ao Criador é alinhamento da vontade humana à ordem universal (*vide* af. 191).

Pestalozzi, por sua vez, descreve a dimensão espiritual em termos de transcendência interior: o espírito deve transcender seus instintos (*vide* af. 203), e a harmonia entre animalidade e autonomia moral é meta formativa (*vide* af. 204). Embora menos explícito que Comenius em termos teológicos, Pestalozzi mantém uma abertura à dimensão do sagrado que se expressa na confiança na capacidade de regeneração do ser humano. Rivail, por fim, enfatiza a dimensão racional e ética da espiritualidade, afirmando que a razão deve estruturar a moral (*vide* af. 266) e que a lógica fortalece a ética (*vide* af. 268), numa perspectiva que integra espiritualidade e racionalidade crítica.

4.4 TEORIA DO CONHECIMENTO, DA PERCEPÇÃO SENSORIAL À COMPREENSÃO SISTÊMICA

4.4.1 A gênese do conhecimento: sensação, intuição e razão

O *corpus* analisado apresenta uma notável convergência quanto à gênese do conhecimento, ainda que com ênfases distintas. Comenius estabeleceu o princípio fundamental de que nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos (*vide* af. 76), uma formulação que ecoa o empirismo aristotélico e antecipa o *sensismo lockiano*. Esse princípio tem consequências metodológicas decisivas: o ensino deve partir das coisas, não das palavras. Em *Orbis Sensualium Pictus* (1658), Comenius afirma que a coisa precede a palavra (*vide* af. 91), o conceito nasce da experiência sensorial (*vide* af. 92), e ensinar palavras sem coisas é ensinar

vazio (*vide* af. 93). A imagem é apresentada como ponte entre coisa (objeto) e palavra (nome) (*vide* af. 94), e a percepção visual funda a cognição infantil (*vide* af. 95).

Pestalozzi retoma e aprofunda essa epistemologia sensorial, introduzindo o conceito de *Anschauung* (intuição) como fundamento de todo conhecimento. Toda instrução deve fundamentar-se na intuição (*vide* af. 223); a intuição é golpe de vista do espírito (*vide* af. 224); o conhecimento nasce da percepção clara (*vide* af. 225). A intuição não é mera sensação passiva, mas um ato de apreensão ativa que capta a essência do objeto antes da formulação conceitual. Pestalozzi afirma que a intuição pode preceder a formulação lógica (*vide* af. 235), e que o *insight* emerge do inconsciente antes da estrutura racional (*vide* af. 236). Essa valorização da intuição como modo de conhecimento privilegiado aproxima Pestalozzi da tradição romântica, mas sem abandonar o rigor analítico.

Rousseau, por sua vez, enfatiza o papel da experiência direta na formação do conhecimento, opondo-se ao verbalismo e à aprendizagem livresca. As crianças aprendem mais pelo que veem do que pelo que ouvem (*vide* af. 159). A educação negativa que ele propõe visa justamente proteger a criança da interferência prematura da linguagem abstrata, permitindo que ela forme seus conceitos a partir do contato direto com os objetos. A máxima: a necessidade natural educa sem degradar (*vide* af. 182) expressa a confiança na capacidade de a experiência, mediada pela necessidade de gerar conhecimento genuíno.

Rivail contribui para essa epistemologia ao enfatizar a dimensão racional e sistemática do conhecimento. Embora reconheça a importância da experiência, ele insiste na necessidade de organização lógica: a aritmética é ciência do raciocínio, não manipulação mecânica (*vide* af. 256); o cálculo deve nascer da compreensão do número (*vide* af. 257). A ênfase na compreensão em detrimento da memorização mecânica percorre toda a obra de Rivail, que denuncia o formalismo estéril (*vide* af. 263) e defende que o conhecimento deve ser compreendido, digerido e assimilado (*vide* af. 298).

4.4.2 A crítica do verbalismo e da fragmentação

Um dos temas mais recorrentes no *corpus* é a crítica ao verbalismo, entendido como o ensino que privilegia palavras em detrimento de coisas, que confunde a nomeação com o conhecimento, que substitui a compreensão pela memorização de fórmulas. Comenius denuncia que o verbalismo é corrupção do ensino (*vide* af. 77) e propõe o método que vai da coisa (*Res*) para o conceito (*Mens*) e então, para a palavra (*Verba*) (*vide* af. 82). A metáfora do cadáver é particularmente forte: ensinar gramática antes da linguagem viva é ensinar a anatomia de um cadáver a quem não conhece o corpo vivo (*vide* af. 83).

Pestalozzi também denuncia o verbalismo vazio que destrói a compreensão (*vide* af. 226) e defende que a instrução deve partir da intuição clara para, gradualmente, chegar à abstração. A sequência pedagógica que ele propõe: número, forma e palavra (*vide* af. 227), é uma tentativa de sistematizar essa passagem do concreto ao abstrato, garantindo que a palavra seja sempre precedida pela intuição do objeto.

Rivail desenvolveu essa crítica do verbalismo em relação ao ensino de línguas, propondo métodos que privilegiam a compreensão estrutural em vez da memorização mecânica. A tradução literal revela a ossatura da língua (*vide* af. 275); o estudo das raízes facilita a compreensão racional (*vide* af. 276); a gramática deve acompanhar a aplicação prática (*vide* af. 277); aprender língua é exercitar lógica comparada (*vide* af. 278). Essa abordagem, que integra o ensino de línguas ao desenvolvimento do raciocínio lógico, antecipa em mais de um século as pedagogias comunicativas e estruturalistas.

A crítica à fragmentação do conhecimento é outro tema unificador. Comenius opõe a Pansofia, que revela conexões universais (*vide* af. 8), à polimatia, que acumula dados sem compreensão. Ele afirma que a polimatia é impossível; a pansofia é necessária (*vide* af. 136), e denuncia que a especialização sem visão geral cria monstros técnicos (*vide* af. 137). O equilíbrio entre a parte e o todo é apresentado como a verdadeira sabedoria: o equilíbrio entre o todo e a parte é a sabedoria (*vide* af. 139).

Rivail também critica a fragmentação e a acumulação excessiva: não se deve acumular desmedidamente no espírito da criança (*vide* af. 284); aprender tudo não é aprender bem (*vide* af. 293). A alternativa é uma educação que privilegie a profundidade e a compreensão sistêmica, em que cada conhecimento seja integrado a uma estrutura mais ampla.

4.4.3 A linguagem como mediação entre pensamento e realidade

A função da linguagem no processo de conhecimento é um tema central no *corpus*, especialmente em Comenius e Rivail. Para Comenius, a linguagem não é um sistema arbitrário de signos, mas deve refletir a estrutura da realidade (*vide* af. 18). A língua ideal deveria refletir a essência das coisas (*vide* af. 19), e o paralelismo linguístico revela unidade conceitual (*vide* af. 20). A tradução, portanto, não é mera transposição de palavras, mas deve preservar conceito, não apenas forma (*vide* af. 21). A fragmentação linguística, representada pela Torre de Babel, é um obstáculo ao conhecimento: o conhecimento não pode ser fragmentado por Babel (*vide* af. 22). A proposta de uma *Panglottia* (língua universal) visa eliminar os mal-entendidos que geram as guerras (*vide* af. 117).

Rivail, embora não compartilhe a busca comeniana por uma língua universal, desenvolve uma abordagem sistemática do ensino de línguas que integra fonética, gramática e lógica. A fonética precede a sintaxe (*vide* af. 295); a estrutura precede a complexidade (*vide* af. 296); a concepção clara evita confusão posterior (*vide* af. 297). Para Rivail, o ensino de línguas é um exercício de racionalidade que desenvolve o pensamento lógico e a capacidade de análise.

Pestalozzi, por sua vez, enfatiza a função da linguagem como expressão da intuição interior. O desenvolvimento da linguagem deve acompanhar o desenvolvimento da intuição, garantindo que as palavras não sejam meros sons vazios, mas veículos de pensamento genuíno. A palavra é o terceiro elemento da tríade pedagógica, depois do número e da forma (*vide* af. 227), indicando que a nomeação deve vir após a apreensão da quantidade e da configuração dos objetos.

4.4.4 A autopsia contra a autoresia: o primado da experiência direta

Um dos princípios epistemológicos mais importantes do *corpus* é a oposição entre *autopsia* (ver por si mesmo) e *autoresia* (confiar na autoridade). Comenius afirma que a *autopsia* é superior à *autoresia* (*vide* af. 86). Esse princípio não é um empirismo ingênuo que despreza a tradição, mas uma exigência de que o conhecimento seja pessoalmente apropriado, não meramente recebido passivamente.

Rousseau radicaliza esse princípio ao propor uma educação em que a criança aprende pela experiência direta das consequências de seus atos, em vez de pela obediência a comandos externos. A dependência das coisas não corrompe; a dependência dos homens corrompe (*vide* af. 181). A autonomia nasce dessa experiência: a autonomia nasce da resistência às opiniões (*vide* af. 183). Pestalozzi também enfatiza a importância da ação e da experimentação: aprender é agir sobre o mundo (*vide* af. 215); a experimentação fortalece a assimilação cognitiva (*vide* af. 217); a manipulação concreta gera conceito verdadeiro (*vide* af. 218).

Rivail, em sua proposta de racionalismo experimental, combina a ênfase na experiência com a exigência de crítica racional. A ciência, para ele, dissipa a superstição (*vide* af. 280), e o ensino científico liberta da credulidade (*vide* af. 281). A autonomia intelectual é o objetivo: resolver problemas pelo raciocínio forma o espírito independente (*vide* af. 260).

4.5 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO, DA RESTAURAÇÃO À AUTONOMIA E À TRANSCENDÊNCIA

4.5.1 A teleologia educacional: unidade, verdade, bondade

A doutrina pedagógica que emerge do *corpus* é marcada por uma forte teleologia: a educação não é um processo neutro ou meramente instrumental, mas orienta-se para fins que definem sua essência. Comenius estabelece que *Unum, Verum, Bonum* (Uno, Verdadeiro, Bom) são convertíveis; a matemática leva à unidade (*vide* af. 108). Essa tríade transcendental, que remonta à tradição neoplatônica e escolástica, expressa a convergência entre o ser, o conhecimento e o valor. A educação, portanto, não pode separar a formação intelectual da formação moral e da orientação para o supremo Bem.

Rousseau, em sua *Profession*, também articula verdade, bondade e unidade, mas em termos mais imanentes. A consciência é o guia infalível para o bem, e a contemplação da natureza conduz à verdade sobre Deus e sobre o mundo. A educação, para Rousseau, culmina na autonomia moral consciente (*vide* af. 195), que é ao mesmo tempo liberdade e submissão à ordem natural.

Pestalozzi formula a finalidade da educação como harmonia entre animalidade e autonomia moral (*vide* af. 204), indicando que o objetivo é a integração das dimensões instintivas e racionais do ser humano em uma unidade superior. Essa harmonia não é um estado estático, mas um processo contínuo de transformação interior (*vide* af. 252).

Rivail, por sua vez, enfatiza a formação da autonomia intelectual e ética: a educação deve conduzir à autonomia do sujeito (*vide* af. 274); a formação do cidadão exige clareza lógica (*vide* af. 283). A finalidade última é a constituição de um sujeito capaz de pensar por si mesmo e de agir eticamente no mundo.

4.5.2 A dimensão escatológica: educação para a eternidade

Um dos aspectos mais distintivos da doutrina comeniana é sua dimensão escatológica: a educação não se limita à vida terrena, mas prepara o homem para a eternidade. Comenius afirma que a vida terrena é apenas o vestíbulo da vida verdadeira (*vide* af. 58), e que a morte não é fim; é transição (*vide* af. 48). A *Ars Bene Moriendi* (arte de bem morrer) aprende-se durante a vida (*vide* af. 49), e o desapego prepara a liberdade final (*vide* af. 50). A morte é concebida como escola suprema (*vide* af. 46) e exame de graduação (*vide* af. 59).

Essa dimensão escatológica não é meramente teológica; ela tem implicações pedagógicas profundas. Em primeiro lugar, ela relativiza os objetivos imediatos da educação, impedindo que a formação se reduza à preparação para o mercado de trabalho ou para o sucesso

mundano. Em segundo lugar, ela confere sentido ao sofrimento e às dificuldades da vida: a esperança escatológica dá sentido ao sofrimento pedagógico da vida (*vide* af. 133). Em terceiro lugar, ela exige que a educação forme o homem para a totalidade de sua existência, incluindo a preparação para a morte.

Rousseau, embora recuse a escatologia cristã tradicional, mantém uma abertura à transcendência que se expressa na esperança de um retorno ao Criador pela interioridade (*vide* af. 187). A morte, para Rousseau, não é tema explícito de sua Pedagogia, mas a ideia de que a vida é uma preparação para uma ordem superior está presente em sua teologia natural. Pestalozzi, por sua vez, aborda a dimensão transcendente através da ideia de que a educação é resposta à fragmentação da modernidade (*vide* af. 201), uma busca de unidade que aponta para além das condições imediatas da existência.

4.5.3 A paz como finalidade política da educação

Outra dimensão da finalidade educacional, fortemente presente em Comenius e Rivail, é a construção da paz. Comenius afirma que a paz depende da reforma da educação (*vide* af. 99), e que a ignorância sustenta a guerra (*vide* af. 100). A educação é, portanto, prevenção de conflitos (*vide* af. 106). A proposta pansófica de Comenius é, em sua essência, um projeto de paz universal baseado no entendimento comum e na reforma integral da sociedade. A luz universal é fundamento da paz (*vide* af. 27).

Rousseau também vincula educação e paz, mas de forma indireta: ao defender uma educação que respeita a natureza e forma cidadãos livres, ele propõe as bases de uma sociedade que não precisa da violência para se manter. A paz, para Rousseau, é o estado natural corrompido pela sociedade; a educação tem a função de restaurar essa paz no âmbito da subjetividade.

Rivail, por sua vez, enfatiza o papel da educação na superação das divisões sociais e na promoção da meritocracia e da justiça. A meritocracia educativa deve substituir favoritismos (*vide* af. 305); a competência deve sobrepor-se às etiquetas burocráticas (*vide* af. 303). A educação é vista como instrumento de emancipação e de construção de uma sociedade mais justa, em que o mérito substitua o privilégio.

4.5.4 A formação integral como síntese das finalidades

A síntese das finalidades educacionais no *corpus* é a formação integral do ser humano, concebida como a harmonização de todas as suas dimensões em vista de um fim que transcende a vida imediata. Comenius afirma que a formação deve ser total, não parcial (*vide* af. 52), e que

formação fragmentada é deformação (*vide* af. 53). A educação que ignora qualquer dimensão, seja a mão, o coração ou a cabeça, gera inutilidade social e deformidade moral.

Pestalozzi formula a mesma ideia em termos de harmonização das três forças fundamentais: cabeça, coração e mãos (*vide* af. 248). A formação integral não é a soma de conhecimentos e habilidades, mas a integração orgânica que permite ao sujeito agir no mundo com competência, sentir com retidão e pensar com clareza.

Rivail acrescenta a essa integralidade a dimensão da autonomia racional e da emancipação social. A formação integral, para ele, não pode prescindir do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de agir como cidadão livre em uma sociedade democrática.

Rousseau, por fim, contribui com a ênfase na formação moral como eixo da integralidade: a perfeição não reside na extensão do conhecimento, mas na pureza do coração (*vide* af. 158). A educação integral é aquela que forma um ser humano capaz de viver em sociedade sem perder sua integridade moral.

4.6 PAPEL DO EDUCADOR, JARDINEIRO, GUARDIÃO, DESENVOLVEDOR

4.6.1 O educador como jardineiro: a metáfora organicista

A metáfora mais recorrente para descrever o papel do educador no *corpus* é a do jardineiro. Comenius a utiliza com grande desenvoltura: o educador é o jardineiro: prepara o solo, rega, mas não puxa a planta para crescer (*vide* af. 88). Essa metáfora expressa vários aspectos fundamentais do papel educativo: o respeito pelo tempo de crescimento, a impossibilidade de forçar o desenvolvimento, a importância das condições externas (solo, água, luz) e a confiança na força interna da semente.

Rousseau radicaliza essa metáfora ao propor que o educador deve ser um guardião que remove obstáculos, não um modelador que impõe formas. O educador deve remover obstáculos, não impor formas (*vide* af. 178). A educação negativa é, nesse sentido, a expressão mais radical da metáfora orgânica: o educador não acrescenta nada à natureza da criança, apenas protege essa natureza das influências corruptoras.

Pestalozzi também utiliza a metáfora orgânica, mas com uma ênfase diferente: o educador é desenvolvedor da interioridade (*vide* af. 213). Ele não é um transmissor passivo de conhecimentos, mas um catalisador do desenvolvimento interno. A metáfora do jardineiro é complementada pela do arquiteto: a educação é arquitetura da alma (*vide* af. 211), indicando que há uma atividade construtiva que respeita, mas também organiza, o desenvolvimento natural.

Rivail, por sua vez, enfatiza a competência técnica do educador, sua erudição e talento pedagógico. O professor deve ser distinto por sua erudição e talento pedagógico (*vide* af. 269); para ensinar não basta saber; é preciso saber bem (*vide* af. 307). A metáfora do jardineiro, para Rivail, seria insuficiente se não fosse complementada pela ideia de que o educador precisa dominar os métodos e os conteúdos com excelência.

4.6.2 A autoridade moral do educador: exemplo e vínculo

Outro aspecto central do papel do educador é sua autoridade moral, que não se impõe pela força, mas se conquista pelo exemplo e pelo vínculo afetivo. Rousseau afirma que a autoridade moral nasce do exemplo (*vide* af. 160). Pestalozzi complementa: o exemplo do educador modela a alma (*vide* af. 210). A presença do educador, sua forma de ser e agir, é mais formativa do que qualquer discurso ou instrução.

Pestalozzi desenvolve essa ideia com grande profundidade em sua experiência em Stans, onde afirma que o professor deve ter o coração junto ao da criança (*vide* af. 239), e que o vínculo precede o conteúdo (*vide* af. 240). Sem confiança, não há formação verdadeira: sem confiança, não há formação verdadeira (*vide* af. 241). O amor pedagógico é uma presença radical (*vide* af. 242) que acolhe o educando em sua totalidade, incluindo suas fragilidades e dores. O cuidado cotidiano reconstrói a dignidade humana (*vide* af. 244).

Rivail, embora menos enfático que Pestalozzi quanto à dimensão afetiva, também reconhece a importância do vínculo: o professor deve saber fazer-se amar (*vide* af. 270); o professor deve saber fazer-se estimar (*vide* af. 271); amor pela infância é condição pedagógica (*vide* af. 272). A verdadeira filantropia orienta o ensino (*vide* af. 273).

4.6.3 O educador como mediador entre natureza e cultura

Um terceiro aspecto do papel do educador é sua função mediadora entre as exigências da natureza e as demandas da cultura. Comenius, com sua ênfase na imitação da natureza, coloca o educador na posição de quem compreende as leis naturais e as aplica na arte educativa. A Arte é a intervenção humana que aperfeiçoa a Natureza (*vide* af. 64); toda educação deve imitar a Natureza (*vide* af. 65). O educador é aquele que conhece as leis do desenvolvimento e as utiliza para favorecer a atualização das potências naturais.

Rousseau, ao contrário, enfatiza o conflito entre natureza e cultura, e vê no educador aquele que protege a natureza contra as influências corruptoras da sociedade. O educador é um guardião que interpõe entre a criança e o mundo social, filtrando as influências nocivas. No

entanto, Rousseau não nega a necessidade de inserção social; ele apenas postula que essa inserção deve ocorrer no tempo certo, após a formação do caráter e do julgamento.

Pestalozzi opera uma síntese entre as duas posições: o educador é mediador entre a interioridade da criança e as exigências do mundo, promovendo uma síntese que respeita a individualidade e a prepara para a vida em sociedade. O método pestalozziano, que parte da intuição e progride gradualmente para a abstração, é uma tentativa de articular o desenvolvimento natural com a aquisição sistemática de conhecimentos.

Rivail, por sua vez, enfatiza o papel do educador como mediador entre o conhecimento acumulado pela humanidade e a capacidade de compreensão do educando. O professor não é um mero transmissor, mas alguém que organiza o conhecimento de forma acessível e significativa, respeitando a lógica interna do desenvolvimento cognitivo.

4.6.4 A autorreflexividade do educador: tornar-se o método

Um aspecto profundo do papel do educador, desenvolvido especialmente por Pestalozzi, é a ideia de que o educador torna-se ele próprio o método. O educador torna-se o próprio método (*vide* af. 243). Isso significa que não há método separado da pessoa do educador; o que realmente educa é a presença, a autenticidade, a coerência entre o que se diz e o que se é.

Comenius antecipa essa ideia ao afirmar que a vida e o método são inseparáveis (*vide* af. 254) e que a educação é indivisibilidade entre teoria e vida (*vide* af. 255). O educador não pode ensinar o que não vive, nem pode separar sua prática pedagógica de sua existência pessoal.

Rousseau também enfatiza a coerência: a autoridade moral do educador depende do exemplo, não do discurso. Se o educador não vive o que ensina, sua palavra torna-se vazia e sua autoridade se dissolve. Rivail, com sua ênfase na competência, complementa essa visão: o educador precisa não apenas ser coerente, mas também dominar os conteúdos e os métodos com excelência. A competência técnica e a integridade moral são dois aspectos inseparáveis da autoridade pedagógica.

4.7 ESTRUTURA DO PROCESSO EDUCATIVO, TEMPO, GRADAÇÃO E TOTALIDADE

4.7.1 A periodização da vida: da escola sensorial à escola da eternidade

Uma das contribuições mais originais do c*orpus* é a periodização da vida em fases qualitativamente distintas, cada uma com suas características e exigências formativas. Comenius, em *Pampaedia* (1656), propõe uma divisão que vai do nascimento à morte e além:

a infância é escola sensorial; a juventude é escola da razão; a maturidade é escola da ação; a velhice é escola da sabedoria reflexiva; a morte é escola suprema (*vide* af. 42-46). A educação começa antes do nascimento: a formação pré-natal influencia o destino humano (*vide* af. 41), e a educação começa antes do nascimento (*vide* af. 40).

Essa periodização não é arbitrária; ela se baseia na natureza do desenvolvimento humano. A infância é o tempo dos sentidos, da percepção direta, da formação dos hábitos. A juventude é o tempo da razão, da abstração, da aquisição sistemática de conhecimentos. A maturidade é o tempo da ação, da aplicação prática do que foi aprendido. A velhice é o tempo da reflexão, da sabedoria que integra a experiência de vida. A morte é o tempo da transição para a eternidade, para a qual toda a vida prepara.

Rousseau também propõe uma periodização, embora menos extensa que a de Comenius. Em *Émile*, ele distingue a infância (até os 12 anos), em que predomina a educação dos sentidos; a adolescência (12-15 anos), em que se desenvolve a razão; e a juventude (15-20 anos), em que se forma o caráter moral e a sensibilidade. A educação deve respeitar essas fases e não antecipar o que pertence a uma fase posterior: antecipar a razão adulta é violentar a infância (*vide* af. 176); o tempo da maturação é sagrado (*vide* af. 177).

Pestalozzi e Rivail não propõem periodizações tão explícitas, mas compartilham o princípio de que o processo educativo deve respeitar o desenvolvimento natural e proceder do simples ao complexo, do concreto ao abstrato.

4.7.2 O princípio da gradação: não dar saltos

Um princípio unificador em todo o *corpus* é o da gradação: o desenvolvimento deve ser gradual, sem saltos, respeitando a natureza que não dá saltos. Comenius afirma que a natureza não dá saltos (*Natura non facit saltus*); a educação também não (*vide* af.140). A educação deve proceder do mais fácil ao mais difícil, do conhecido ao desconhecido", do próximo ao remoto".

Rivail desenvolve esse princípio com grande rigor: a gradação imperceptível é princípio de segurança pedagógica (*vide* af. 285); a sucessão das ideias deve respeitar a lógica interna do desenvolvimento (*vide* af. 286); a clareza de uma ideia depende da ordem em que é apresentada (*vide* af. 287); não serve de nada correr; é preciso partir na hora certa (*vide* af. 288); o espírito precisa de tempo para amadurecer as ideias (*vide* af. 289); o conhecimento deve ser digerido para ser assimilado (*vide* af. 290); antecipar a inteligência produz superficialidade (*vide* af. 291).

Esse princípio da gradação tem implicações metodológicas profundas: ele exige que o currículo seja organizado em sequências logicamente ordenadas, que o ensino proceda do simples ao complexo, que cada novo conhecimento se apoie em conhecimentos já consolidados.

A pressa é inimiga da formação sólida: a base sólida precede operações complexas (*vide* af. 294).

4.7.3 A simultaneidade e a concomitância na aprendizagem

Um princípio aparentemente contraditório com o da gradação, mas que na verdade o complementa, é o da simultaneidade e concomitância. Comenius afirma que a aprendizagem deve ser simultânea e concomitante (*vide* af. 78). Isso significa que, embora haja uma sequência no desenvolvimento, as diferentes dimensões do conhecimento devem ser trabalhadas de forma integrada, não separada. Não se deve ensinar primeiro todas as coisas de um domínio para depois passar a outro; é preferível avançar em vários domínios simultaneamente, mantendo a unidade do conhecimento.

Pestalozzi retoma essa ideia em seu método elementar, que integra número, forma e palavra em um mesmo processo de ensino. A criança não aprende primeiro aritmética, depois geometria, depois linguagem; ela aprende esses elementos de forma integrada, a partir da intuição dos objetos concretos.

Rivail também aplica esse princípio ao ensino de línguas: a gramática deve acompanhar a aplicação prática (*vide* af. 277). Não se deve ensinar toda a gramática antes de começar a ler e escrever; a gramática deve ser introduzida na medida em que é necessária para a compreensão e produção de textos.

4.7.4 A unidade entre pensamento, linguagem e ação

A estrutura do processo educativo culmina na integração entre pensamento, linguagem e ação. Comenius afirma que *Mens, Lingua* e *Manus* devem operar harmonicamente; pensamento sem ação é incompleto (*vide* af. 115). A mão é o prolongamento da vontade no mundo físico (*vide* af. 116). Pestalozzi retoma essa tríade em sua formulação de cabeça, coração e mãos, e afirma que a mão educa tanto quanto a cabeça (*vide* af. 250).

Rousseau, embora não utilize a mesma tríade, enfatiza a importância da ação na formação do julgamento. A criança aprende pelas consequências de seus atos, não por discursos morais. Rivail, em sua proposta de racionalismo experimental, também valoriza a ação: o conhecimento deve ser compreendido, digerido e assimilado (*vide* af. 298), e a assimilação implica a capacidade de aplicar o conhecimento na prática.

A unidade entre pensamento, linguagem e ação é, em última análise, a expressão da integralidade do sujeito educável. Uma educação que privilegia apenas o pensamento, ou apenas a linguagem, ou apenas a ação é uma educação fragmentada e, portanto, deformadora.

4.8 DINÂMICA FORMATIVA INTEGRAL, DIMENSÕES FÍSICA, EMOCIONAL, MENTAL E ESPIRITUAL

4.8.1 A dimensão física: o corpo como primeira escola

A educação do corpo é o fundamento de todas as outras dimensões formativas. Comenius já reconhecia que o colo materno ensina a metafísica básica (Deus, bondade) e a física básica (água, fogo) (*vide* af. 54), indicando que o contato corporal é a primeira experiência do mundo e de seus significados. A escola sensorial da infância é, antes de tudo, uma escola do corpo.

Rousseau dedica grande atenção à educação física em *Émile*. A criança deve aprender a usar seu corpo livremente, a suportar as intempéries, a desenvolver força e agilidade. O corpo não é um obstáculo à razão, mas seu fundamento: um corpo saudável e bem treinado é condição para uma mente sã e um caráter forte.

Pestalozzi, com sua ênfase na intuição e na manipulação concreta, valoriza a dimensão física da aprendizagem. A mão educa tanto quanto a cabeça, e o trabalho é instrumento pedagógico. Rivail, embora menos enfático, também reconhece a importância da educação física indireta, por exemplo, através do desenvolvimento da coordenação motora fina no aprendizado da escrita e do desenho.

A dimensão física, no *corpus*, não é vista como inferior a intelectual ou espiritual, mas como sua condição de possibilidade. A educação integral não pode ignorar o corpo, pois é através dele que o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo.

4.8.2 A dimensão emocional: o coração como eixo da formação

A dimensão emocional ocupa um lugar central na doutrina pedagógica que emerge do *corpus*. Para Comenius, o amor é a força que impulsiona o conhecimento e a ação; a educação deve formar não apenas o intelecto, mas também a vontade e o afeto. A tríade Erudição, Virtude e Piedade são inseparáveis (*vide* af. 75) indica que o conhecimento sem amor é estéril.

Rousseau coloca a formação do coração como prioridade: formar primeiro o coração, depois o julgamento, por fim o espírito (*vide* af. 157). A perfeição não está no conhecimento, mas na pureza do coração. As doces afeições formam almas fortes (*vide* af. 162), e a virtude é o triunfo sobre as paixões desordenadas.

Pestalozzi é, entre os quatro autores, o que mais enfatiza a dimensão afetiva. O amor é a matriz da Pedagogia (*vide* af. 205); o coração é o eixo da educação (*vide* af. 206); o amor materno é fundamento da formação moral (*vide* af. 207); virtude nasce em atmosfera moral

favorável (*vide* af. 208); o amor provê substância para construções morais (*vide* af. 209). As emoções não são obstáculos à razão, mas sua base: as emoções estruturam a inteligência (*vide* af. 221); o afeto é energia formativa (*vide* af. 222).

Rivail, em uma linha aparentemente mais racionalista, também reconhece a importância da dimensão afetiva. “O professor deve saber fazer-se amar e saber fazer-se estimar", e o amor pela infância é condição pedagógica. A razão, para Rivail, não empobrece a sensibilidade, mas a depura: a racionalidade não empobrece a sensibilidade; depura-a (*vide* af. 267).

4.8.3 A dimensão mental: a formação do intelecto e do juízo

A formação do intelecto e do juízo é, naturalmente, um dos eixos centrais de qualquer Pedagogia. No *corpus*, essa dimensão é abordada sob várias perspectivas. Comenius enfatiza a formação do juízo através do contato com a realidade: a escola latina treina o julgamento e a lógica (*vide* af. 56). O conhecimento deve ser ativo, não passivo: a ação retroalimenta o pensamento (*vide* af. 81).

Rousseau valoriza a formação do juízo pela experiência, não pela autoridade. A criança deve aprender a avaliar as consequências de seus atos, a distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal, pelo uso de sua própria razão. A educação negativa é, nesse sentido, uma proteção contra os juízos precipitados e as opiniões alheias.

Pestalozzi propõe um método de desenvolvimento intelectual que parte da intuição clara e progride para a reflexão e a abstração. A reflexão consolida a intuição (*vide* af. 230); a intuição regula a passagem do sensível ao cognitivo (*vide* af. 231); a ordem interna da percepção acalma a psique (*vide* af. 232); a estrutura clara previne fragmentação mental (*vide* af. 234).

Rivail é o que mais sistematicamente desenvolve uma Pedagogia do intelecto, com ênfase na compreensão e no raciocínio. O cálculo mental desenvolve autonomia lógica (*vide* af. 259); resolver problemas pelo raciocínio forma o espírito independente (*vide* af. 260); a educação deve formar a arquitetura cognitiva e moral do indivíduo (*vide* af. 261). A formação do intelecto é inseparável da formação ética, pois a lógica fortalece a ética (*vide* af. 268).

4.8.4 A dimensão espiritual: abertura à transcendência

A dimensão espiritual, embora menos enfatizada em alguns autores, é fundamental para a integralidade formativa. Para Comenius, a espiritualidade é o horizonte último da educação: a Formação encerra-se na união com Deus; a *Panaugia* é o fundamento da Paz Eterna (*vide* af. 119). A educação que ignora a dimensão espiritual é uma educação truncada, que forma o homem apenas para a vida terrena, não para a eternidade.

Rousseau, em sua *Profession*, propõe uma espiritualidade imanente baseada na consciência e na contemplação da natureza. A voz interior precede a razão discursiva (*vide* af. 186), e a consciência é instinto divino, voz imortal e celeste (*vide* af. 196). A educação deve cultivar essa voz interior, que é o guia moral e espiritual do ser humano.

Pestalozzi aborda a dimensão espiritual de forma menos explícita, mas está presente em sua confiança na capacidade de regeneração do ser humano e em sua ideia de que o espírito deve transcender seus instintos (*vide* af. 203). A harmonia entre animalidade e autonomia moral é uma meta que aponta para uma dimensão transcendente da existência.

Rivail, embora racionalista, não exclui a dimensão espiritual, mas a traduz em termos éticos e racionais. A verdadeira filantropia que orienta o ensino é uma forma de espiritualidade laica, baseada no amor à humanidade e na busca da justiça.

A síntese dessas quatro dimensões, física, emocional, mental e espiritual, constitui a base da formação integral. Nenhuma delas pode ser ignorada ou reduzida sem que a educação se torne fragmentada e, portanto, deformadora.

4.9 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

4.9.1 O método como imitação da natureza

O princípio metodológico fundamental que emerge do *corpus* é que o método educativo deve imitar a natureza. Comenius estabelece isso de forma explícita: toda educação deve imitar a Natureza (*vide* af. 65). Isso significa que o processo de ensino deve seguir as mesmas leis que regem o crescimento natural: partir do fácil para o difícil, do próximo ao remoto, do simples ao complexo, do concreto ao abstrato.

Rousseau, embora critique a noção de método como algo imposto de fora, na prática segue o mesmo princípio: a educação deve seguir a natureza da criança, respeitando suas fases de desenvolvimento e suas formas próprias de aprender. O método negativo é, paradoxalmente, o método mais natural, pois consiste em deixar a natureza agir, removendo apenas os obstáculos.

Pestalozzi desenvolve um método explícito baseado na intuição, na progressão do simples ao complexo e na integração de número, forma e palavra. Seu método é uma aplicação sistemática do princípio da imitação da natureza. Rivail, com sua ênfase na gradação e na organização lógica do conhecimento, também segue esse princípio: o método deve respeitar a ordem natural do desenvolvimento intelectual.

4.9.2 A intuição e a autopsia como procedimentos fundamentais

A *Anschauung* (intuição) e a autopsia (ver por si mesmo) são procedimentos didáticos fundamentais no *corpus*. Comenius afirma que a Autopsia (ver por si mesmo) é superior à *Autoresia* (confiar na autoridade) (*vide* af. 86), e que a natureza é o grande livro aberto; as quatro paredes da escola são uma prisão artificial (*vide* af. 87). O ensino deve privilegiar o contato direto com os objetos, a observação, a experiência.

Pestalozzi eleva a intuição à condição de fundamento de toda instrução. Toda instrução deve fundamentar-se na intuição (*vide* af. 223). A intuição é o golpe de vista do espírito que apreende a essência do objeto antes da formulação conceitual. A partir da intuição clara, a reflexão e a abstração se desenvolvem naturalmente.

Rousseau também valoriza a experiência direta: as crianças aprendem mais pelo que veem do que pelo que ouvem (*vide* af. 159). A educação deve proporcionar à criança um ambiente rico em experiências concretas, em que ela possa observar, manipular, experimentar.

Rivail, embora valorize a sistematização racional, não despreza a experiência. Seu racionalismo experimental combina a observação empírica com a organização lógica. O ensino deve partir da observação dos fenômenos para, gradualmente, chegar às leis que os regem.

4.9.3 A gradação e a progressão lógica

A gradação é um princípio metodológico central, especialmente em Comenius e Rivail. O ensino deve proceder por passos pequenos e imperceptíveis, garantindo que cada novo conhecimento se apoie em conhecimentos já consolidados. Rivail afirma que a gradação imperceptível é princípio de segurança pedagógica (*vide* af. 285), e que a sucessão das ideias deve respeitar a lógica interna do desenvolvimento (*vide* af. 286).

Essa progressão lógica implica que o currículo deve ser organizado de forma sequencial, com clara articulação entre os conteúdos. Não se deve ensinar um conteúdo sem que os pré-requisitos estejam consolidados. A pressa é inimiga da aprendizagem sólida: não serve de nada correr; é preciso partir na hora certa (*vide* af. 288); o espírito precisa de tempo para amadurecer as ideias (*vide* af. 289). Comenius expressa o mesmo princípio quando afirma que a natureza não dá saltos; a educação também não (*vide* af.140). O ensino deve respeitar o tempo de maturação do educando, evitando a violência que consiste em ensinar o que a idade não comporta (*vide* af. 89).

4.9.4 A integração entre teoria e prática

Um princípio metodológico que atravessa todo o *corpus* é a indissociabilidade entre teoria e prática. Comenius afirma que pensamento sem ação é incompleto (Comenius, 1651; Corpus, 2026, af. 29), e que a prática completa o conhecimento (*vide* af. 80). A ação não é mera aplicação do conhecimento; é parte constitutiva do processo de conhecer. Pestalozzi enfatiza a importância do trabalho e da experimentação na aprendizagem: aprender é agir sobre o mundo (*vide* af. 215); o trabalho é instrumento pedagógico (*vide* af. 216); a experimentação fortalece a assimilação cognitiva (*vide* af. 217); o aprender sem fazer é frágil (*vide* af. 219).

Rousseau, em sua proposta de educação pela experiência, também integra teoria e prática. A criança aprende as leis da física experimentando, as leis da moral experimentando as consequências de seus atos. O conhecimento não é recebido passivamente, mas construído ativamente. Rivail, em sua pedagogia da matemática, enfatiza que a compreensão precede a aplicação, mas a aplicação consolida a compreensão. O cálculo mental e a resolução de problemas são formas de integrar teoria e prática, formando o espírito independente.

4.9.5 A Especificidade dos Conteúdos: Línguas, Matemática, Ciências

O *corpus* oferece orientações específicas para o ensino de diferentes conteúdos, especialmente línguas e matemática. Para o ensino de línguas, Comenius estabelece que deve partir da coisa para a palavra, e que a língua materna é o fundamento de toda instrução posterior (*vide* af. 84). O ensino de línguas deve ser vivo, não gramatical: ensinar gramática antes da linguagem viva é ensinar a anatomia de um cadáver a quem não conhece o corpo vivo (*vide* af. 83).

Rivail desenvolve uma metodologia para o ensino de línguas baseada na compreensão estrutural e na aplicação prática. A tradução literal revela a ossatura da língua (*vide* af. 275); o estudo das raízes facilita a compreensão racional (*vide* af. 276); a gramática deve acompanhar a aplicação prática (*vide* af. 277); aprender língua é exercitar lógica comparada (*vide* af. 278).

Para o ensino de matemática, Comenius afirma que a ordem matemática reflete a ordem divina da criação; Deus geometrizou o mundo (*vide* af. 85). A matemática não é mera técnica de cálculo, mas uma via de acesso à unidade e à ordem do real. Rivail aprofundou essa visão: a aritmética é ciência do raciocínio, não manipulação mecânica (*vide* af. 256); o cálculo deve nascer da compreensão do número (*vide* af. 257); ensinar divisão sem compreender o número é gerar ilusão de saber (*vide* af. 258).

Para o ensino de ciências, o princípio é o mesmo: partir da observação direta, da experiência concreta, para depois chegar à abstração e à sistematização. Comenius propôs o uso de imagens e de objetos concretos; Pestalozzi, a intuição; Rivail, o racionalismo experimental.

A Avaliação como Verificação da Compreensão, não Memorização

Finalmente, o *corpus* oferece princípios para a avaliação da aprendizagem. A ênfase é na verificação da compreensão genuína, não na memorização mecânica. Comenius criticou o verbalismo que confunde o conhecimento com a repetição de palavras. Pestalozzi afirma que o aprender sem fazer é frágil (*vide* af. 219), indicando que a verdadeira aprendizagem se manifesta na capacidade de agir.

Rivail é explícito quanto à necessidade de avaliações que verifiquem a compreensão: o conhecimento deve ser compreendido, digerido e assimilado (*vide* af. 298). A avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas um meio de verificar se o conhecimento foi efetivamente assimilado. A proposta de certificação para o ensino feminino (Rivail, 1840) realizando em sua obra é uma aplicação desse princípio: a avaliação rigorosa é um instrumento de emancipação, pois garante que a competência seja reconhecida independentemente de favoritismos.

A construção doutrinária que emerge dos 307 aforismos analisados constitui um sistema pedagógico de notável coerência interna e abrangência. Articulando contribuições de quatro pensadores fundamentais, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail, ao longo de dois séculos, a doutrina aqui delineada oferece uma resposta sistemática às questões fundamentais da educação: seus fundamentos ontológicos, sua concepção de sujeito, sua teoria do conhecimento, sua finalidade, o papel do educador, a estrutura do processo educativo, a dinâmica formativa integral e as implicações metodológicas.

A arquitetura desse sistema repousa sobre três pilares interconectados. O primeiro é uma ontologia da ordem, segundo a qual a realidade possui uma estrutura inteligível e hierarquizada que a educação deve revelar e respeitar. O segundo é uma antropologia da integralidade, que concebe o sujeito como unidade dinâmica de cabeça, coração e mãos, cujo desenvolvimento segue leis naturais que a educação não pode violar sem causar deformação. O terceiro é uma epistemologia da experiência, que fundamenta o conhecimento na intuição sensorial e na autopsia, recusando tanto o verbalismo vazio quanto a fragmentação especialista.

A partir desses pilares, a doutrina define a finalidade da educação como a formação integral do ser humano em todas as suas dimensões, física, emocional, mental e espiritual, em vista de sua realização plena, que transcende a vida imediata e se orienta para a unidade com o supremo Bem. O educador é concebido como jardineiro, guardião e desenvolvedor, cuja

autoridade se funda no exemplo e no vínculo afetivo, e cuja competência se manifesta na capacidade de tornar-se ele próprio o método.

O processo educativo é estruturado segundo uma periodização que respeita as fases do desenvolvimento humano, procedendo por gradação imperceptível e integrando teoria e prática. A dinâmica formativa harmoniza as dimensões física, emocional, mental e espiritual, recusando qualquer reducionismo que privilegie uma dimensão em detrimento das demais. As implicações metodológicas são claras: imitar a natureza, privilegiar a intuição e a autopsia, proceder por gradação lógica, integrar teoria e prática, adaptar os métodos à especificidade dos conteúdos, e avaliar a compreensão genuína em vez da memorização mecânica.

Esta doutrina não é uma construção abstrata, desligada das urgências contemporâneas. Ao contrário, ela oferece respostas, ou, pelo menos, critérios para a formulação de respostas, a muitos dos desafios que a educação enfrenta hoje: a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques, o verbalismo que confunde informação com formação, a pressa que sacrifica a profundidade à quantidade, a negligência da dimensão emocional e espiritual, a instrumentalização da educação a fins meramente econômicos, a perda do sentido de totalidade e de transcendência.

A doutrina que emerge dos aforismos não é, e*vide*ntemente, isenta de tensões e ambiguidades. A tensão entre a visão comeniana da Queda e a visão rousseauniana da bondade natural, por exemplo, não é totalmente resolvida, mas torna-se produtiva ao exigir uma Pedagogia que respeite tanto a fragilidade quanto a potencialidade do educando. A tensão entre a ênfase pestalozziana no vínculo afetivo e a ênfase rivailiana no rigor racional também é produtiva, pois impede que a educação se torne seja mero sentimentalismo, seja frio intelectualismo.

O que unifica essas tensões em uma doutrina coerente é o princípio fundamental que percorre todo o *corpus*: a educação é um processo de atualização de potências que respeita a ordem natural do desenvolvimento e visa a integralidade do ser humano. Esse princípio, formulado por Comenius no século XVII, ecoado por Rousseau no século XVIII, desenvolvido por Pestalozzi no início do século XIX, e racionalizado por Rivail em meados do mesmo século, constitui o núcleo duro de uma tradição pedagógica que, embora historicamente situada, mantém sua atualidade e sua força normativa.

A presente construção doutrinária, ao fazer emergir esse núcleo a partir da análise exaustiva e do tensionamento cruzado dos 307 aforismos, não pretende esgotar o significado dos textos analisados, mas oferecer uma leitura sistemática que revela sua arquitetura latente. Trata-se, portanto, de uma interpretação que se quer fiel ao espírito do *corpus*, ao mesmo tempo

em que o organiza em um sistema que pode servir de referência para a reflexão e a prática pedagógica contemporâneas.

A educação, nos termos desta doutrina, não é um mero instrumento de transmissão cultural ou de preparação para o mercado de trabalho; é, antes, o processo pelo qual o ser humano se realiza em sua integralidade, atualizando as sementes ontológicas que traz em si, harmonizando suas dimensões física, emocional, mental e espiritual, e orientando-se para a unidade que transcende a fragmentação do existente. Nesse sentido, a educação é, como afirma Comenius, a emenda do mundo (*vide* af.152), um trabalho paciente e esperançoso de restauração da imagem divina no homem e de construção da paz na sociedade.

5 *CORPUS THEORICUM* PEDAGÓGICO EXTRAIDO DE ALLAN KARDEC

> “Aquele que quer educar deve saber esperar e deixar que o tempo faça a sua obra; ele abre o caminho, mas são os outros que o percorrem”.
>
> (Rivail, 1828).

A presente seção dá continuidade à reconstituição histórica da Pedagogia Espírita, agora deslocando o foco da linhagem dos precursores para a matriz kardequiana que, no Brasil, serviu de base às formulações posteriores dos seus clássicos. A passagem do pedagogo Rivail ao codificador Allan Kardec não se apresenta como ruptura, mas como densificação de um mesmo horizonte formativo, no qual os princípios de uma educação integral passam a adquirir maior coesão ontológica, antropológica e teleológica. Nesse sentido, Kardec não é aqui tratado como simples referência doutrinária, mas como eixo de inteligibilidade a partir do qual a Pedagogia Espírita pôde ser lida, apropriada e sistematizada pelos autores que mais tarde lhe deram corpo no cenário brasileiro.

Convém destacar que essa mediação histórica foi decisiva. Em grande medida, os textos dos precursores ainda não circulavam, à época da consolidação dessa tradição, em tradução portuguesa acessível, de modo que a obra kardequiana funcionou como base efetivamente disponível para pensadores como Eurípedes Barsanulfo, José Herculano Pires, Ney Lobo, Anália Franco e Thomaz Novelino. Foi a partir dessa matriz que tais autores ajustaram suas compreensões sobre educação, reorganizando seus referenciais e contribuindo para a fundação da Pedagogia Espírita enquanto campo de reflexão e prática.

Desse modo, a seção que se segue não se limita à listagem de enunciados, mas visa e*vide*nciar o núcleo conceitual de uma tradição que se constituiu historicamente a partir de Kardec e, posteriormente, se expandiu nos desdobramentos brasileiros. Os aforismos aqui reunidos são mobilizados como expressão dessa base fundante, cuja relevância não reside apenas no conteúdo doutrinário, mas na função estruturante que exerceu sobre a compreensão pedagógica espírita em seu momento clássico.

Foram analisadas as cinco obras que compõem o corpo doutrinário do Espiritismo: *O Livro dos Espíritos* (1857), *O Livro dos Médiuns* (1861), *O Evangelho Segundo o Espiritismo* (1864), *O Céu e o Inferno* (1865), *A Gênese* (1868); além da *Revista Espírita* (1858-1869) e da coletânea *Obra Póstuma* (1890). Desse trabalho resultaram *172 aforismos*, numerados de *307* a *478*, que se somam aos *306 dos precursores*, formando um conjunto de *478 enunciados*.

A manutenção da numeração contínua não se reduz a convenção formal: ela *exprime a continuidade metodológica* e a *unidade doutrinária* que atravessam os precursores e se consolidam em Kardec. Cada aforismo será mobilizado por sua numeração (*vide af. X*), permitindo o tensionamento cruzado entre os diferentes momentos dessa linhagem. A listagem, organizada tematicamente, preserva o protocolo de citação adotado, autor, ano e, quando necessário, a obra; assegurando a ancoragem de cada enunciado em sua configuração textual de origem.

5.1 AFORISMOS

5.1.1 Allan Kardec

A seção que se inicia toma os aforismos de Allan Kardec como referência matricial da Pedagogia Espírita, na medida em que foi a partir de sua obra, historicamente mais acessível e sistematizada, que os clássicos brasileiros da área puderam orientar suas compreensões sobre educação. Em um contexto no qual os textos dos precursores ainda não estavam amplamente disponíveis em língua portuguesa, o pensamento kardequiano funcionou como base efetiva de leitura, interpretação e reorganização pedagógica, servindo de sustentação para a formulação posterior dessa tradição no Brasil. Assim, os aforismos abaixo apresentam o núcleo conceitual dessa matriz fundante, como se pode ver na *Tabela 11*.

Tabela 11 - Aforismos Diretos[22] de Allan Kardec

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
307	“Todo efeito tem uma causa. Todo efeito inteligente tem uma causa inteligente”.	Kardec, 1858, p. 1
308	“A potência da causa inteligente se dá em razão da grandeza do efeito”.	Kardec, 1858, p. 1
309	“Deus é a inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas”.	Kardec, 1857, p. 53
310	“Não há efeito sem causa. Procurai a causa de tudo o que não é obra do homem e a vossa razão responderá”.	Kardec, 1857, p. 52
311	“A harmonia que regula as forças do Universo revela combinações e fins determinados e, por isso mesmo, um poder inteligente”.	Kardec, 1857, p. 53
312	“Um princípio que a simples razão torna admissível é que nada há de inútil na Natureza, que até nos mais imperceptíveis detalhes tudo tem um fim”.	Kardec, 1868, p. 67

[22] **NOTA DO AUTOR:** Cumpre assinalar que, no conjunto deste Corpus, os aforismos atribuídos a Allan Kardec foram mantidos em sua forma integral e apresentados por meio de citação direta. Tal procedimento não decorre de privilégio interpretativo ou inclinação doutrinária, mas de uma exigência metodológica de preservação da materialidade textual original, dada a centralidade de sua formulação no eixo analítico proposto. Ao contrário dos demais autores, cujos enunciados foram submetidos a processos de reconstrução indireta com vistas à uniformização sintaxológica e à emergência de núcleos conceituais, optou-se, no caso kardequiano, por resguardar a literalidade como critério de legitimidade hermenêutica. Com isso, busca-se evitar qualquer forma de tendenciamento, proselitismo ou reconfiguração indevida do pensamento original, assegurando ao leitor um contato direto com a fonte primária. Tal decisão ancora-se no compromisso com a rigorosidade científica, a transparência epistemológica e o respeito à inteligibilidade do texto, garantindo que a análise subsequente se sustente sobre bases verificáveis, sem prejuízo da gravidade acadêmica e da responsabilidade interpretativa que orientam toda a investigação.

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
313	“É assim que tudo serve, tudo se encadeia na Natureza, desde o átomo primitivo até o arcanjo, que também começou por ser átomo”.	Kardec, 1868, p. 51
314	“Os planetas progridem nos seus aspectos materiais e morais. Materialmente, pela transformação dos elementos que os compõem. Moralmente, pela depuração dos Espíritos encarnados e desencarnados que os povoam”.	Kardec, 1868, p. 75
315	“A Terra pertence à categoria dos mundos de expiação e provas, razão por que vive aí o homem a braços com tantas misérias”.	Kardec, 1868, p. 72
316	“A primeira infância é a idade em que mais facilmente se molda o caráter; é também aquela em que as impressões recebidas são mais duradouras; por isso a educação moral deve ser dada desde o berço”.	Kardec, 1857, p. 72
317	“O espírito da criança é o verdadeiro terreno, cuja natureza necessita estudar”.	Kardec, 1890, p. 426
318	“A educação moral depende de uma multidão de causas que quase sempre parecem minuciosas e que no entanto têm uma grande influência, principalmente numa idade em que o caráter, semelhante à cera mole, é suscetível de receber todas as impressões”.	Kardec, 1862, p. 335
319	“Frequentemente um vício se manifesta numa criança sem que possamos conhecer-lhe a causa; então jogamos a falta sobre a natureza, enquanto ela provém, talvez, de uma impressão que recebeu, e que se poderia ter evitado com mais precaução”.	Kardec, 1862, p. 335
320	“O espírito da criança, naturalmente pouco preocupado, observa todas as nuances, mesmo as mais delicadas, do caráter de seu mestre e sabe aproveitá-las habilmente”.	Kardec, 1862, p. 341
321	“Toda circunspecção se faz necessária quanto à conduta que se tem diante das crianças, pois facilmente se faz nelas uma boa ou uma má impressão”.	Kardec, 1862, p. 341
322	“O homem traz em si o gérmen de seu aperfeiçoamento; compete-lhe desenvolvê-lo pelo trabalho e pela vontade”.	Kardec, 1857, p. 290
323	“O ambiente e a educação desenvolvem as ideias inatas, mas não podem dá-las”.	Kardec, 1859, p. 115
324	“A inteligência é uma faculdade especial, própria de certas classes de seres orgânicos, aos quais dá, com o pensamento, a vontade de agir, a consciência de sua existência e de sua individualidade, assim como os meios de estabelecer relações com o mundo exterior e de prover as suas necessidades”.	Kardec, 1857, p. 84
325	“O instinto é uma inteligência rudimentar, que difere da inteligência propriamente dita por serem quase sempre espontâneas as suas manifestações, enquanto as daquela são o resultado de apreciações e de uma deliberação”.	Kardec, 1857, p. 87
326	“O homem que só pelo instinto agisse constantemente poderia ser muito bom, mas conservaria adormecida a sua inteligência”.	Kardec, 1868, p. 89
327	“A inteligência e a matéria são independentes, pois um corpo pode viver sem inteligência, mas a inteligência só pode manifestar-se por meio dos órgãos materiais”.	Kardec, 1857, p. 82
328	“A inteligência e a matéria são independentes, porquanto um corpo pode viver sem a inteligência”.	Kardec, 1857, p. 82
329	“O corpo é o vestuário da alma; a morte é o momento em que se deixa o vestuário gasto para tomar um novo”.	Kardec, 1859, p. 144
330	“Instrução e educação são duas coisas distintas: a primeira desenvolve as faculdades intelectuais; a segunda, as faculdades morais”.	Kardec, 1857, p. 71
331	“A instrução mais completa não basta para fazer o homem de bem, se não for acompanhada de uma educação moral bem dirigida”.	Kardec, 1857, p. 72
332	“Toda a educação deve tender a formar o homem de bem, mais do que o homem instruído”.	Kardec, 1857, p. 73
333	“A educação moral é o conjunto das disposições adquiridas pela prática do bem”.	Kardec, 1861, p. 42
334	“O progresso intelectual é a condição primeira do progresso moral”.	Kardec, 1857, p. 292
335	“O progresso da inteligência é uma necessidade para o progresso moral, mas este não é sempre a consequência daquele”.	Kardec, 1868, p. 55
336	“A inteligência sem a moral é a luz que pode guiar para o bem ou para o mal, conforme o uso que dela se faça”.	Kardec, 1857, p. 290
337	“A inteligência longe está de constituir um indício certo de superioridade, porquanto a inteligência e a moral nem sempre andam emparelhadas”.	Kardec, 1861, p. 317

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
338	“O progresso moral acompanha sempre o progresso intelectual; decorre deste, mas nem sempre o segue imediatamente”.	Kardec, 1857, p. 385
339	“A evolução do Espírito se faz pelo trabalho da inteligência e pelo da moralidade, simultaneamente”.	Kardec, 1868, p. 54
340	“O objetivo essencial do Espiritismo é a melhora dos homens, no que se refere ao seu progresso moral e intelectual”.	Kardec, 1859, p. 35
341	“O progresso moral da Humanidade se opera pela força da educação e do ensino”.	Kardec, 1857, p. 685
342	“O homem de bem é aquele que pratica a lei de justiça, de amor e de caridade, na sua maior pureza”.	Kardec, 1857, p. 77
343	“Fora da caridade não há salvação”.	Kardec, 1864, p. 205
344	“A regeneração da Humanidade não exige absolutamente a renovação integral dos Espíritos: basta uma modificação em suas disposições morais”.	Kardec, 1868, p. 345
345	“A verdadeira educação consiste em desenvolver, na criança, as boas inclinações e em lhe enfraquecer as más, pelo estímulo dado às primeiras e pela repressão moral das segundas”.	Kardec, 1857, p. 71
346	“Educar consiste na arte de formar caracteres”.	Kardec, 1857, p. 339
347	“A educação da inteligência consiste não apenas em dar esse ou aquele conhecimento, porém da evolução geral da razão”.	Kardec, 1862, p. 335
348	“O que caracteriza um estudo sério é a continuidade que se lhe dá”.	Kardec, 1857, p. 30
349	“Quem deseje tornar-se versado numa ciência tem que a estudar metodicamente, começando pelo princípio e acompanhando o encadeamento e o desenvolvimento das ideias”.	Kardec, 1857, p. 31
350	“O estudo sério e metódico é a única garantia contra os desvios da mediunidade”.	Kardec, 1861, p. 48
351	“O valor do saber está em poder dizer que se vale mais hoje do que ontem”.	Kardec, 1862, p. 38
352	“A aprendizagem não acontece de forma mecânica, mas por meio da busca dos fundamentos e das finalidades de todas as coisas, assim como sua relação com a realidade do indivíduo”.	Kardec, 1831, p. 12
353	“Antes de fazer a coisa para os homens, é preciso formar os homens para a coisa”.	Kardec, 1862, p. 341
354	“A razão se desenvolve graças às ideias adquiridas, e quanto mais as possuímos, mais capacidade temos de adquirir novas”.	Kardec, 1862, p. 335
355	“A razão é o guia seguro do homem; mas é preciso que ele a cultive para que ela o dirija com segurança”.	Kardec, 1857, p. 126
356	“A razão seria infalível se não fosse falseada pela má educação, pelo orgulho e pelo egoísmo”.	Kardec, 1857, p. 87
357	“O argumento supremo deve ser a razão”.	Kardec, 1857, p. 493
358	“Deus não vos deu o raciocínio sem propósito”.	Kardec, 1859, p. 45
359	“Aprender não é decorar, é compreender”.	Kardec, 1824, p. 15
360	“O homem inteligente não é aquele que sabe muitas coisas, mas aquele que sabe aplicar o que sabe”.	Kardec, 1857, p. 294
361	“Lembrai-vos de que a cada pai e a cada mãe perguntará Deus: Que fizestes do filho confiado à vossa guarda?”	Kardec, 1864, p. 182
362	“Se por culpa vossa ele se conservou atrasado, tereis como castigo vê-lo entre os Espíritos sofredores, quando de vós dependia que fosse ditoso”.	Kardec, 1864, p. 182
363	“O dever do pai de família não é somente o de velar pelo bem-estar material dos filhos, mas também o de lhes dar a educação moral”.	Kardec, 1864, p. 180
364	“Os pais são responsáveis pelos filhos que Deus lhes confiou, tanto moral quanto fisicamente”.	Kardec, 1864, p. 182
365	“A criança que desde tenra idade é habituada a dominar seus maus pendores, dará mais tarde um homem de bem”.	Kardec, 1861, p. 41
366	“Aquele que ensina deve ser o primeiro a dar o exemplo das virtudes que prega”.	Kardec, 1864, p. 83
367	“Aos olhos de Deus, uma única autoridade legítima existe: a que se apóia no exemplo que dá do bem”.	Kardec, 1864, p. 159
368	“O verdadeiro sábio se reconhece pela modéstia e pela simplicidade”.	Kardec, 1862, p. 215

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
369	“O saber não ocupa lugar, mas deve ocupar lugar no coração pela humildade”.	Kardec, 1862, p. 218
370	“A obrigação que um professor impõe a si mesmo é bem difícil de cumprir, é uma obrigação sagrada quando se quer cumpri-la com honra”.	Kardec, 1862, p. 341
371	“A reunião de todas essas qualidades no mesmo indivíduo é difícil, eu o confesso; mas, se ele não pode pretender a perfeição, deve pelo menos tratar de se aproximar dela o máximo possível”.	Kardec, 1862, p. 341
372	“O verdadeiro espírita reconhece-se pela sua transformação moral e pelos esforços que faz para domar suas más inclinações”.	Kardec, 1864, p. 204
373	“O orgulho e o egoísmo são os maiores obstáculos ao desenvolvimento intelectual e moral”.	Kardec, 1857, p. 80
374	“O egoísmo é o objetivo principal de todos os esforços do Espírito que quer progredir”.	Kardec, 1859, p. 144
375	“As paixões somente pelo esforço da vontade podem domar-se”.	Kardec, 1868, p. 89
376	“Sê indulgente com as imperfeições alheias, se queres que o sejam com as tuas”.	Kardec, 1857, p. 130
377	“A humildade é a virtude que mais aproxima o homem de Deus”.	Kardec, 1864, p. 112
378	“Devemos nos surpreender ao ver os jovens experimentarem desgosto por seus estudos, quando nas classes tudo respira tristeza, tudo é feito para desgostar do trabalho, eu diria mesmo para fazer odiá-lo?”	Kardec, 1862, p. 341
379	“Como as crianças podem amar uma coisa da qual não se lhes mostra senão o lado mais desagradável, de que se servem mesmo para as punir?”	Kardec, 1862, p. 341
380	“Como podem elas se tornarem justas, quando se é parcial com elas? Como podem ser boas se são tratadas com crueldade?”	Kardec, 1862, p. 341
381	“Uma criança pode aprender a doçura com homens que se deixam dominar por suas paixões? Pode adquirir sentimentos nobres com almas vis? Pode aprender, com aqueles que a maltratam, a ser boa?”	Kardec, 1862, p. 341
382	“A violência gera revolta; a autoridade moral gera respeito”.	Kardec, 1864, p. 180
383	“O castigo corporal não educa; humilha e endurece”.	Kardec, 1857, p. 71
384	“A disciplina baseada no medo produz hipocrisia, não virtude”.	Kardec, 1857, p. 71
385	“O educador que não domina a si mesmo não pode ensinar o autocontrole”.	Kardec, 1861, p. 41
386	“A paciência é a primeira virtude do mestre”.	Kardec, 1862, p. 341
387	“Aprender pelo exemplo é mais eficaz do que aprender pela ordem”.	Kardec, 1864, p. 180
388	“A educação pelo amor forma; a educação pelo medo deforma”.	Kardec, 1857, p. 72
389	“Quem só sabe punir não sabe educar”.	Kardec, 1862, p. 341
390	“A severidade excessiva é tão prejudicial quanto a complacência sem limites”.	Kardec, 1857, p. 71
391	“A justiça na educação não é vingança; é correção com amor”.	Kardec, 1864, p. 182
392	“O perdão, quando merecido, ensina mais do que a punição”.	Kardec, 1864, p. 182
393	“Pena que sofrem os Espíritos como punição pelas faltas cometidas durante a vida corporal... As vicissitudes e os tormentos da vida corporal são, ao mesmo tempo, provas para o futuro e expiação do passado”.	Kardec, 1858, p. 31
394	“Vicissitudes da vida corporal pelas quais os Espíritos se purificam segundo a maneira pela qual as suportam”.	Kardec, 1858, p. 62
395	“Há na Terra, os Espíritos que se encontram em regime de expiação, que já viveram em outros mundos; os que chamamos selvagens, Espíritos que apenas saíram da infância espiritual”.	Kardec, 1868, p. 73
396	“A superioridade da inteligência, em grande número dos seus habitantes, indica que a Terra não é um mundo primitivo”.	Kardec, 1868, p. 72
397	“Muitas vezes são simples provas buscadas pelo Espírito para concluir sua depuração e ativar o seu progresso”.	Kardec, 1868, p. 339
398	“A reencarnação fortalece os laços de família, ao passo que a unicidade da existência os rompe”.	Kardec, 1864, p. 67
399	“Necessidade da encarnação: é pelo trabalho corporal que o Espírito adquire experiência”.	Kardec, 1864, p. 70
400	“A mediunidade é a faculdade que permite ao Espírito encarnado entrar em relação com os Espíritos”.	Kardec, 1861, p. 30

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
401	“A mediunidade não é um dom especial, mas uma faculdade que todos trazem em gérmen e que precisa ser desenvolvida”.	Kardec, 1861, p. 30
402	“O bom médium é aquele que sabe dominar-se e que se coloca na mais completa abnegação”.	Kardec, 1861, p. 229
403	“O estudo sério e metódico é a única garantia contra os desvios da mediunidade”.	Kardec, 1861, p. 48
404	“A mediunidade não isenta ninguém do trabalho moral; ao contrário, exige maior pureza de intenções”.	Kardec, 1861, p. 30
405	“A faculdade mediúnica é como a inteligência: pode servir ao bem ou ao mal, conforme o uso que dela se faça”.	Kardec, 1861, p. 229
406	“O aperfeiçoamento do Espírito é fruto de seu próprio trabalho”.	Kardec, 1862, p. 35
407	“O Espírito é educado pelo sofrimento, como o operário o é pelo trabalho”.	Kardec, 1864, p. 132
408	“A vida humana é uma escola onde cada prova é uma lição”.	Kardec, 1864, p. 81
409	“O tempo é campo da educação; a eternidade é sua colheita”.	Kardec, 1868, p. 51
410	“A morte não é fim; é transição para outra etapa de aprendizado”.	Kardec, 1864, p. 67
411	“A cada geração uma parte do véu se dissipa”.	Kardec, 1864, p. 159
412	“O ensino dos Espíritos se resume nesta máxima: Fazei aos outros o que quereis que vos façam”.	Kardec, 1864, p. 89
413	“Aprendamos, pois, a nos instruir, porque a ignorância é a fonte de todos os males”.	Kardec, 1864, p. 291
414	“Ao fim do dia, interrogava a minha consciência, passava revista ao que fizera e perguntava a mim mesmo se não faltara a algum dever”.	Kardec, 1857, p. 399
415	“O dever é a obrigação moral do homem para consigo mesmo e para com os outros”.	Kardec, 1857, p. 637
416	“A prece é um ato de adoração; pensar em Deus é orar”.	Kardec, 1864, p. 361
417	“A prece não faz dobrar as leis da Natureza, mas pode chamar os bons Espíritos que vêm dar ao homem a força moral de suportar as provas”.	Kardec, 1864, p. 365
418	“A prece torna o homem melhor”.	Kardec, 1864, p. 361
419	"A fé inabalável só o é a que pode encarar de frente a razão, em todas as épocas da Humanidade”.	Kardec, 1864, p. 256
420	“A fé necessita de uma base, base que é a inteligência perfeita daquilo em que se deve crer”.	Kardec, 1864, p. 256
421	“A fé cega, nada examinando, aceita, sem verificação, assim o verdadeiro como o falso”.	Kardec, 1864, p. 256
422	“Toda crença que não tem por base a verdade não pode sobreviver”.	Kardec, 1864, p. 258
423	“O pensamento é o atributo característico do ser espiritual: é ele que distingue o espírito da matéria”.	Kardec, 1864, p. 351
424	“Aquele que não pode ver senão pela matéria não sabe ver o infinito”.	Kardec, 1864, p. 94
425	“O saber está muito abaixo da caridade; ele nos eleva na hierarquia espírita”.	Kardec, 1860, p. 235
426	“O saber nada expia, nada resgata, em nada influi sobre a justiça de Deus”.	Kardec, 1860, p. 235
427	“A sabedoria não está na ciência, mas no emprego que se faz dela”.	Kardec, 1857, p. 293
428	“A verdade é senhora de si: convence e não persegue, porque não precisa perseguir”.	Kardec, 1862, p. 355
429	“Não basta crer, é preciso saber; não basta saber, é preciso aplicar”.	Kardec, 1864, p. 135
430	“Para mim, um homem é um homem, isto apenas! Meço seu valor por seus atos, por seus sentimentos”.	Kardec, 1862, p. 341
431	“O homem não chega a nada sem esforço”.	Kardec, 1862, p. 78
432	“A educação é a obra de minha vida, e eu preencho todo meu tempo meditando sobre tal coisa”.	Kardec, 1890, p. 426
433	“A vida humana dependeria da educação, acontecendo em todos os momentos da vida e sobre todas as circunstâncias”.	Kardec, 1828, p. 9
434	“A educação é a arte de formar homens, isto é, a arte de fazer eclodir neles os germes da virtude e abafar os do vício”.	Kardec, 1828, p. 10
435	“A meta da educação consiste no desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas e intelectuais”.	Kardec, 1828, p. 11

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
436	“O objeto da Educação é o homem e por isso o pedagogo tinha por dever aprofundar o conhecimento deste”.	Kardec, 1857, p. 15
437	“A época atual é de transição; confundem-se os elementos das duas gerações”.	Kardec, 1868, p. 54
438	“A nova geração se distingue por inteligência e razão geralmente precoces, juntas ao sentimento inato do bem”.	Kardec, 1868, p. 54
439	“O que, ao contrário, distingue os Espíritos atrasados é, em primeiro lugar, a revolta contra Deus”.	Kardec, 1868, p. 54
440	“O desenvolvimento do livre-arbítrio acompanha o da inteligência e aumenta a responsabilidade dos atos”.	Kardec, 1857, p. 385
441	“A razão nos diz que o homem é livre; a consciência nos diz que ele é responsável”.	Kardec, 1857, p. 126
442	“Quanto mais inteligência tem o homem para compreender um princípio, tanto menos escusável é de o não aplicar a si mesmo”.	Kardec, 1857, p. 431
443	“O sinal mais característico da imperfeição do homem é o seu interesse pessoal”.	Kardec, 1857, p. 396
444	“Não há uma única imperfeição da alma que não traga consigo suas consequências lastimáveis, inevitáveis”.	Kardec, 1865, p. 95
445	“A soma das penas é proporcionada à soma das imperfeições, como a dos gozos está na razão da soma das qualidades”.	Kardec, 1865, p. 95
446	“Os Espíritos bons, mas ignorantes, confessam sua insuficiência a respeito daquilo que não sabem”.	Kardec, 1859, p. 15
447	“A bazófia, assim nos Espíritos como nos homens, é sempre sinal de mediocridade”.	Kardec, 1859, p. 15
448	“A crítica só é permissível ao que fala do que sabe”.	Kardec, 1862, p. 355
449	“Todos os homens podem enganar-se, mas há grandeza em reconhecer os próprios erros”.	Kardec, 1862, p. 275
450	“Aquele que não se instrui permanece na infância moral e intelectual”.	Kardec, 1857, p. 292
451	“Instruí-vos, porque a instrução é o alimento da inteligência, como o alimento corporal o é do corpo”.	Kardec, 1857, p. 293
452	“A inteligência é a chave que abre todas as portas, mas é a vontade que as faz franquear”.	Kardec, 1857, p. 294
453	“Deus dá a inteligência a cada um como instrumento de trabalho; compete ao homem fazer uso dela para o seu adiantamento”.	Kardec, 1857, p. 291
454	“O Espiritismo é a ciência nova que vem revelar aos homens... a existência e a natureza do mundo invisível”.	Kardec, 1864, p. 15
455	“Espíritas! amai-vos, este o primeiro ensino; instruí-vos, este o segundo”.	Kardec, 1864, p. 113
456	“O verdadeiro espírita não é aquele que crê nas manifestações, mas aquele que se beneficia dos ensinamentos”.	Kardec, 1859, p. 35
457	“O Espiritismo vem, em tempo marcado, chamar os homens à observância da lei divina”.	Kardec, 1864, p. 22
458	“O Espiritismo, dando a conhecer os laços que unem os homens, lhes mostra a solidariedade que os liga uns aos outros”.	Kardec, 1864, p. 181
459	“A verdadeira felicidade não está na posse dos bens materiais, que hoje são e amanhã deixam de ser”.	Kardec, 1864, p. 88
460	“[...] O que se prepara não é, pois, o fim do mundo material, mas o fim do mundo moral”.	Kardec, 1890, p. 322
461	“Pela educação se transformará a humanidade”.	Kardec, 1890, p. 426
462	“A pedagogia espírita tem por base o estudo do caráter, que se revela pelos atos e pela linguagem”.	Kardec, 1861, p. 150
463	“O estudo sério e metódico é a única garantia contra os desvios da mediunidade”.	Kardec, 1861, p. 48
464	“A mediunidade bem dirigida é um poderoso auxílio para o progresso moral”.	Kardec, 1861, p. 229
465	“A humildade é a salvaguarda das faculdades mediúnicas”.	Kardec, 1861, p. 150
466	“O verdadeiro médium não se envaidece; serve”.	Kardec, 1861, p. 229
467	“A mediunidade sem caridade é como a inteligência sem moral: um perigo”.	Kardec, 1861, p. 150
468	“Fora da caridade não há salvação”.	Kardec, 1864, p. 205
469	“Amai-vos uns aos outros é a síntese de toda a lei moral”.	Kardec, 1864, p. 181

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
470	“O homem de bem é aquele que pratica a lei de justiça, de amor e de caridade, na sua maior pureza”.	Kardec, 1857, p. 77
471	“A verdadeira educação moral não consiste em ensinar regras, mas em formar hábitos”.	Kardec, 1857, p. 71
472	“O caráter se forma pela repetição dos atos bons”.	Kardec, 1857, p. 71
473	“A vontade é a mola que impulsiona o aperfeiçoamento”.	Kardec, 1857, p. 294
474	“A paciência é a força do educador”.	Kardec, 1862, p. 341
475	“A esperança sustenta o esforço formativo”.	Kardec, 1864, p. 81
476	“A virtude não se impõe; conquista-se pelo exemplo”.	Kardec, 1864, p. 180
477	“A sabedoria é a arte de viver bem”.	Kardec, 1857, p. 293
478	“Toda a educação deve tender a formar o homem de bem, mais do que o homem instruído”.	Kardec, 1857, p. 73

Fonte: Autoria Própria, 2026.

5.1.2 O método de construção do *corpus* kardequiano

A elaboração deste conjunto de 172 aforismos obedeceu ao mesmo protocolo analítico rigoroso aplicado aos precursores. Em primeiro lugar, procedeu-se à exaustão analítica de cada obra: os enunciados foram extraídos literalmente, reduzidos a núcleos conceituais explícitos e implícitos, e investigados quanto às suas implicações pedagógicas, fundamentos antropológicos, epistemológicos e axiológicos. Em segundo lugar, realizou-se o tensionamento cruzado integral dos aforismos entre si, estabelecendo relações de convergência, divergência, complementaridade e contradição. Em terceiro lugar, os aforismos foram organizados em núcleos conceituais estruturantes, que emergiram da própria análise e não foram pré-definidos.

A opção pela tradução direta dos originais em francês (língua nativa de Kardec) buscou preservar não apenas o sentido literal, mas as ressonâncias conceituais de termos como: *instruction*, *éducation*, *raison*, *conscience*, *progrès*, *esprit*, *réincarnation*, *médiumnité*, evitando tanto o estrangeirismo desnecessário quanto a tradução redutora. A referência bibliográfica, quando não se limita à indicação de autor e ano, inclui a obra específica e, quando necessário, o capítulo e o item, seguindo o mesmo princípio de ancoragem inferencial adotado no capítulo anterior: “[...] a inclusão da obra, nesse contexto, atua como marcador de ancoragem inferencial, permitindo explicitar não apenas quem disse e quando, mas a partir de qual configuração teórica e textual a ideia foi produzida” (KARDEC, 2026, p. s.p.).

5.1.3 A linhagem pedagógica estendida: de Rivail a Kardec

A inclusão de Kardec neste *corpus* não é um acréscimo arbitrário. O próprio Rivail, que figurou como quarto precursor, é o mesmo homem que, a partir de 1857, adotou o pseudônimo Allan Kardec para codificar a doutrina espírita. A continuidade biográfica e intelectual é

e*vide*nte: os métodos racionais e experimentais que Rivail aplicara ao ensino da aritmética, da gramática e das línguas estrangeiras são os mesmos que ele transfere para a investigação dos fenômenos espirituais. Como ele mesmo declara na introdução de *O Livro dos Espíritos* (1857), a doutrina espírita foi construída "[...] pelo concurso e pelo controle recíproco da razão e da observação [...]", uma formulação que poderia ter sido extraída de seus manuais pedagógicos.

O que muda, portanto, não é o método, mas o *campo de aplicação*. Se Rivail se ocupara da formação da inteligência e do caráter no âmbito de uma única existência, Kardec amplia o horizonte para a *formação do espírito ao longo de múltiplas existências*. A reencarnação, tratada não como dogma, mas como hipótese operatória, permite explicar fenômenos que a Pedagogia convencional deixa em aberto: a origem de talentos precoces, a persistência de dificuldades de aprendizagem não explicáveis por fatores ambientais, a diversidade de temperamentos em uma mesma família, a capacidade de superação moral após repetidos fracassos. A mediunidade, por sua vez, é apresentada como uma faculdade que pode e deve ser educada, um exercício de "estudo sério e metódico" (*vide* af. 350, 403) que exige domínio de si e abnegação (*vide* af. 402), antecipando em mais de um século as discussões sobre educação socioemocional.

A linhagem pedagógica, portanto, não se interrompe com Rivail; ela se *estende e se radicaliza* em Kardec. Os princípios que os precursores haviam estabelecido, a centralidade da natureza, a crítica ao verbalismo, a importância da intuição e da autopsia, a concepção do sujeito como totalidade dinâmica, a finalidade transcendente da educação, encontram em Kardec uma *arquitetura ontológica* que lhes confere sistematicidade e profundidade. A pedagogia deixa de ser apenas um conjunto de técnicas aplicadas à infância e se torna a própria *lei do progresso humano.*

5.2 OS EIXOS DOUTRINÁRIOS DA PEDAGOGIA KARDEQUIANA: UMA ARQUITETURA EM NOVE MOVIMENTOS

Assim como no capítulo dedicado aos precursores, a análise dos aforismos de Kardec foi conduzida por um protocolo de exaustão analítica, tensionamento cruzado e emergência de núcleos conceituais. A diferença fundamental reside no fato de que, aqui, [...] *o tensionamento se realiza prioritariamente no interior do próprio corpus kardequiano* (*vide* af. 307–478), não apenas e*vide*nciando sua coerência interna, mas fazendo emergir uma estrutura operativa na qual os aforismos deixam de ser enunciados isolados e passam a funcionar como operadores de um sistema. Essa operação não se limita à análise ou organização temática, mas conduz à

explicitação de uma arquitetura pedagógica intrínseca, na qual categorias como verdade, vontade, moral, aplicação e progressão se articulam sob um vetor teleológico que impede a dispersão conceitual e orienta a reconvergência do conjunto. A referência aos precursores permanece como pano de fundo, sem interferir na autonomia estrutural que aqui se estabelece.

Os nove eixos que seguem não constituem uma classificação externa, mas resultam da própria dinâmica interna do *corpus*, sendo apresentados como momentos de uma mesma estrutura em desenvolvimento. Em cada um deles, os aforismos são colocados em relação, não apenas para explicitar seus sentidos, mas para revelar a sistematicidade de um pensamento que, ao ser tensionado em sua totalidade, se configura como base pedagógica autossustentável.

Eixo I, Inteligibilidade do real e reconvergência pedagógica sob não-coincidência

Se a realidade se organiza por relações inteligíveis, a educação não é contingente, mas operação inscrita na própria estrutura do real. Em Kardec, não há efeito sem causa, e todo efeito inteligente remete a uma causa inteligente (*vide* af. 307–310). Essa inteligibilidade não se impõe ao sujeito; exige reconhecimento. É nesse intervalo que a liberdade se constitui como problema pedagógico: o educando participa de uma ordem à qual não coincide imediatamente. A harmonia que revela fins (*vide* af. 311–312) não elimina o desvio; torna-o possível como efeito da não-coincidência entre o que é e o que é apreendido.

A gradação impede que essa não-coincidência se converta em indeterminação. Se tudo se encadeia do átomo ao arcanjo e os mundos progridem (*vide* af. 313–315), a imperfeição não rompe a ordem; constitui sua fase necessária. O erro não é exterior ao sistema, mas interno ao processo de reconhecimento. Pedagogicamente, isso redefine o ensino: não se substitui o erro pela verdade de modo imediato, mas insere o educando em encadeamentos de sentido (*vide* af. 352) nos quais o erro se torna progressivamente incompatível com a própria estrutura do real. A razão pode ser falseada (*vide* af. 355–356), mas não pode sustentar indefinidamente essa falseação sem entrar em contradição com as relações que a excedem.

É nesse ponto que a vontade assume função estruturante. A distinção entre instrução e educação (*vide* af. 330–337) e*vide*ncia que o desenvolvimento intelectual não assegura direção; o saber pode operar sob interesses parciais. Contudo, essa dissociação não se estabiliza, pois o aumento da inteligência amplia a exigência de coerência. A vontade, ao agir sob regulação moral, reinscreve o sujeito na ordem que já o envolve, convertendo conhecimento em direção. O progresso intelectual pode preceder o moral (*vide* af. 334–338), mas não pode permanecer dissociado dele sem gerar conflito crescente que exige recondução.

Assim, a educação não elimina a tensão entre ordem e liberdade; ela a orienta sob vetor necessário. O educador não produz alinhamento, mas cria condições, sequências, exemplos, mediações, nas quais a inteligibilidade do real se impõe como critério de correção. A formação moral, o homem de bem (*vide* af. 342–343), não é efeito automático do ensino, mas é seu destino pedagógico. A não-coincidência não abre o sistema; exige reconvergência. O erro pode ocorrer, mas não pode permanecer: sob a ação continuada da vontade orientada pela moral, a inteligibilidade do real se impõe como direção inevitável do processo formativo.

Tradução laica: A aprendizagem ocorre em sistemas estruturados por relações que não se impõem automaticamente ao estudante, mas que delimitam progressivamente o que é consistente. O ensino organiza condições, sequências, práticas e relações, nas quais interpretações incoerentes tornam-se insustentáveis. O desenvolvimento depende de processos de autorregulação (decisão, responsabilidade, coerência), pelos quais o sujeito alinha conhecimento e ação de modo progressivo e necessário.

Eixo II, O sujeito educável: anterioridade estruturada, plasticidade operativa e reconvergência pela vontade sob regulação moral

Se a realidade se organiza segundo uma ordem inteligível, a educação não se inicia no vazio, mas diante de um sujeito que já comparece estruturado. Em Kardec, a infância não constitui um estado de indeterminação, mas uma fase de máxima acessibilidade formativa, na qual o espírito, trazendo disposições anteriores, apresenta-se em condição de maleabilidade (*vide* af. 316–318). A imagem da "cera mole" não indica ausência de forma, mas abertura à intervenção. Essa abertura, contudo, não é homogênea: cada sujeito responde de modo distinto porque não parte do mesmo ponto. A plasticidade não suprime a anterioridade; torna-a operável.

Essa condição introduz uma tensão estruturante: se o sujeito já traz em si tendências e capacidades, por que a formação não se realiza espontaneamente? Porque o princípio não se atualiza sem mediação. O gérmen do aperfeiçoamento existe (*vide* af. 322), mas exige desenvolvimento pelo trabalho e pela vontade. A educação não cria o que o sujeito é em potência, mas incide sobre sua atualização. O meio não determina, mas interfere; o sujeito não está fechado, mas também não é passivo. A formação emerge da relação entre predisposição e intervenção, exigindo leitura cuidadosa dessa singularidade, sob pena de deformação (*vide* af. 321).

É nesse ponto que o corpo se revela como elemento decisivo. Longe de ser suporte neutro, ele constitui o meio pelo qual o espírito manifesta e reorganiza suas disposições (*vide* af. 329). A infância, ao associar maleabilidade psíquica e dependência orgânica, intensifica a

responsabilidade educativa: agir sobre a criança é incidir simultaneamente sobre estruturas sensíveis, cognitivas e comportamentais em formação. A educação, portanto, não atua sobre abstrações, mas sobre um ser encarnado, cuja experiência concreta condiciona o modo como assimila, resiste ou transforma.

Essa articulação redefine o estatuto da responsabilidade. Kardec não permite neutralidade: pais e educadores respondem pelas condições que instituem (*vide* af. 361–364). Não controlam o resultado, mas determinam o campo no qual ele se torna possível ou improvável. A omissão não é ausência de ação; é forma de ação negativa. Ainda assim, essa responsabilidade não substitui a do educando. O aperfeiçoamento permanece vinculado ao esforço próprio (*vide* af. 406), instaurando uma cooperação estrutural: a educação oferece direção e condições; o sujeito realiza ou não essa direção por meio de sua vontade.

Essa dinâmica não se resolve no curto prazo. A formação se inscreve em continuidade, e aquilo que não se atualiza em determinado momento pode ser retomado sob novas circunstâncias (*vide* af. 408–410). Essa temporalidade impede tanto o determinismo quanto o imediatismo pedagógico. O atraso não é definitivo; o progresso não é automático. Cada etapa exige elaboração, e nenhuma intervenção garante, por si, a transformação. A educação não acelera o processo; orienta sua direção.

Entretanto, essa não-coincidência inicial não constitui estado permanente. Sob a ação reiterada da vontade, orientada moralmente, as disposições são progressivamente reorganizadas. Inclinações podem ser transformadas; resistências podem ser superadas; diferenças iniciais não se fixam como destino. A liberdade não opera como oscilação indefinida, mas como capacidade de recondução. A formação não elimina a singularidade, mas a orienta em direção a uma convergência progressiva, na qual inteligência e moral tendem a alinhar-se.

Assim, o sujeito educável não é nem matéria neutra, nem estrutura fechada, mas um ser em processo, cuja anterioridade exige mediação, cuja plasticidade exige direção e cuja liberdade exige responsabilidade. A educação não garante o resultado, mas o torna progressivamente necessário. Sob a lei de progresso, nenhuma disposição permanece indefinidamente fora de reorganização: aquilo que se apresenta como desajuste converte-se, pela ação continuada da vontade sob regulação moral, em matéria de aperfeiçoamento.

Tradução laica: O aprendiz possui características prévias, cognitivas, emocionais e comportamentais, que influenciam sua aprendizagem, mas não a determinam. A infância representa uma fase de maior sensibilidade às influências educativas, exigindo intervenções cuidadosas e ajustadas à singularidade do indivíduo. O desenvolvimento ocorre pela interação entre predisposições, ambiente e esforço pessoal, ao longo do tempo. A educação não produz

resultados imediatos nem uniformes, mas favorece a reorganização progressiva dessas disposições, ampliando a capacidade do indivíduo de orientar seu próprio desenvolvimento de forma consciente e consistente.

Eixo III, Não-coincidência do sujeito e reconvergência necessária pela vontade sob regulação moral

Se o conhecimento pode ser apropriado e ainda assim desviado, o sujeito não se apresenta como unidade imediata, mas como campo de não-coincidência. Em Kardec, inteligência e moral não apenas se distinguem, podem avançar em ritmos distintos (*vide* af. 334–337). O ser pode compreender sem agir, reconhecer sem transformar, saber sem orientar-se. Essa condição não é exceção, mas ponto de partida do processo formativo: a consciência nasce sob descompasso.

Entretanto, essa não-coincidência não constitui estado estável. O sujeito traz em si o princípio de seu aperfeiçoamento (*vide* af. 322), e mesmo as forças que desviam, orgulho e egoísmo, não suspendem o progresso, apenas o capturam provisoriamente (*vide* af. 373–374). À medida que a inteligência se amplia, intensifica-se a exigência de coerência, tornando a dissociação entre saber e agir incompatível com o próprio nível de consciência alcançado. O erro deixa de ser ignorância e se converte em tensão interna que exige resolução.

É nesse ponto que a vontade se impõe como operador estruturante. As paixões não desaparecem por supressão, mas exigem domínio ativo e continuado (*vide* af. 375, 473). A moral não substitui a inteligência; regula-a, impedindo que sua expansão se converta em desvio permanente. A ação da vontade, orientada moralmente, reinscreve o sujeito na ordem que já o envolve, convertendo conhecimento em direção. Não se trata de possibilidade, mas de exigência: sob a lei de progresso, nenhuma dissociação entre inteligência e moral pode sustentar-se indefinidamente.

A educação, portanto, não produz unidade imediata, mas orienta um processo necessário de reconvergência. O educador não elimina o conflito interno do educando; organiza condições, experiências, exemplos, exigências de coerência, nas quais esse conflito não pode permanecer irresoluto. A coerência não é ponto de partida, mas imposição progressiva do próprio desenvolvimento. O sujeito pode resistir, retardar ou desviar, mas não pode estabilizar-se na divisão: sob a ação continuada da vontade regulada pela moral, a integração se impõe como destino formativo inevitável.

Tradução laica: O desenvolvimento humano envolve tensões entre compreender e agir que não se alinham automaticamente, mas também não permanecem indefinidamente

dissociadas. À medida que a capacidade cognitiva aumenta, cresce a exigência de coerência interna, impondo processos de autorregulação e decisão. A educação atua promovendo essa integração progressiva, na qual inconsistências tornam-se insustentáveis e o alinhamento entre conhecimento e ação se estabelece como necessidade do próprio desenvolvimento.

Eixo IV, Temporalidade formativa e pressão do tempo na realização do progresso

Se o sujeito não coincide consigo e o conhecimento não se integra de imediato, o tempo não pode ser compreendido como sequência neutra, mas como operador ativo da formação. Em Kardec, o desenvolvimento não se encerra em uma única existência, mas se prolonga em continuidade (*vide* af. 398–399), convertendo a vida em campo permanente de aprendizagem (*vide* af. 408). O tempo não apenas sustenta o processo, ele o tensiona, reinscrevendo continuamente as condições de sua realização.

Essa continuidade não garante progresso automático, mas impede sua negação. As experiências, provas e expiações (*vide* af. 393–394), não educam por si mesmas; podem ser recusadas, mal elaboradas ou desviadas. Contudo, essa recusa não se estabiliza. O que não é integrado retorna sob novas configurações, intensificando a exigência de resolução. O tempo não é passivo: ele pressiona a reorganização do sujeito, tornando progressivamente inviável a permanência no desvio.

É nesse ponto que o trabalho do sujeito se torna inevitável. O aperfeiçoamento decorre de seu próprio esforço (*vide* af. 406, 431), e a continuidade do ser impede qualquer encerramento prematuro. Cada etapa reinscreve aquilo que permanece não resolvido, não como repetição mecânica, mas como exigência renovada de integração. O tempo não acumula experiências; exige sua elaboração. Sob a lei de progresso, nenhuma experiência pode permanecer indefinidamente sem integração sem gerar tensão crescente que obriga sua resolução.

A educação, então, não atua sobre instantes isolados, mas sobre um processo contínuo que a antecede e a ultrapassa. O educador não controla o tempo da formação, mas intervém nele, orientando experiências para que sejam compreendidas e integradas. O que se ensina não se encerra no momento pedagógico; prolonga-se como exigência de coerência ao longo do percurso do sujeito. O tempo, articulado à vontade e à moral, não permite estagnação: ele impõe o progresso como condição do próprio desenvolvimento.

Tradução laica: O desenvolvimento humano pode ser compreendido como processo contínuo no qual experiências não produzem automaticamente aprendizagem, mas também não permanecem sem efeito indefinidamente. Situações não resolvidas tendem a reaparecer sob

novas formas, aumentando a pressão por integração. A educação atua orientando essa elaboração, favorecendo que o indivíduo transforme experiências em aprendizagem efetiva, em um processo no qual a continuidade temporal exige progressiva coerência entre experiência, compreensão e ação.

Eixo V, Autoridade pedagógica, exemplo e responsabilidade sob não-domínio e reconvergência necessária

Se a formação não se impõe diretamente ao sujeito, a autoridade do educador não pode ser concebida como domínio, mas tampouco pode dissolver-se. Em Kardec, a responsabilidade atribuída a pais e mestres não admite neutralidade (*vide* af. 361–364): educar é intervir em um processo cuja direção não se controla, mas cuja omissão produz efeitos. A autoridade, portanto, não se funda na posição, mas na implicação, e essa implicação não pode ser recusada.

Entretanto, essa autoridade não se estabiliza como poder externo. Ela não pode se impor sem bloquear aquilo que pretende formar, nem pode abdicar sem permitir a dispersão do processo. O exemplo surge como critério (*vide* af. 366–367), mas não resolve o problema: a coerência não garante adesão, apenas elimina a contradição e*vide*nte. O educador pode sustentar a direção sem assegurar sua incorporação. A influência não é linear; é mediada pela liberdade do educando.

É nesse ponto que a tensão pedagógica se radicaliza: o educador responde pelo campo que institui, mas não controla seus efeitos. A violência não corrige; reorganiza o desvio (*vide* af. 382–384). A ausência de direção não emancipa; desorienta. Contudo, nenhuma dessas formas se estabiliza como solução. O que se impõe é outra via: a autoridade moral, sustentada pelo exemplo, não garante imediatamente a formação, mas torna progressivamente insustentáveis as formas de desvio diante da coerência vivida.

Assim, a função do educador não é produzir diretamente a transformação, mas criar condições nas quais ela não possa ser indefinidamente evitada. Sua ação organiza referências, limites e exigências de coerência que tensionam o educando contra suas próprias inconsistências. A responsabilidade não se mede pelo controle dos resultados, mas pela qualidade do campo formativo instituído. Sob a lei de progresso, a influência exercida por uma autoridade moral coerente não pode permanecer sem efeito: ainda que resistida, ela se reinscreve como exigência interna de reorganização.

A relação educativa, portanto, não se estrutura como comando, mas como exposição regulada. O educador não forma pelo poder, mas pela consistência que impõe direção ao processo. O educando pode resistir, mas não pode estabilizar-se indefinidamente na recusa

quando exposto a referências coerentes. A autoridade pedagógica, sob esse regime, não garante adesão imediata, mas impõe reconvergência progressiva: aquilo que é vivido como coerência tende a tornar-se critério interno inevitável.

Tradução laica: A autoridade pedagógica não depende apenas da posição institucional, mas da coerência entre discurso e prática. Estratégias coercitivas produzem conformidade superficial, enquanto a ausência de direção compromete a formação. Educadores eficazes atuam criando ambientes consistentes, com referências claras, limites e exemplos, que tornam progressivamente insustentáveis comportamentos incoerentes, favorecendo a internalização de critérios e a autorregulação.

Eixo VI, Prova, experiência e necessidade de elaboração sob pressão formativa contínua

Se o tempo não é neutro e a experiência não educa automaticamente, a formação não pode ser compreendida como acúmulo, mas como travessia sob exigência. Em Kardec, a existência se configura como campo de provas e expiações (*vide* af. 393–394, 408), no qual cada situação pode operar como possibilidade de transformação. Contudo, essa possibilidade não se realiza por si: a experiência não contém sua própria interpretação.

Essa indeterminação, porém, não se estabiliza. Aquilo que não é elaborado não desaparece; retorna sob novas configurações, intensificando a exigência de resolução. O sofrimento não educa necessariamente, mas também não permanece sem efeito: quando não integrado, acumula tensão que pressiona a reorganização do sujeito. A experiência pode ser recusada, mas não pode ser anulada.

É nesse ponto que a formação se desloca para o plano da resposta ativa. Não é a prova que forma, mas a maneira como é enfrentada. O mesmo evento pode gerar avanço ou resistência, mas essa resistência não se sustenta indefinidamente. O trabalho do sujeito, esforço, decisão, enfrentamento (*vide* af. 406, 431), torna-se condição inevitável da transformação. A formação não ocorre por exposição, mas por elaboração sob exigência.

A educação atua, então, não eliminando a prova, mas orientando sua interpretação. O educador não controla as experiências do educando, mas intervém na forma como elas são compreendidas, oferecendo critérios, mediações e referências que favorecem sua integração. O que não é compreendido no momento não se perde, mas retorna como exigência renovada de sentido.

Sob a lei de progresso, nenhuma experiência pode permanecer indefinidamente sem elaboração. O que é recusado reaparece, o que é evitado se reinscreve, o que é ignorado intensifica-se como problema. O processo formativo não se encerra na vivência, mas na

integração que ela exige. A educação, assim, não garante a aprendizagem imediata, mas impede sua negação permanente.

Tradução laica: O desenvolvimento não resulta automaticamente da experiência, mas também não permite que experiências permaneçam indefinidamente sem impacto. Situações não resolvidas tendem a reaparecer sob novas formas, exigindo interpretação e integração. A educação atua oferecendo ferramentas cognitivas e reflexivas para que essas experiências sejam elaboradas, promovendo aprendizagem efetiva ao longo do tempo.

Eixo VII, Dinâmica formativa integral, expansão das faculdades e reconvergência das dimensões sob regulação moral

Se o sujeito não coincide consigo e a formação não se reduz ao conhecimento, a educação não pode operar por fragmentação. Em Kardec, a inteligência não se confunde com o instinto, nem opera isoladamente: é faculdade que exige mediação orgânica para manifestar-se (*vide* af. 324–328). O corpo não é acessório, mas condição operativa da experiência; a afetividade não é ruído, mas campo de formação; a razão não é autossuficiente, mas dependente de orientação. Essas dimensões não se alinham espontaneamente, podem avançar em ritmos distintos, produzindo dissociações que intensificam a não-coincidência do sujeito consigo mesmo.

Entretanto, essa dissociação não se estabiliza. A expansão de qualquer dimensão implica as demais: a inteligência, ao ampliar-se, exige direção; a afetividade, quando não regulada, exige reorganização; o corpo reinscreve continuamente as consequências dessas tensões. O desenvolvimento parcial não se sustenta: ele gera desequilíbrio crescente que impõe recomposição. A formação não é soma de partes, mas exigência de integração.

É nesse ponto que a vontade, sob regulação moral, assume função estruturante. A formação do caráter não se dá por imposição, mas pela repetição orientada de atos (*vide* af. 471–472), pela indulgência e pela humildade que reorganizam a afetividade (*vide* af. 376–377). A moral não atua como adição externa, mas como princípio que regula a inteligência e orienta a ação. O saber sem moral desvia; a emoção sem direção desorganiza; a ação sem critério fragmenta, e nenhuma dessas condições pode permanecer indefinidamente sem entrar em contradição com o próprio desenvolvimento.

Essa integração se amplia quando se considera o campo das faculdades sensíveis. A mediunidade, enquanto faculdade presente em gérmen em todos (*vide* af. 400–401), não é exceção, mas expressão de um princípio mais amplo: as capacidades humanas de percepção, atenção, escuta, sensibilidade, intuição, exigem desenvolvimento metódico e orientação moral

(*vide* af. 402–405; 462–467). A expansão dessas faculdades sem regulação não eleva; desorganiza. Sua formação exige disciplina, responsabilidade e coerência, sob risco de amplificar o desvio.

A educação, portanto, não forma dimensões isoladas, mas organiza experiências que exigem articulação entre compreender, sentir, agir e perceber. O educador não desenvolve competências fragmentadas, mas cria condições nas quais a desarticulação se torna inviável. Sob a lei de progresso, nenhuma dimensão pode permanecer indefinidamente dissociada das demais: a própria expansão do sujeito exige sua integração. A unidade do ser não é pressuposto, mas exigência que se impõe progressivamente sob a ação da vontade orientada moralmente.

Tradução laica: O desenvolvimento humano envolve múltiplas dimensões, cognitivas, emocionais, corporais e perceptivas, que não se alinham automaticamente, mas também não permanecem indefinidamente dissociadas. Desequilíbrios geram tensões que exigem reorganização. A educação atua promovendo integração progressiva por meio de práticas que articulam pensamento, emoção, ação e percepção, exigindo coerência funcional como condição do desenvolvimento.

Eixo VIII, Método, razão, verdade e inviabilização do autoritarismo sob exigência de compreensão

Se a formação ocorre sob tensão e reconvergência necessária, o método não pode ser arbitrário nem fundado em imposição. Em Kardec, o conhecimento exige continuidade, encadeamento e progressão (*vide* af. 348–349), e a razão constitui critério central do processo (*vide* af. 355–357). Contudo, essa razão não opera isoladamente: ela exige cultivo e pode ser falseada por orgulho e egoísmo (*vide* af. 356). O método, portanto, não garante a verdade por si; exige orientação.

É nesse ponto que a distinção entre fé cega e fé racional se torna decisiva. A crença que não se submete à razão não se sustenta (*vide* af. 419–422), e a verdade não se impõe pela força, mas se estabelece por sua própria consistência (*vide* af. 428). O autoritarismo pedagógico, ao tentar substituir a compreensão pela imposição, rompe com essa estrutura: pode produzir adesão aparente, mas não formação real. O sujeito pode repetir, mas não compreende; pode obedecer, mas não integra.

Essa dissociação, contudo, não se estabiliza. O conhecimento que não se funda na compreensão entra em colapso diante da necessidade de aplicação. O que é aceito sem exame não se sustenta diante da razão; o que é imposto sem integração se dissolve na prática. O erro

pode ser mantido temporariamente, mas não pode persistir indefinidamente sem entrar em contradição com a exigência de coerência do próprio conhecimento.

É nesse ponto que a humildade epistêmica se torna condição metodológica. Reconhecer os limites do saber, admitir o erro e sustentar a crítica apenas sobre aquilo que se conhece (*vide* af. 446–449) não são virtudes acessórias, mas operadores do processo formativo. O pseudo-saber não se corrige por imposição externa, mas pela exigência interna de coerência que a razão impõe quando não está capturada. O método não é apenas sequência de conteúdos, mas disciplina da própria relação com o saber.

A educação, então, não se resolve entre controle e liberdade, mas como condução orientada pela verdade. O educador não impõe o conhecimento, mas organiza condições nas quais não compreender se torna inviável. A gradação não é técnica opcional, mas exigência estrutural: cada etapa prepara a seguinte, e sua violação impede a continuidade do processo. Sob a lei de progresso, nenhuma aprendizagem pode sustentar-se indefinidamente sem compreensão: o que não se enraíza na razão e na prática se desfaz.

Assim, o método pedagógico não busca acelerar resultados, mas garantir integração. O aluno pode resistir, mas não pode estabilizar-se na não-compreensão. A verdade, quando confrontada pela razão e assumida pela vontade, impõe-se como critério inevitável. A educação não forma pela força, mas pela coerência que torna o erro progressivamente insustentável e a compreensão estruturalmente necessária.

Tradução laica: A aprendizagem eficaz exige progressão estruturada, validação racional e abertura à revisão. Métodos baseados em imposição ou memorização produzem resultados frágeis, enquanto a compreensão sustentada pela razão e pela prática garante estabilidade do conhecimento. A educação deve promover pensamento crítico, reconhecimento de limites e aplicação consistente, tornando a compreensão uma exigência funcional do próprio processo de aprender.

Eixo IX, Reconvergência estrutural: verdade, aplicação e vontade como operadores finais da formação

Se os eixos anteriores estabeleceram as condições da formação, ordem inteligível (*vide* af. 307–312), sujeito estruturado (*vide* af. 316–323), conhecimento em tensão (*vide* af. 336–337; 348–349), finalidade moral (*vide* af. 330–334), mediação educativa (*vide* af. 361–364), temporalidade formativa (*vide* af. 408–410), integralidade (*vide* af. 324–328; 376–377) e método (*vide* af. 355–357; 419–422); eles não se sustentam como totalidade enquanto permanecem distribuídos. A coerência do sistema exige reconvergência sob operadores que

impeçam a dispersão interna. Em Kardec, essa reconvergência não se dá por síntese abstrata, mas pela articulação necessária entre verdade, aplicação, vontade e regulação moral.

O conhecimento, quando não se realiza, permanece incompleto. Não basta compreender, nem acumular, nem admitir: "não basta saber; é preciso aplicar" (*vide* af. 429). Essa exigência não é complementar, mas estrutural. A inteligibilidade do real (*vide* af. 307–310) não se cumpre sem ação; o sujeito portador de disposições (*vide* af. 322–323) não se transforma sem atualização; o método, ainda que correto (*vide* af. 348–349), não garante resultado se não for efetivado. Tudo o que não se aplica permanece como possibilidade não realizada, e, portanto, instável.

Entretanto, a aplicação, por si, não assegura direção. A ação pode realizar tanto o bem quanto o desvio se não estiver orientada por um critério. É nesse ponto que a verdade emerge como operador: ela não se impõe pela força, mas se estabelece por sua própria consistência, "a verdade convence e não persegue" (*vide* af. 428). O erro pode persistir, mas não se sustenta indefinidamente diante da exigência de coerência que a razão impõe quando não está falseada (*vide* af. 355–356). Assim, a verdade não força a adesão, mas reorganiza o campo do possível, tornando progressivamente inviável aquilo que a contradiz.

Essa relação entre saber, verdade e ação exige uma condição adicional: a humildade epistêmica. O conhecimento não se protege a si mesmo. Pode ser inflado, desviado ou convertido em pseudo-saber. Reconhecer os próprios limites (*vide* af. 446), admitir o erro (*vide* af. 449) e não afirmar o que não se compreende (*vide* af. 448) constituem condições para que o saber não se converta em instrumento de distorção. O pseudo-sábio não erra por ausência de conhecimento, mas por recusa em submeter-se à verdade. A abertura à correção torna-se, assim, parte constitutiva do processo formativo.

É nesse ponto que a vontade, sob regulação moral, assume função decisiva. O conhecimento pode indicar, a verdade pode orientar, mas é a vontade que realiza, e essa realização exige esforço contínuo (*vide* af. 431) e domínio progressivo das inclinações (*vide* af. 375). A moral não se acrescenta ao sistema como conteúdo, mas atua como reguladora da inteligência e da ação. Sem ela, o conhecimento amplia o alcance do erro (*vide* af. 336–337); com ela, orienta-se para o bem por meio da prática reiterada (*vide* af. 333). A formação não se define pela ausência de conflito, mas pela capacidade de reconduzi-lo.

Assim, os eixos não permanecem paralelos: são forçados a convergir. O que começa como inteligibilidade, estrutura do sujeito, aquisição de conhecimento e organização metodológica culmina necessariamente em um ponto único: ação orientada pela verdade, sustentada pela vontade e regulada moralmente. Sob a lei de progresso, essa convergência não

é opcional. O sujeito pode retardar, resistir ou desviar, mas não pode estabilizar-se fora dessa direção. O sistema não se encerra por declaração, mas por exigência interna: tudo o que foi estabelecido só se sustenta quando se realiza.

Tradução laica: O aprendizado se completa quando o conhecimento é aplicado de forma consistente com critérios de verdade, revisão crítica e responsabilidade. A capacidade de agir com base no que se sabe depende de esforço contínuo, autorregulação e disposição para corrigir erros. O desenvolvimento humano exige integrar conhecimento, decisão e ação, tornando a coerência entre esses elementos uma condição funcional do próprio processo educativo.

Fechamento estrutural: A formação como reconvergência necessária entre conhecimento, vontade e ação

A arquitetura construída não conduz a um término, mas a uma exigência interna de coerência. Cada eixo estabeleceu uma dimensão irredutível: a ordem do real (*vide* af. 307–312) impõe inteligibilidade; o sujeito (*vide* af. 316–323) comparece com estrutura e abertura; o conhecimento (*vide* af. 336–337; 348–349) amplia possibilidades sem garantir direção; a finalidade (*vide* af. 330–334) orienta para a formação moral; o educador (*vide* af. 361–364) responde pelas condições; o tempo (*vide* af. 408–410) assegura continuidade; a integralidade (*vide* af. 324–328) impede fragmentação; o método (*vide* af. 355–357; 419–422) organiza o percurso. Essa multiplicidade não se resolve por justaposição, mas exige reconvergência.

Essa reconvergência se explicita quando o saber deixa de ser possibilidade e exige realização. “Não basta saber; é preciso aplicar” (*vide* af. 429). O conhecimento que não se traduz em ação fragiliza-se; a ação que não se orienta pela verdade desvia-se; a vontade que não se regula moralmente fragmenta-se. A coerência entre essas dimensões não é ideal externo, mas exigência estrutural do próprio processo formativo. Sempre que essa coerência se rompe, o sistema entra em tensão e exige reorganização.

Essa reorganização não ocorre por imposição externa, mas pela própria estrutura do desenvolvimento. A verdade não se impõe, mas se sustenta por sua consistência (*vide* af. 428); o erro não se elimina instantaneamente, mas se torna progressivamente insustentável diante da razão cultivada (*vide* af. 355–356); o conhecimento não se fixa como domínio, mas exige revisão contínua mediante reconhecimento dos próprios limites (*vide* af. 446–449). A formação não elimina a possibilidade de desvio, mas impede sua estabilização definitiva.

É nesse ponto que a vontade assume seu papel decisivo. O progresso não decorre automaticamente do saber, mas do esforço contínuo de realização (*vide* af. 431), do domínio

das inclinações (*vide* af. 375) e da prática reiterada do bem (*vide* af. 333). A educação não garante a transformação, mas cria as condições nas quais ela se torna progressivamente necessária. O sujeito não se torna pleno por ausência de conflito, mas por capacidade de recondução sob orientação moral.

Assim, a Pedagogia deixa de ser compreendida como técnica de transmissão ou controle e se afirma como expressão da própria lei de desenvolvimento humano. Educar não é apenas instruir, nem apenas formar comportamentos, mas sustentar condições nas quais o sujeito alinhe progressivamente aquilo que compreende, aquilo que quer e aquilo que realiza. Esse alinhamento não é imposto, mas também não é arbitrário: ele se impõe como necessidade à medida que o processo se desenvolve.

O sistema, portanto, não se encerra; ele se estabiliza sob uma condição: que o conhecimento se converta em ação, que a ação se oriente pela verdade e que a vontade sustente essa orientação sob regulação moral. Tudo o que foi desenvolvido conduz a esse ponto, não como conclusão externa, mas como exigência interna inevitável.

6 *CORPUS THEORICUM* DA PEDAGOGIA ESPÍRITA CLÁSSICA

> “As grandes ideias jamais irrompem de súbito. As que assentam sobre a verdade sempre têm *precursores* que lhes preparam parcialmente os caminhos”.
>
> (Kardec, 1864a).

Enquanto a escavação arqueológica operada no capítulo anterior delineou a arquitetura basilar da fase pedagógica, corporificada no eixo Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail, e a subsequente *sistematização pedagógica* de Allan Kardec, o rigor analítico exige agora um movimento dialético complementar, não de ruptura, mas de continuidade tensionada. Torna-se imperativo perscrutar aqueles que, no limiar e ao longo do século XX, herdaram esse cabedal teórico não como *epígonos passivos*, tampouco como inovadores dissociados, mas como agentes de atualização histórica de princípios cuja latência não fora ainda submetida às condições concretas de sua plena operacionalização.

Os precursores forjaram os alicerces incontornáveis: a ordem ontológica do saber, a integralidade indissociável do trinômio *cabeça, coração e mãos, a gradação orgânica do ensino, a crítica fulminante ao verbalismo estéril e a teleologia voltada à formação integral do humano.* Tais fundamentos, entretanto, permaneceram inscritos, em grande medida, no plano da formulação inicial, não por insuficiência, mas por não terem sido tensionados pelas exigências institucionais de um *mundo laico, republicano* e *crescentemente tecnicista*. Coube, assim, a uma geração de educadores brasileiros a tarefa de consubstanciar, em escolas, orfanatos, associações e tratados filosóficos, esses mesmos princípios, agora submetidos a uma materialidade histórica mais densa e exigente.

Essa transposição, contudo, não se deu, na maioria dos casos, por continuidade filológica direta. Os chamados *Clássicos da Pedagogia Espírita*, ainda que profundamente alinhados aos fundamentos dos precursores, não mantiveram, em geral, contato sistemático com suas obras originais. Mesmo em autores como José Herculano Pires, tal aproximação ocorreu frequentemente por vias secundárias, mediadas por manuais pedagógicos de seu tempo, marcados por leituras parciais e, não raro, por categorias oriundas do escolanovismo. Em determinados momentos, tais mediações permitiram a incorporação provisória de elementos de matriz materialista, apreendidos como hipóteses ou instrumentos conceituais circunstanciais.

Não obstante, tais inflexões não configuraram ruptura. A ancoragem efetiva desses educadores radicava-se na assimilação da doutrina espírita, cuja estrutura filosófica e

antropológica, ao ser incorporada em profundidade, reatualizava, por vias internas, os mesmos princípios pedagógicos outrora formulados pelos precursores. Assim, quando determinadas ideias emergiram como se fossem formulações inéditas, tratou-se menos de reinvenção deliberada e mais de *reemergência principial*[23] sob ausência de mediação histórica direta.

Designam-se, portanto, esses intelectuais e pragmáticos como Clássicos da Pedagogia Espírita não por lhes atribuir uma condição de superação, mas por reconhecer que suas formulações constituem a inscrição operativa e institucional de uma tradição cuja genealogia os antecede, ainda que nem sempre por eles explicitamente reconhecida.

6.1.1 A genealogia prática: discípulos, herdeiros e conexões institucionais

Em agudo contraste com os precursores, cujas interações eram amiúde indiretas ou estritamente circunscritas ao éter conceitual (Comenius sequer foi lido diretamente por Rousseau; Pestalozzi sorveu de Rousseau de forma interpretativa; Rivail, por sua vez, foi discípulo direto de Pestalozzi, mas reconfigurou seu escopo), a Constelação dos Clássicos encontra-se visceralmente entrelaçada por laços biográficos, afetivos e institucionais. Trata-se de uma tecidura encarnada no tecido social brasileiro.

Eurípedes Barsanulfo, munido de um notável faro pragmático, fundou em Sacramento (MG). o Colégio Allan Kardec, no qual não apenas implementou os métodos ativos de matriz pestalozziana, mas operou a abolição sistêmica dos métodos punitivos, promovendo a integração orgânica entre o rigor científico e a *Verticalidade* espiritual. Sua influência tutelar irradiou-se vigorosamente até *Thomaz Novelino*, que, na efervescência de sua juventude, assimilou a práxis vivenciada por Eurípedes e os audazes ideais de emancipação de *Anália Franco* (1853-1919), a eminente educadora paulista responsável por erguer dezenas de creches, escolas noturnas e asilos destinados à libertação intelectual e moral de mulheres e crianças vulnerabilizadas pela recém-instaurada República.

Thomaz e sua esposa, *Maria Aparecida Rebêlo Novelino*, materializaram esta herança compósita ao fundarem o Educandário Pestalozzi em Franca (SP). Ali, ergueram uma instituição de ensino gratuito e em regime de tempo integral que se consagrava como um amálgama refinado de instrução acadêmica rigorosa, trabalho produtivo emancipatório (por intermédio de uma fábrica de calçados discente). e profunda assistência social.

[23] **Reemergência principial** é um conceito central na obra de **Alessandro Cesar Bigheto** (especialmente em sua dissertação de 2006 e livro de 2007) para explicar como os princípios da **Pedagogia Espírita** surgiram e se consolidaram no Brasil no início do século XX.

Avançando na sistematização desse *corpus*, o filósofo, jornalista e educador *José Herculano Pires* não apenas se debruçou sobre a práxis de Thomaz Novelino, referenciando-o em seus ensaios, como assumiu o pioneirismo na clivagem teórica das fronteiras entre *Pedagogia Espírita*, *Educação Espírita* e *Ensino do Espiritismo*. Foi Pires quem cunhou e assentou o próprio sintagma "Pedagogia Espírita", definindo-a como um sistema universal de princípios educativos imanentes à compreensão do ser humano como consciência em perpétuo desabrochar (*vide* af. 821, 868, 884).

O comandante *Ney Lobo* institucionaria a *Filosofia Espírita da Educação* ao propor inovações didáticas de altíssima vanguarda civilizatória, destacando-se a criação da *"Cidade Mirim"*, um microcosmo laboratorial voltado à experiência tangível da gestão democrática e da economia simbólica (*vide* af. 969-982).

Cumpre observar, a título de rigor historiográfico, que Herculano Pires, ao tangenciar Pestalozzi, Rousseau e Comenius, recorreu a manuais da Escola Nova e a fontes bibliográficas secundárias, em detrimento dos originais latinos ou francófonos. Este dado biográfico, no entanto, longe de fragilizar seu edifício teórico, corrobora a tese de que sua formulação não consiste na repetição diletante de uma erudição europeia, mas em uma *apropriação inventiva*, filtrada pelas premências do Brasil do século XX. A urgência de Pires não exigia o latim seiscentista de Comenius; sua vocação era responder a dilemas inéditos para o educador tcheco: o laicismo republicano excludente, a industrialização massificante do ensino e o imperativo de forjar uma universalidade ética desvencilhada de dogmas e sectarismos[24].

[24] **NOTA DO AUTOR:** A obra pedagógica de **Pedro de Camargo (Vinícius)** foi submetida ao mesmo protocolo de escavação aplicado aos demais autores. Ao serem tensionados, seus aforismos revelam contribuições inegáveis: a crítica ao autoritarismo, a ênfase no exemplo do educador, a valorização da infância como campo de possibilidades e a defesa da paciência como virtude formativa. Tais princípios, quando considerados em seus aspectos universais, alinham-se à tradição da *Pedagogia Espírita* aqui sistematizada. No entanto, a análise do conjunto revela um traço estrutural distintivo: a centralidade do ensino explícito da doutrina espírita e na angeologia do pensamento pedagógico.

Essa característica situa a maior parte de sua produção no registro que, na taxonomia adotada, denominamos *Ensino de Espiritismo* (transmissão sistemática de conteúdos doutrinários que pressupõem adesão ou, no mínimo, abertura conceitual a um quadro de referência específico). Trata-se de contribuição inestimável para a *formação do educador espírita* e para a *estruturação do ensino em instituições que assumem a doutrina como fundamento, mas que não se confunde com o campo universal da* ***Pedagogia Espírita***, método derivado de uma *antropologia e ética operáveis independentemente de adesão confessional*.

Reconhece-se, assim, a importância de Vinícius para a formação do educador espírita e para a estruturação desse ensino. Sua obra não é desconsiderada, mas alocada em plano distinto, complementar, não concorrente, àquele que este corpus sistematiza: os princípios universais da Pedagogia Espírita. Tal distinção, longe de diminuir seu legado, explicita sua especificidade e o reconhece como um dos sistematizadores do *Ensino de Espiritismo* na tradição brasileira, campo que demanda tratamento autônomo e permanece como referência essencial para o movimento espírita.

6.1.2 A expansão do legado: inovações dos Clássicos em relação aos Precursores

Enquanto os precursores europeus legaram à humanidade princípios de espectro abrangente, a natureza como preceptora primaz, a ordem da gradação, a primazia ontológica da intuição e a feroz rejeição ao verbalismo oco; os clássicos brasileiros assumiram a árdua tarefa de transmutar estes preceitos em operadores práticos incisivos, enfrentando tensões conjunturais inexistentes nos séculos anteriores. Elencam-se no quadro abaixo (*Tabela 12*) as inovações basilares desta inflexão paradigmática:

Tabela 12 - Inovação Conceitual e Taxonômica

INOVAÇÃO CONCEITUAL / PRÁTICA	DESCRIÇÃO ANALÍTICA	AFORISMOS-CHAVE
Distinção Tripartite	Estabelecimento de uma cisão metodológica rigorosa entre Pedagogia Espírita (método universal), Educação Espírita (campo de dupla camada, integrando formação geral e orientação valorativa) e Ensino de Espiritismo (conteúdo específico, optativo e de natureza doutrinária).	af. 791, 793, 796, 804, 805, 809, 830, 887, 888
Equação do Laicismo	Formulação do princípio segundo o qual a universalidade da pedagogia exige a não dependência de adesão doutrinária, operando pela extração de uma antropologia e de uma ética de matriz espírita desvinculadas de sua forma religiosa explícita.	af. 791, 809, 830
Reencarnação como Chave Didática	Utilização do princípio palingenésico não como postulado dogmático, mas como operador hermenêutico para a compreensão das assimetrias individuais, dos talentos precoces e das dificuldades persistentes, fundamentando a individualização do processo educativo.	af. 487, 717, 816, 909, 910, 914, 921, 983
Instituição da Cidade Mirim	Concepção e implementação de um dispositivo pedagógico e arquitetônico de formação cidadã, baseado na autogestão discente e em uma economia simbólica, configurando uma antecipação operativa de uma sociedade de caráter regenerado.	af. 969, 982
Pedagogia da Reparação	Substituição estrutural da lógica punitiva retributiva pela ética da reparação do dano, instaurando um modelo formativo orientado à responsabilização consciente e à restauração das relações, em consonância com princípios de justiça restaurativa.	af. 934, 938
Centralidade da Educação Feminina	Enfrentamento sistemático das estruturas patriarcais por meio da promoção da emancipação feminina, sustentada pela instrução rigorosa, pela coeducação e pela inserção técnica e profissional da mulher.	af. 571, 579, 582, 584, 588, 589, 591, 592, 595, 599, 601
Crítica ao Utilitarismo Educacional	Denúncia da redução da educação à sua função instrumental, voltada exclusivamente à lógica produtiva, afirmando a necessidade de uma formação que transcenda o adestramento técnico e recupere sua finalidade formativa integral.	af. 798, 799
Imperativo da Gestão Democrática	Redefinição da autoridade pedagógica mediante a implementação de estruturas colegiadas de gestão, dispositivos coletivos de orientação e assembleias discentes, configurando um modelo participativo de organização escolar.	af. 956, 959, 975, 976, 978

Fonte: Autoria Própria, 2026.

E*vide*ncia-se que tais inovações encontram-se ausentes na obra dos precursores por força do incontornável determinismo histórico. Comenius habitava uma Europa em cinzas, dilacerada pela Guerra dos Trinta Anos; Rousseau teorizou sob os escombros e paradoxos do

Antigo Regime; Pestalozzi atuou na alvorada fuliginosa do capitalismo industrial; e Rivail forjou seu pensamento na França do Segundo Império, ainda prenhe de romantismo. Os clássicos, diametralmente, operaram no seio de um Brasil recém-republicano, legalmente laico, em acelerada e excludente urbanização e cindido por abissais desigualdades de classe e raça. Suas formulações foram inexoravelmente esculpidas e tensionadas por essa densa materialidade.

6.2 AFORISMOS

6.2.1 Eurípedes Barsanulfo

A presente seção inscreve os aforismos de Eurípedes Barsanulpho como momento inaugural de efetivação da Pedagogia Espírita em solo brasileiro, não enquanto elaboração teórica isolada, mas como realização pedagógica integral em contexto institucional concreto. Sua experiência em Sacramento, ao articular ensino científico, formação moral e abertura à transcendência, estabelece um campo operativo no qual os princípios espíritas deixam de ocupar o plano da abstração e passam a reger diretamente a prática educativa. Em um cenário ainda marcado por rigidez disciplinar e fragmentação do saber, sua proposta introduz uma reorganização profunda das relações pedagógicas, fundada na autoridade do exemplo, na liberdade consciente e na unidade formativa do ser. Os aforismos a seguir condensam essa experiência viva, apresentando, de forma sintética, os elementos estruturantes dessa *práxis* fundadora, tal como sistematizados, a seguir, na *Tabela 13*.

Tabela 13 - Aforismos Indiretos de Barsanulpho

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
479	O verdadeiro mestre educa pelo olhar, pois onde o amor habita, a palmatória perde sua voz.	Novelino, 2004
480	A educação deve ser um processo de desabrochar, nunca de violentar a natureza divina da criança.	Bigheto, 2007
481	Não se admite uma educação baseada na violência física ou moral, pois o espírito só cresce em liberdade.	Bigheto, 2007
482	O mestre deve ser o primeiro a vivenciar a virtude que deseja transmitir aos seus discípulos.	Novelino, 2004
483	A autoridade pedagógica nasce do respeito mútuo e do afeto, e não da imposição hierárquica.	Bigheto, 2007
484	A escola é o prolongamento do ambiente doméstico, onde o professor atua como um pai espiritual.	Bigheto, 2007
485	O erro do aluno não deve ser motivo de castigo, mas uma oportunidade para o aconselhamento amigo.	Bigheto, 2007
486	A disciplina verdadeira nasce do despertar da consciência moral e do amor ao mestre.	Bigheto, 2007
487	Cada aluno é um ser reencarnado com um lastro de experiências que o mestre deve respeitar.	Bigheto, 2007

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
488	A finalidade da escola é a formação do homem de bem, eticamente responsável por seus atos.	Bigheto, 2007
489	O diálogo sincero é a única ponte capaz de unir o coração do educador ao do educando.	Bigheto, 2007
490	Deve-se abolir todo sistema de competição ou premiação que alimente a vaidade humana.	Bigheto, 2007
491	O professor não é o detentor absoluto do saber, mas um facilitador da busca pela verdade.	Bigheto, 2007
492	A educação espírita é o conhecimento libertador da alma ruma à perfeição gradual.	Cunha; Costa, 1996
493	A prece em sala de aula harmoniza as vibrações e prepara o espírito para o aprendizado.	Novelino, 2004
494	O aprendizado não deve ser passivo; na escola se brinca, se corre, se dialoga e se age.	Bigheto, 2007
495	As aulas-passeio transformam a natureza no livro mais sagrado do currículo escolar.	Bigheto, 2007
496	O ensino deve partir do simples para o complexo, respeitando o ritmo orgânico de cada um.	Novelino, 2004
497	O estudo da Astronomia permite que a alma compreenda a imensidão do cosmos e a presença de Deus.	Novelino, 2004
498	A observação direta dos astros substitui com vantagem as descrições teóricas e distantes.	Bigheto, 2007
499	O teatro é ferramenta pedagógica essencial para a expressão da personalidade e da ética.	Bigheto, 2007
500	A curiosidade do aluno deve ser estimulada, pois ela é a semente do pensamento crítico.	Bigheto, 2007
501	A Botânica não é apenas o estudo das plantas, mas uma lição de moral sobre o ciclo da vida.	Bigheto, 2007
502	Não basta ler o livro; é preciso explicar o porquê das coisas e ampliar o ensinamento.	Brettas, 2006
503	O porquê é o motor do intelecto e o mestre deve sempre buscar essa resposta com o aluno.	Novelino, 2004
504	A avaliação deve ser um processo contínuo de observação, livre do estresse dos exames punitivos.	Bigheto, 2007
505	A promoção do educando deve basear-se na assimilação real do conteúdo e não no calendário.	Brettas, 2006
506	O ensino mútuo fortalece a fraternidade, permitindo que o saber circule entre todos.	Bigheto, 2007
507	Devemos derrubar as barreiras entre quem ensina e quem aprende; todos somos discípulos da verdade.	Bigheto, 2007
508	O silêncio proveitoso nasce do interesse profundo e não do medo do controle.	Bigheto, 2007
509	A educação física é fundamental para manter o equilíbrio entre o envoltório carnal e o espírito.	Brettas, 2006
510	A higiene do corpo e da mente é o primeiro degrau para o progresso intelectual.	Bigheto, 2007
511	Os festivais de arte são momentos de integração da escola com a comunidade.	Brettas, 2006
512	A educação é a única força capaz de realizar a verdadeira emancipação da humanidade.	Bigheto, 2007
513	A ciência, quando aliada à moral, torna-se a luz que guia o progresso das nações.	Novelino, 2004
514	O mestre nunca deve exigir do aluno aquilo que ele ainda não tem maturidade para oferecer.	Brettas, 2006
515	A autoridade moral do educador é construída através do exemplo e do devotamento.	Bigheto, 2007
516	Um olhar sereno e compreensivo é mais eficaz que mil palavras de repreensão.	Brettas, 2006
517	O aconselhamento em particular preserva a dignidade do aluno e toca seu coração.	Bigheto, 2007
518	A verdade deve ser sempre incentivada, eliminando-se o pavor que gera a simulação.	Bigheto, 2007
519	O professor deve ser o conselheiro comedido e o amigo presente em todas as horas.	Novelino, 2004
520	A jovialidade do mestre aproxima o conhecimento; a severidade excessiva o distancia.	Novelino, 2004
521	Acolher as necessidades individuais é respeitar a trajetória espiritual de cada estudante.	Bigheto, 2007
522	A autodisciplina consciente é a maior lição que um ser humano pode aprender.	Bigheto, 2007
523	O arrependimento sincero, nascido da reflexão, é o motor da transformação interior.	Bigheto, 2007
524	A escola não é um presídio, mas um campo de liberdade assistida pelo afeto.	Bigheto, 2007
525	O educador é um pai que vela pela alma do educando, muito além do saber acadêmico.	Bigheto, 2007
526	A educação deve visar a modificação profunda de sentimentos e pensamentos.	Bigheto, 2007

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
527	Cada pessoa é única; portanto, o método de ensino deve ser flexível e sensível.	Bigheto, 2007
528	O mestre oferece o caminho, mas o caminhar é uma decisão soberana do aluno.	Bigheto, 2007
529	A paciência é a ferramenta fundamental para lidar com o tempo de cada espírito.	Bigheto, 2007
530	Ouvir o aluno é o primeiro passo para compreender como ele pode aprender melhor.	Bigheto, 2007
531	A solidariedade entre gerações é o que garante a continuidade do progresso humano.	Bigheto, 2007
532	Ensinar o valor do trabalho e da honestidade é preparar o jovem para a dignidade social.	Bigheto, 2007
533	A abnegação do professor é o espelho onde o aluno enxerga a verdadeira nobreza.	Novelino, 2004
534	Estudar o firmamento é reconhecer a assinatura do Criador em cada estrela.	Novelino, 2004
535	O bólide atravessa o espaço para nos ensinar que tudo no universo está interconectado.	Novelino, 2004
536	A luneta pedagógica encurta as distâncias entre a ignorância e o conhecimento cósmico.	Novelino, 2004
537	A irradiação da luz revela que a matéria é energia em diferentes estados de vibração.	Bigheto, 2007
538	A Botânica aplicada ensina que a vida é um ciclo de paciência, floração e fruto.	Bigheto, 2007
539	A análise profunda esmiúça as dificuldades até que a luz do entendimento surja.	Novelino, 2004
540	Nunca permita que uma dúvida permaneça como uma sombra no cérebro do aprendiz.	Novelino, 2004
541	Ciência e Moral são as duas asas que permitem ao espírito alçar voos maiores.	Bigheto, 2007
542	O conhecimento liberta mais que qualquer alforria física; ele desescraviza a mente.	Cunha; Costa, 1996
543	A escola deve ser o santuário da investigação racional e do livre exame.	Bigheto, 2007
544	A Geografia nos ensina que as fronteiras são criações humanas, mas o planeta é único.	Brettas, 2006
545	A gramática correta organiza a expressão da alma e a clareza do pensamento.	Brettas, 2006
546	O convite ao saber deve ser sempre uma exortação amorosa: Vem, criança, crescer comigo.	Brettas, 2006
547	O canto e a música refinam a sensibilidade e preparam o terreno para a ética.	Brettas, 2006
548	A História é o registro do esforço humano em busca da justiça e da fraternidade.	Brettas, 2006
549	O laboratório é o espaço onde a curiosidade se encontra com a prova da lei natural.	Bigheto, 2007
550	A anatomia humana deve despertar o respeito pela perfeição da casa que o espírito habita.	Bigheto, 2007
551	A educação deve ser ativa e transformadora; o aluno é o protagonista de sua evolução.	Bigheto, 2007
552	A razão é o farol que deve guiar toda e qualquer intuição ou sentimento.	Bigheto, 2007
553	O mestre deve estar sempre atualizado, pois a ciência é um rio que nunca para de correr.	Bigheto, 2007
554	O ensino da Doutrina Espírita às quartas-feiras é a bússola moral do nosso colégio.	Novelino, 2004
555	A escola que não educa para o bem é apenas um armazém de informações inúteis.	Bigheto, 2007
556	O respeito às diferenças de credo e etnia é a base de uma sociedade civilizada.	Bigheto, 2007
557	A coeducação ensina o homem e a mulher a caminharem juntos em dignidade e respeito.	Bigheto, 2007
558	Educar é semear luz para que a colheita seja de justiça, paz e progresso.	Cunha; Costa, 1996
559	A recepção diária de cada aluno na porta da escola é a validação de sua existência.	Thomaz Novelino *apud* Bigheto, 2007
560	A temperança do mestre alimenta a alma dos alunos mais que qualquer sermão.	Bigheto, 2007
561	O pátio escolar, sob as mangueiras, é o auditório da liberdade e da alegria.	Bigheto, 2007
562	O aluno que ajuda a limpar sua escola aprende o valor sagrado do serviço ao próximo.	Bigheto, 2007
563	As quartas-feiras são o momento de sintonizarmos nossa bússola com o Evangelho.	Novelino, 2004
564	As mensagens de estímulo recebidas pelo mestre são o alimento para a perseverança no bem.	Relato sobre as comunicações de Celina e Pedro
565	A educação é um projeto transdimensional que atravessa a fronteira do túmulo.	Bigheto, 2007
566	A convivência entre ricos e pobres na mesma classe é o antídoto contra o orgulho de casta.	Bigheto, 2007
567	O exame público e solene é a celebração do esforço e da conquista do saber.	Brettas, 2006
568	O mestre deve ser analítico para que o aluno não seja enganado por aparências mundanas.	Novelino, 2004
569	Reformar a intimidade é o verdadeiro diploma de formatura na escola da vida.	Bigheto, 2007

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
570	A escola laica garante que o saber não seja escravo de interpretações sectárias.	Bigheto, 2007
571	A educação da mulher é o pilar que sustenta a evolução moral de toda a família.	Bigheto, 2007
572	Aprender é um ato de humildade onde mestre e discípulo se reconhecem como iguais.	Bigheto, 2007
573	O currículo barsanulfiano une a herança de Kardec à modernidade de Flammarion.	Novelino, 2004
574	As lições de moral não têm hora marcada; elas florescem no cotidiano das disciplinas.	Bigheto, 2007
575	A abnegação do mestre é a garantia de que a luz do conhecimento nunca se apagará.	Novelino, 2004
576	A finalidade salvadora do ensino espírita deve resistir a qualquer oposição mundana.	Novelino, 2004
577	As portas do colégio devem estar sempre abertas, pois a ignorância é a maior miséria.	Instrução espiritual de Maria
578	Educar é o ato mais sublime de caridade, pois oferece ao espírito a chave de sua própria libertação.	Cunha; Costa, 1996

Fonte: Autoria Própria, 2026.

6.2.2 Anália Emília Franco Bastos

A inserção dos aforismos de Anália Franco revela uma inflexão decisiva da Pedagogia Espírita em direção ao campo social, na medida em que sua atuação se desenvolve sob as condições concretas da exclusão educacional, da vulnerabilidade infantil e da desigualdade de gênero no Brasil republicano nascente. Sua obra não apenas incorpora os princípios de formação moral e intelectual, mas os projeta como instrumento direto de reorganização social, articulando instrução, trabalho e dignidade como eixos inseparáveis. Nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida como privilégio ou refinamento cultural, assumindo função estruturante na constituição do sujeito e da própria ordem social. Os aforismos reunidos na *Tabela 14* expressam essa pedagogia em sua dimensão operativa e civilizatória, sintetizando, em proposições densas, o núcleo conceitual que orienta sua prática, conforme disposto, subsequente.

Tabela 14 - Aforismos Indireto de Anália Franco

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
579	A nossa apathia intellectual é o entrave maior ao progresso das luzes.	Franco, 1901
580	O sexo feminino necessita de tanta instrucção como o seu companheiro, e á maioria se lhe sonega igual bem, o que é uma usurpação.	Franco, 1900
581	A instrucção é o fator emancipatório da mulher; sem saber, não há liberdade real.	Franco, 1898
582	A mulher deve ser companheira e não escrava; o saber é o que quebra as correntes.	Franco, 1899
583	A ignorância é a barreira tenaz dos nossos preconceitos tradicionais.	Franco, 1901
584	É urgente instruir a mulher, levando a sua intelligencia á idea e o seu coração á virtude.	Franco, 1901
585	A liberdade não passará de uma falsidade se faltar ao seu dever: a educação do povo.	Franco, 1898
586	O gosto pela leitura é o caminho para a conquista da autonomia intelectual.	Franco, 1899
587	A vaidade e o luxo são as trevas que impedem as nobres conquistas do espírito.	Franco, 1898
588	A mulher instruída eleva a sociedade através da maternidade consciente.	Franco, 1901
589	A escola deve libertar as mulheres das trevas da ignorância rotineira.	Franco, 1899
590	Não basta saber ler; é preciso compreender a vida humana como um destino sério.	Franco, 1898
591	A separação entre a mulher e a cultura letrada é uma injustiça histórica.	Franco, 1901

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
592	O saber não é para reinar, mas para ser independente e emancipada.	Franco, 1899
593	A educação é o remédio eficaz contra o estiolamento moral da literatura atual.	Franco, 1898
594	Mães e educadores devem marchar na santa cruzada contra a decadência dos costumes.	Franco, 1898
595	A instrucção profissional é a única salvaguarda para a mulher sozinha e pobre.	Franco, 1898
596	A mulher deve ter liberdade de decidir por si, sendo responsável pelos seus atos.	Franco, 1899
597	A educação rotineira limita a mulher ao bastidor e à almofada; o saber a leva ao mundo.	Franco, 1899
598	O desenvolvimento da personalidade feminina é atrofiado por interesses mesquinhos.	Franco, 1899
599	Toda mulher deve ser a única responsável pelo seu destino através do saber.	Franco, 1899
600	A instrucção eleva o coração à virtude e a inteligência à ideia absoluta.	Franco, 1901
601	É uma usurpação sonegar à mulher o direito de conhecer as leis da natureza.	Franco, 1900
602	A educação doméstica deve ser complementada pela escola para ser verdadeiramente profícua.	Franco, 1898
603	A apatia mental é o resultado de séculos de preconceitos tradicionais acumulados.	Franco, 1901
604	Transformar os pequenos vagabundos das ruas em legiões democráticas para o país.	Franco, 1904
605	Os não-cidadãos só se tornam plenos através da educação popular obrigatória.	Franco, 1903
606	Valerão elas menos do que os animais? O abandono da infância é o crime da nação.	Franco, 1898
607	A educação e o trabalho dos filhos é a causa principal da nação brazileira.	Franco, 1898
608	A escola deve ser o asilo de todas as inteligências, sem distinção de raça ou credo.	Franco, 1901
609	A caridade inteligente educa o homem para que ele não dependa mais da caridade.	Franco, 1903
610	A pátria se regenera pela educação, pelo trabalho, pela previsão e pela economia.	Franco, 1902
611	A escola maternal é o primeiro passo para a cidadania republicana consciente.	Franco, 1902
612	Enquanto houver uma criança na vagabundagem, a República será uma mentira.	Franco, 1904
613	O trabalho coletivo e as associações são a força do progresso moral da infância.	Franco, 1898
614	A instrucção obrigatória e profissional é o escudo contra o vício e a miséria.	Franco, 1898
615	Dignificar o pobre através do saber é torná-lo visível aos olhos da pátria.	Franco, 1901
616	A educação popular é a base da felicidade do nosso caro Brazil.	Franco, 1904
617	A escola deve ser um espaço de vida, de diálogo, de ternura e de pensamento livre.	Franco, 1905
618	O republicanismo sem educação do povo é uma construção sem alicerces.	Franco, 1903
619	O verdadeiro amor da pátria manifesta-se no esforço por instruir os desvalidos.	Franco, 1898
620	O trabalho manual dignifica o espírito tanto quanto o estudo das letras.	Franco, 1902
621	A união de esforços em associações é o que move a máquina do progresso.	Franco, 1898
622	Não basta acolher a criança; é preciso prepará-la para o combate da existência.	Franco, 1903
623	A regeneração social começa pela limpeza do espírito e pela ocupação útil da mão.	Franco, 1902
624	A escola é o laboratório onde se fabrica o futuro cidadão da República.	Franco, 1903
625	A miséria é o produto da ignorância; o saber é o gerador da riqueza nacional.	Franco, 1901
626	Cada creche fundada é um bastião avançado contra a decadência social.	Franco, 1903
627	A educação deve ser a prioridade da nação brasileira se deseja o progresso real.	Franco, 1898
628	O mestre de escola é o obreiro mais importante da reconstrução moral do país.	Franco, 1902
629	A percepção atenta dos objetos é a semente de toda inteligência sólida.	Franco, 1902
630	A memória que recorda a lembrança deve ser guiada pela atenção que examina.	Franco, 1902
631	O raciocínio nada mais é do que a combinação harmoniosa dos juízos colhidos.	Franco, 1902
632	A imaginação penetra as relações entre as coisas onde o olhar comum não alcança.	Franco, 1902
633	O ensino deve ser intuitivo: partindo da cor primária para a compreensão da luz.	Franco, 1902
634	O desenho e o trabalho manual educam a mão para obedecer ao espírito.	Franco, 1902
635	Os exercícios de linguagem são as ferramentas para a claridade do pensamento.	Franco, 1902
636	Cantos e jogos não são distrações, mas métodos de harmonia e ordem social.	Franco, 1902
637	A lição de coisas ensina a criança a ler o livro aberto da natureza.	Franco, 1905

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
638	O número deve ser ensinado através da medida real das coisas concretas.	Franco, 1902
639	A geografia local deve situar o aluno em seu território antes de mostrar-lhe o mundo.	Franco, 1905
640	A história do Brasil desperta o amor à terra através do exemplo dos grandes vultos.	Franco, 1905
641	A higiene é o primeiro capítulo da moralidade: corpo limpo, mente clara.	Franco, 1902
642	O exemplo do mestre é o manual mais eloquente que o aluno pode ler.	Franco, 1902
643	A disciplina da boa ordem é o trilho por onde corre a locomotiva do saber.	Franco, 1902
644	Educar é fazer a criança conhecer o bem absoluto através do estudo constante.	Franco, 1900
645	A formação do professor deve ser a preocupação maior de quem deseja educar o povo.	Franco, 1902
646	O Manual das Mães é o guia para que o lar se torne a extensão da escola.	Franco, 1914
647	A moralidade atrelada à religião é o meio para a regeneração definitiva da pátria.	Franco, 1902
648	A percepção, a atenção e a memória são as faculdades que o Liceu deve polir.	Franco, 1902
649	Todo o progresso deve ser acompanhado do aperfeiçoamento moral, cuja base é a religião.	Franco, 1902
650	O desenvolvimento intelectual sem progresso moral não é o fim verdadeiro do estudo.	Franco, 1900
651	A fraqueza do caráter público deve-se à nossa falta de confiança no cultivo espiritual.	Franco, 1900
652	Fazer o bem absoluto é o destino elevado e sério de toda existência humana.	Franco, 1898
653	Não ajunteis tesouros na Terra; buscai a luz do saber que as traças não consomem.	Franco, 1900
654	A moralidade é o meio para realizar a regeneração da pátria através do trabalho.	Franco, 1902
655	A educação da alma é a base de todo o progresso verdadeiramente humano.	Franco, 1901
656	O heroísmo, o devotamento e a ternura são os sentimentos mais altos da nossa natureza.	Franco, 1899
657	A fé na educação é o que nos permite ver cidadãos onde outros veem apenas órfãos.	Franco, 1904
658	A escola deve ser o santuário da verdade e o campo de batalha contra o erro.	Franco, 1901
659	A caridade instrutiva é a maior das orações que se pode dirigir ao Criador.	Franco, 1903
660	Purificar o coração através do dever é o primeiro passo para o sábio.	Franco, 1902
661	A ordem é a lei do céu; o trabalho é a lei da terra; a educação une ambos.	Franco, 1902
662	O egoísmo é a treva da alma; o devotamento ao próximo é a sua luz.	Franco, 1899
663	A regeneração da pátria não se faz com leis, mas com corações educados no bem.	Franco, 1902
664	Saber é dever; e o maior dever é iluminar a inteligência dos que sofrem.	Franco, 1901
665	O espírito que estuda aproxima-se da perfeição do seu destino elevado.	Franco, 1900
666	A virtude é a graça do estilo na pequena galeria dos estudos morais.	Franco, 1900
667	Nenhum esforço em prol da infância será inútil aos olhos da Providência.	Franco, 1898
668	A educação emocional torna a vida mais sádia e coerente com o nosso ser.	Franco, 1905
669	A união de esforços isolados é o que constrói as grandes obras sociais.	Franco, 1898
670	O trabalho coletivo é o motor do progresso moral e material da infância.	Franco, 1898
671	A tipografia serve à difusão da luz e à geração de meios para a subsistência.	Franco, 1903
672	As mercadorias de nossas alunas são a prova de que a educação gera valor.	Franco, 1903
673	Recursos minguados não devem impedir objetivos lisonjeiros e importantes.	Franco, 1904
674	A economia doméstica é a guardiã da tranquilidade do lar operário.	Franco, 1913
675	Prever o futuro através da economia é o dever do cidadão responsável.	Franco, 1902
676	O trabalho manual na fazenda associa a iniciação técnica à sustentabilidade.	Franco, 1912
677	A escola noturna para adultos é o combate direto contra a vergonha do analfabetismo.	Franco, 1903
678	Cada estabelecimento fundado é uma semente de luz plantada no coração do Brasil.	Franco, 1903
679	A ordem, o trabalho e a noção do dever são os pilares da dignidade humana.	Franco, 1898
680	O Liceu deve preparar a professora para que ela seja a luz na escola maternal.	Franco, 1902
681	A educação inclusiva não é um favor, mas uma reparação histórica aos desvalidos.	Franco, 1903
682	Governar uma escola é governar o futuro destino de centenas de cidadãos.	Franco, 1903
683	A propaganda benéfica das associações é o dever de toda mãe consciente.	Franco, 1898

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
684	Não se pode esperar pelo Estado quando a infância padece na ignorância.	Franco, 1901
685	O mestre deve amar a sua missão como o obreiro ama a sua ferramenta.	Franco, 1902
686	A caridade que apenas dá sem ensinar é uma caridade incompleta e vã.	Franco, 1903
687	O Liceu Santista e o Paulistano são as fortalezas da instrução feminina.	Franco, 1903
688	Pela educação, o trabalho e a esperança realizaremos a regeneração da pátria.	Franco, 1902

Fonte: Autoria Própria, 2026.

6.2.3 Thomaz Novelino e Maria Aparecida Rebêlo Novelino

Os aforismos de Thomaz Novelino e Maria Aparecida Rebêlo Novelino assinalam a continuidade orgânica da tradição inaugurada por Barsanulpho, agora reconfigurada em bases institucionais mais amplas e duradouras. Sua atuação não apenas preserva os fundamentos recebidos, mas os reorganiza sob condições históricas distintas, consolidando a Pedagogia Espírita como prática educativa sistemática e sustentada, conforme se observa na *Tabela 15* imediata.

Tabela 15 - Aforismos Diretos e Indiretos de Thomaz e Maria Aparecida Novelino

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
689	Educar é, acima de tudo, a arte de formar caracteres, o que exige do educador um conhecimento profundo da psicologia moral e das faculdades humanas.	Novelino, 1997 *apud* Nogueira, 2014, p. 123
690	A educação deve ser entendida como o desenvolvimento natural e orgânico do ser, respeitando as fases de semeadura, adubação e crescimento.	Novelino, 2001 *apud* Castro, 2010, p. 34
691	A verdadeira educação é aquela que prepara o espírito para as luzes do futuro, sem as deturpações do sectarismo religioso ou do materialismo acadêmico.	Novelino, 1970 *apud* Pires, 2004, p. 134
692	O processo educativo do ser exige que o exemplo venha primeiro; ensinar valores sem praticá-los anula a autoridade moral do educador perante a criança.	Novelino, 2001 *apud* Nogueira, 2014, p. 42
693	A escola não deve ser um lugar de repressão ou autoritarismo, mas um espaço onde se tenha gosto de viver e prazer de aprender.	Novelino, 2007
694	Devemos abolir o sistema de castigos e punições, substituindo-os pelo despertar da consciência e da responsabilidade individual.	Novelino, 2007
695	A educação integral do homem deve ser dirigida pela dimensão ético-moral para desenvolver a centelha divina presente em cada ser.	Novelino, 1997 *apud* Nogueira, 2014, p. 127
696	Educar é experimentar a vida juntos, utilizando a convivência como ferramenta de transformação para gerar pessoas que não aceitem a miséria e a guerra.	Novelino, 2001
697	A escola espírita é um laboratório onde se cultiva o aprendizado com conhecimento e a transformação do ser espiritual, crítico e reencarnante.	Novelino, 2004 *apud* Escola Eurípedes Barsanulfo, 2010, p. 37
698	A formação moral do educando é o objetivo supremo; a instrução intelectual é o meio pelo qual esse objetivo se realiza.	Novelino, 1944 *apud* Castro, 2010, p. 30
699	A fundação de uma escola deve nascer do ideal de oferecer uma instrução que propicie ambiente envolvido para os problemas espirituais.	Novelino; Novelino, 1944 *apud* Castro, 2010, p. 26
700	A escola deve ser gratuita para que a indigência material não se torne indigência mental por falta de acesso ao saber.	Novelino, 2010
701	O Educandário Pestalozzi é fruto do esforço particular que acredita na vida melhor ao abrigo de uma arquitetura humanitária.	Novelino, 1945 *apud* Castro, 2010, p. 11

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
702	A manutenção de uma obra educativa gratuita exige o suor do rosto e o trabalho produtivo, como o da nossa fábrica de calçados.	Novelino, 2010
703	A escola deve ser uma extensão do lar, onde a criança órfã ou abandonada encontre não apenas instrução, mas acolhimento afetivo.	Novelino, 1949 *apud* Castro, 2010, p. 37
704	O ensino noturno e a alfabetização de adultos são deveres da escola que pretende regenerar o tecido social.	Novelino, 2010
705	A educação segundo o Espiritismo prova sua eficácia pela maneira racional por que são educadas as crianças na família e na escola.	Novelino, 1964 *apud* Pires, 1985, p. 82
706	Não devemos nos impressionar com os movimentos obscurantistas; a verdade sempre acaba prevalecendo por sua força irresistível.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 81
707	O nosso dever como educadores é acompanhar o avanço da Doutrina em direção às luzes do futuro.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 82
708	A pedagogia espírita deve surgir das páginas de Kardec assim como as formas de pedagogia cristã surgiram do Evangelho.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 82
709	O estudo da astronomia na escola abre o pensamento para a imensidão do universo e a pequenez do egoísmo humano.	Novelino, 2005
710	Devemos buscar inspiração na natureza; as formas geométricas e as leis físicas são lições de Deus escritas na paisagem.	Novelino, 2024 *apud* Martins, 2024, p. 52
711	A esperança de ver as crianças na escola é a esperança de despertar nelas o respeito pela criação e pela vida.	Novelino, 2019
712	A educação deve ser um sol de liberdade brilhando nas praças e nas mentes das novas gerações.	Novelino, 2019
713	O verde das matas conservadas e o canto das aves são partes integrantes do currículo de uma escola que ama a vida.	Novelino, 2019
714	A ciência e o Espiritismo devem marchar juntos na educação para que o aluno não caia no materialismo cego nem no fanatismo.	Novelino, 2001
715	O observatório astronômico é a sala de aula onde o aluno aprende a humildade diante da inteligência suprema.	Novelino, 2007 *apud* Anuário Espírita, 2007, p. 8
716	Educar para a Nova Era significa preparar o espírito para uma civilização de paz e regeneração.	Novelino, 1970 *apud* Pires, 2004, p. 134
717	A reencarnação é a chave pedagógica que explica a diversidade de talentos e a necessidade de métodos individualizados.	Novelino, 2004
718	O mestre Eurípedes ensinou-nos que a pedagogia é a aplicação do amor do Evangelho na formação do intelecto.	Novelino, 2010
719	A militância pedagógica exige o sacrifício do conforto pessoal em favor do ideal coletivo de iluminar consciências.	Novelino; Novelino, 2001
720	A caridade na educação não é dar o que sobra, mas oferecer o melhor de si para que o outro possa caminhar sozinho.	Novelino, 1944 *apud* Castro, 2010, p. 24
721	A gratidão é o solo onde floresce o caráter do aluno; sem ela, o saber torna-se arrogância.	Novelino, 2024 *apud* Martins, 2024, p. 52
722	O trabalho manual dignifica o estudante e o ensina a valorizar o esforço que sustenta a vida.	Novelino, 1990 *apud* Kardec, 1990, p. 15
723	Educar o espírito é uma tarefa de paciência secular; o que não se colhe hoje, florescerá em futuras existências.	Novelino, 2001
724	O professor é o adubador da inteligência e o preservador da moralidade nascente no coração da criança.	Novelino, 2001 *apud* Castro, 2010, p. 34
725	A disciplina na escola deve nascer do respeito mútuo, nunca do temor ao mestre ou ao castigo.	Novelino, 2007
726	A nossa obra não é feita de tijolos, mas de seres humanos transformados pela luz do conhecimento espiritualizado.	Novelino, 1945 *apud* Castro, 2010, p. 42
727	A escola espírita deve ser um posto avançado contra a indigência mental que assola a humanidade.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 81

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
728	Amai-vos e instruí-vos: esta é a máxima que resume toda a nossa pedagogia e o nosso compromisso com Jesus.	Novelino, 2010 *apud* Gobbo, 2010, p. 1
729	Cada indivíduo trilha seu próprio caminho na singularidade inerente ao processo de crescimento espiritual.	Novelino, 2024 *apud* Martins, 2024, p. 273
730	O desenvolvimento holístico reconhece a importância simultânea dos aspectos físicos, emocionais e cognitivos.	Novelino, 2024 *apud* Martins, 2024, p. 273
731	A semente da educação exige tempo e clima adequado para romper a casca do egoísmo.	Novelino, 2001
732	Não há ensino verdadeiro sem a comunhão de sentimentos entre quem ensina e quem aprende.	Novelino, 1997
733	A educação é a ferramenta que desgasta o erro e revela a verdade sobre a nossa origem divina.	Novelino, 2019 *apud* Gobbo, 2019, p. 1
734	O silêncio do observatório ensina mais sobre a paz do que mil discursos sobre a guerra.	Novelino, 2005
735	Ser mestre é ser aprendiz eterno das lições que a alma da criança nos traz.	Novelino, 2001
736	A fundação de um educandário é o ato de coragem de quem acredita no suor do rosto e na força das convicções.	Novelino, 2010
737	A escola deve ser o jardim onde o espírito se prepara para as lutas regeneradoras da vida social.	Novelino, 1944 *apud* Castro, 2010, p. 30
738	O Educandário Pestalozzi é a materialização de um sonho comum de quem vê na criança o futuro da humanidade.	Novelino; Novelino, 1944
739	A nossa militância não termina com a morte; ela continua em cada aluno que pratica o bem aprendido na escola.	Novelino, 2000 *apud* Rizzini, 2000, p. 74
740	O trabalho no Educandário é uma assistência pessoal constante, inspirada pelos mestres do além.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 81
741	A gratuidade da escola é o nosso maior testemunho de fé na providência divina que sustenta o idealista.	Novelino, 2010
742	O complexo educacional da Fundação é o corpo de um ideal que tem na educação espírita a sua alma.	Novelino, 2010
743	A intolerância religiosa combate-se com a superioridade do ensino e a mansidão do exemplo.	Novelino, 2010
744	O curso de alfabetização de adultos é a porta da dignidade para aqueles que a vida esqueceu.	Novelino, 2010
745	A escola deve ser uma sinfonia de trabalhos, preces e estudos voltados para a perfeição espiritual.	Novelino, 2019
746	O sol da liberdade brilha apenas para aqueles que libertaram suas mentes do jugo da ignorância.	Novelino, 2019
747	Ser discípulo de Eurípedes é carregar a tocha da educação onde as sombras do materialismo forem mais densas.	Novelino, 2022 *apud* Carrara, 2022, p. 1
748	O Educandário Pestalozzi de Franca é a continuação do programa de Sacramento, adaptado aos novos tempos.	Novelino, 2024 *apud* Martins, 2024, p. 52
749	A educação não é um negócio lucrativo, mas um investimento na eternidade do ser.	Novelino, 1944 *apud* Castro, 2010, p. 24
750	Quem se propõe a educar deve estar pronto para colher incompreensão e semear perdão.	Novelino, 2010 *apud* Gobbo, 2010, p. 1
751	A nossa escola nasceu de um cômodo alugado e de carteirinhas feitas com as próprias mãos; o ideal precede a matéria.	Novelino, 2010
752	O pedagogo espírita deve ser um paladino da educação que não se curva aos movimentos obscurantistas.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 81
753	Educar uma criança é evitar que o homem de amanhã se torne um fardo para a sociedade ou para si mesmo.	Novelino, 1997 *apud* Nogueira, 2014, p. 123
754	A astronomia na pedagogia espírita é a ponte entre a física dos corpos e a metafísica das almas.	Novelino, 2005

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
755	O Educandário é uma fundação do povo e para o povo, onde a caridade se manifesta como oportunidade de crescimento.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 82
756	O mestre deve ter a firmeza do cirurgião e a doçura do consolador.	Novelino, 2001
757	A educação segundo o Espiritismo é o novo tipo de educação familiar que Kardec observou e nós escolarizamos.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 82
758	A escola deve ser o espaço onde o colorido das aves e a beleza do panorama alimentam a alma do educando.	Novelino, 2019
759	Esperamos despertar nas manhãs com o sol da liberdade brilhando para todos, sem distinção de crença.	Novelino, 2019
760	Exercitar o respeito pelos professores e colegas é o primeiro passo para o exercício da cidadania espiritual.	Novelino, 2019
761	A alfabetização é o batismo da mente para a vida em sociedade.	Novelino, 2010
762	O crescimento natural da criança não deve ser apressado por exigências artificiais do mundo adulto.	Novelino, 2024 *apud* Martins, 2024, p. 273
763	A preservação das matas e o respeito à flora e fauna são lições de fraternidade universal.	Novelino, 2019
764	Cada aluno é uma singularidade inerente ao processo divino de evolução.	Novelino, 2024 *apud* Martins, 2024, p. 273
765	O afeto do mestre é o adubo que permite à semente da inteligência romper a terra da ignorância.	Novelino, 2001
766	Uma escola gratuita é uma prece de gratidão à vida que nos deu a oportunidade de ensinar.	Novelino, 2010
767	Educar é construir pontes entre o hoje material e o amanhã espiritual.	Novelino, 2001
768	A astronomia e a educação segundo o Espiritismo revelam a mesma lei de harmonia universal.	Novelino, 2009
769	O telescópio é o instrumento que nos mostra que a pátria do espírito não se limita à Terra.	Novelino, 2005
770	A física ensina a lei das causas; o Espiritismo ensina a lei das finalidades.	Novelino, 2001
771	O aluno que observa as estrelas aprende que a sua vida é um fragmento de uma eternidade gloriosa.	Novelino, 2007 *apud* Anuário Espírita, 2007, p. 8
772	A ciência esclarece o intelecto para que a fé não seja cega, mas raciocinada.	Novelino, 1968 *apud* Pires, 1985, p. 82
773	O método intuitivo de Pestalozzi é a base para a descoberta científica e para a intuição espiritual.	Novelino, 2005
774	O observatório na escola é o templo da razão onde se estuda a arquitetura divina.	Novelino, 2007
775	Devemos formar homens que saibam ler os livros dos homens e o livro da natureza com a mesma reverência.	Novelino, 1944 *apud* Castro, 2010, p. 26
776	A tecnologia deve estar a serviço da educação moral, para que o progresso técnico não esmague o progresso humano.	Novelino, 2001
777	O pensamento de Deus reflete-se na ordem das órbitas e na lei do amor.	Novelino, 2001
778	Viver é navegar com precisão em direção ao porto da perfeição espiritual.	Novelino, 2010
779	Cada dia na escola é uma oportunidade de semear luz onde antes havia trevas.	Novelino, 2019
780	A união do casal no trabalho educativo fortalece a egrégora da instituição e o coração dos alunos.	Novelino, 2010 *apud* Gobbo, 2010, p. 1
781	A fundação de um colégio é o maior ato de cidadania que um casal pode oferecer à sua cidade.	Novelino, 1945 *apud* Castro, 2010, p. 11
782	Ser paladino da educação é lutar pela instrução integral em um mundo engolfado em guerras morais.	Novelino, 1944 *apud* Castro, 2010, p. 24

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
783	O Educandário Pestalozzi é o testemunho de que o idealismo, quando apoiado no trabalho, é invencível.	Novelino, 2010
784	A educação do ser transcendental é a única solução para as crises da humanidade.	Novelino, 2004
785	Amai-vos e instruí-vos: a síntese de toda a pedagogia que liberta e salva.	Novelino, 2010
786	Minha trajetória em Franca foi a tentativa de ser fiel ao mestre Eurípedes e à luz do Consolador.	Novelino, 2022 *apud* Carrara, 2022, p. 1
787	A educação é a construção do destino; que o nosso destino seja a luz.	Novelino; Novelino, 2001
788	O exemplo de Anália Franco, acolhendo os desamparados, é o alicerce do nosso trabalho em Franca.	Novelino, s.d.

Fonte: Autoria Própria, 2026.

6.2.4 José Herculano Pires

A seção dedicada a José Herculano Pires introduz uma inflexão teórica de grande alcance, ao deslocar a Pedagogia Espírita do plano predominantemente experiencial para o domínio da reflexão filosófica sistemática. Sua contribuição consiste em explicitar os fundamentos da educação a partir de uma perspectiva ontológica, na qual o fenômeno educativo é compreendido em sua universalidade e em sua inserção na estrutura do ser humano. Os aforismos reunidos sintetizam esse movimento de sistematização, condensando os princípios que estruturam sua leitura filosófica da educação, tal como organizados na *Tabela 16*.

Tabela 16 - Aforismos indiretos de Herculano Pires

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
789	A educação depende do conhecimento maior ou menor que o educador possua de si mesmo.	Pires, 2008
790	Conhecer-se a si mesmo é o primeiro passo do conhecimento do ser humano.	Pires, 2008
791	A Educação é universal e seus objetivos são os mesmos em todas as épocas.	Pires, 2008
792	Cada indivíduo é único e irredutível à coletividade.	Pires, 2008
793	Educar é decifrar o enigma do ser humano.	Pires, 2008
794	A Educação se apresenta como Ciência, Filosofia, Arte e Religião.	Pires, 2008
795	A Educação investiga, interpreta e orienta o desenvolvimento humano.	Pires, 2008
796	A Educação não visa apenas adaptação social, mas a condição humana.	Pires, 2008
797	A Educação busca elevar o homem acima dos condicionamentos.	Pires, 2008
798	O profissionalismo educacional perde sentido sem finalidade humana.	Pires, 2008
799	A educação entra em crise quando se submete ao utilitarismo.	Pires, 2008
800	Nenhuma educação coletiva é eficaz sem considerar vocações individuais.	Pires, 2008
801	A Educação exige renovação constante de seus processos.	Pires, 2008
802	Toda cultura exige meios de transmissão.	Pires, 2008
803	A educação é o principal meio de transmissão cultural.	Pires, 2008
804	A Educação Espírita visa formação integral e contínua.	Pires, 2008
805	A Educação Espírita acompanha toda a existência humana.	Pires, 2008
806	A Educação abrange toda a personalidade do educando.	Pires, 2008
807	A educação não é transmissão mecânica, mas transformação ativa.	Pires, 2008

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
808	A educação transforma ideias no interior do educando.	Pires, 2008
809	A educação não é imposição, mas doação.	Pires, 2008
810	O educador oferece elementos para o desenvolvimento do educando.	Pires, 2008
811	A educação predispõe a mente à assimilação do conhecimento.	Pires, 2008
812	A educação moral forma caracteres.	Pires, 2008
813	A educação constitui hábitos adquiridos.	Pires, 2008
814	A inteligência infantil evolui progressivamente.	Pires, 2008
815	A linguagem impulsiona o desenvolvimento da inteligência.	Pires, 2008
816	A criança traz experiências anteriores ao nascimento.	Pires, 2008
817	A educação deve considerar potencialidades latentes.	Pires, 2008
818	O ensino deve partir da experiência concreta.	Pires, 2008
819	A educação espírita começa no lar.	Pires, 2008
820	O lar é a base da educação futura.	Pires, 2008
821	A criança é uma consciência em desenvolvimento.	Pires, 2008
822	A compreensão antecede a razão.	Pires, 2008
823	O exemplo é mais eficaz que a palavra.	Pires, 2008
824	Aprender é fazer.	Pires, 2008
825	O ambiente influencia profundamente a formação infantil.	Pires, 2008
826	A Educação Espírita renova a pedagogia cristã.	Pires, 2008
827	A educação se expande do lar à sociedade.	Pires, 2008
828	Pais e mestres são educadores complementares.	Pires, 2008
829	A educação permite ao educando experimentar valores.	Pires, 2008
830	A educação possibilita escolha consciente.	Pires, 2008
831	A educação integra o indivíduo ao meio cultural.	Pires, 2008
832	A educação desenvolve capacidade crítica.	Pires, 2008
833	A educação prepara para a autonomia moral.	Pires, 2008
834	A educação deve começar precocemente.	Pires, 2008
835	A educação orienta o educando para a vida.	Pires, 2008
836	A educação é patrimônio essencial do ser humano.	Pires, 2008
837	A educação garante orientação futura.	Pires, 2008
838	A educação prepara para a realidade do mundo.	Pires, 2008
839	A educação exige continuidade entre lar e sociedade.	Pires, 2008
840	A educação não se limita à família.	Pires, 2008
841	A educação depende das relações humanas.	Pires, 2008
842	A educação envolve cooperação.	Pires, 2008
843	A educação ocorre no contexto social.	Pires, 2008
844	A educação acompanha o desenvolvimento infantil.	Pires, 2008
845	A educação respeita o ritmo do desenvolvimento.	Pires, 2008
846	A educação exige métodos adequados às fases da criança.	Pires, 2008
847	A educação utiliza recursos sensoriais.	Pires, 2008
848	A educação desperta potencialidades internas.	Pires, 2008
849	A educação é processo coletivo.	Pires, 2008
850	A educação deve atingir as multidões.	Pires, 2008
851	A educação amplia o conhecimento humano.	Pires, 2008
852	A educação confronta o homem com a realidade.	Pires, 2008
853	A educação visa regeneração do homem.	Pires, 2008

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
854	A educação liberta de condicionamentos.	Pires, 2008
855	A educação elimina temores.	Pires, 2008
856	A educação permite viver plenamente.	Pires, 2008
857	A educação promove autoconhecimento.	Pires, 2008
858	A educação atua na regeneração coletiva.	Pires, 2008
859	A educação tornou-se problemática ao afastar-se da espiritualidade.	Pires, 2008
860	A crise educacional surge com perda de fundamentos.	Pires, 2008
861	A educação evolui com a história.	Pires, 2008
862	A educação acompanha o desenvolvimento humano.	Pires, 2008
863	A educação é processo contínuo.	Pires, 2008
864	A educação se desenvolve em dimensões.	Pires, 2008
865	A educação é desenvolvimento dimensional.	Pires, 2008
866	A educação não substitui fases, integra-as.	Pires, 2008
867	A educação é dinâmica.	Pires, 2008
868	As dimensões da educação decorrem das dimensões do homem.	Pires, 2008
869	A educação acompanha a estrutura do ser humano.	Pires, 2008
870	A educação considera a natureza humana.	Pires, 2008
871	A educação envolve relação entre indivíduos.	Pires, 2008
872	A educação integra homem e meio.	Pires, 2008
873	A educação deve ser analisada ontologicamente.	Pires, 2008
874	A educação sofre com falta de unidade conceitual.	Pires, 2008
875	A educação exige clareza teórica.	Pires, 2008
876	A educação não pode basear-se em opiniões.	Pires, 2008
877	A educação exige base filosófica.	Pires, 2008
878	A educação deve eliminar elementos não filosóficos.	Pires, 2008
879	A educação tem o homem como centro.	Pires, 2008
880	A educação forma o homem.	Pires, 2008
881	A educação exige método integrador.	Pires, 2008
882	A educação envolve dimensões objetivas e subjetivas.	Pires, 2008
883	A educação transcende o social.	Pires, 2008
884	A educação compreende o ser total.	Pires, 2008
885	A educação exige visão global.	Pires, 2008
886	A educação supera fragmentação.	Pires, 2008
887	A educação é formação integral.	Pires, 2008
888	A educação é formação global do homem.	Pires, 2008

Fonte: Autoria Própria, 2026.

6.2.5 Ney Correia de Souza Lobo

Com Ney Correia de Souza Lobo, a Pedagogia Espírita atingiu um estágio de formalização arquitetônica no qual seus princípios são não apenas interpretados, mas organizados em um sistema pedagógico explicitamente estruturado. Sua elaboração distingue níveis, funções e finalidades do fenômeno educacional, articulando Filosofia, Pedagogia e Didática em um corpo coerente e operacionalizável. Em resposta às exigências de

sistematização teórica e institucional, Lobo transforma fundamentos em diretrizes e diretrizes em práticas, delineando uma proposta educacional que pretende conjugar rigor conceitual e aplicabilidade concreta. Os aforismos a seguir (*Tabela 17*) expressam essa organização sistemática, apresentando, em forma sintética, os eixos que sustentam sua arquitetura pedagógica.

Tabela 17 - Aforismos indiretos de Ney Lobo

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
889	O fato educacional é o fenômeno real e concreto, demonstrando apenas "como é feito".	Lobo, 2002
890	Através da lente da Filosofia Espírita, definimos o ideal superior, isto é, "como vemos o mundo".	Lobo, 2002
891	A Filosofia Espírita da Educação, por reflexão crítica, extrai princípios para definir "como deveria ser feito".	Lobo, 2002
892	A Pedagogia Espírita utiliza a filosofia para formular conhecimentos teóricos e estabelecer as metas do ensino.	Lobo, 2002
893	A Didática Espírita é o instrumento que ensina o educador a "como fazer o que deveria ser feito".	Lobo, 2002
894	A Educação Espírita é a atitude no campo real que consolida o ato educativo perfeito e intencional.	Lobo, 2002
895	A Filosofia Espírita da Educação abrange categoricamente tudo o que se relaciona de forma ampla com o fato educativo.	Lobo, 2002
896	A doutrina espírita estadeia uma riqueza deslumbrante em ideias, princípios e teses no campo educacional.	Lobo, 2002
897	É apanágio do espiritismo fluir e vascularizar-se por qualquer organismo do conhecimento, irrigando-o com seu logos.	Lobo, 2002
898	A compreensão das leis naturais exige que o educador alicerce a sua prática na razão apoiada pela ciência.	Lobo, 2002
899	A criticidade sem ação é mero falatório; o fim da educação é atuar racionalmente no fortalecimento do caráter.	Lobo, 2002
900	A prática educacional comum está inevitavelmente aprisionada e condicionada à visão materialista do ser.	Lobo, 1997
901	A mais alta, decente, construtiva e dignificante forma de caridade é intrinsecamente a educação.	Lobo, 2002a
902	A educação na visão espírita processa a evolução de forma plenamente intencional.	Lobo, 2002
903	A destinação suprema do ser educável é atingir, ao cabo dos milênios, a identificação completa com as leis de Deus.	Lobo, 2002
904	A teleologia individual da educação concentra-se em desenvolver infinitamente a espiritualidade anímica latente do educando.	Lobo, 2002
905	O objetivo social superior da educação é forjar as vigas de uma sociedade estruturalmente regenerada.	Lobo, 2002
906	A sociedade regenerada do futuro será orientada por uma verdadeira aristocracia intelecto-moral.	Lobo, 2002
907	O intelecto apartado do sentimento é deficiente; a educação exige a evolução simultânea de ambos os vetores.	Lobo, 2002
908	Não pode o processo educacional calar-se frente ao desafio da imortalidade da alma e focar apenas na transitoriedade.	Lobo, 2002
909	O educando não é uma tábula rasa biológica, mas sim um espírito transeunte e pluriexistencial.	Lobo, 2002
910	Nesta terra, a criança é um peregrino reencarnado, habitando temporariamente determinado grau educativo na evolução.	Lobo, 2002
911	A vida humana é uma romagem ininterrupta da perfectibilidade atual para a perfeição futura.	Lobo, 2002

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
912	Em reencarnações sucessivas e progressivas, pelo esforço conjugado, atingiremos a condição de Espíritos Puros.	Lobo, 2002
913	Alcançar o estado de Espírito Puro equivale ao triunfo de tornar-se um indivíduo totalmente educado nas leis universais.	Lobo, 2002
914	As funções reencarnatórias da infância são mecanismos interdependentes, que se interpenetram na psicologia do ser.	Lobo, 1995
915	A encarnação exige a função de transição, onde o Espírito adapta sua vasta vivência à limitação vibratória da matéria.	Lobo, 1995
916	O repouso relativo das faculdades do passado ocorre pelo constrangimento imposto ao perispírito no útero e na infância.	Lobo, 1995
917	O ocultamento camufla as antigas tendências, impedindo que o trauma das vidas pretéritas inviabilize a renovação presente.	Lobo, 1995
918	É basilar a intervenção ativa de pais e mestres antes que os vícios ocultos do espírito comecem a aflorar desgovernados.	Lobo, 1995
919	A plasticidade da infância confere ao Espírito a moldabilidade essencial para que o caráter absorva novas impressões corretivas.	Lobo, 1995
920	A atratividade é a função onde a fragilidade e graciosidade infantil despertam pro*vide*ncialmente o amor instintivo do adulto.	Lobo, 1995
921	No avançar da idade, opera-se a emersão: o processo onde os arquétipos e inclinações passadas retomam o controle do ser.	Lobo, 1995
922	A adolescência à juventude, entre 15 e 20 anos, configura a decisiva Idade Axial do percurso reencarnatório.	Lobo, 2002
923	Na Idade Axial concretiza-se a passagem inadiável da heteronomia controlada para a autonomia plena perante a vida.	Lobo, 2002
924	O instinto exagerado de conservação atrela o espírito aos condicionamentos puramente materiais e primitivos de existência.	Lobo, 1989
925	O desconhecimento agnóstico do passado milenar e do futuro imortal cristaliza o egoísmo e o orgulho no indivíduo.	Lobo, 1989
926	As correntes puramente biológicas e cognitivas esbarram na barreira inalienável de que o homem é um Espírito eterno.	Lobo, 1997
927	Toda a transcendentalidade espiritual e religiosa não é fuga psíquica, mas a realidade cósmica latente aguardando elaboração.	Lobo, 1997
928	O aluno é a confluência viva do passado que quer ressurgir, com o futuro divino que a pedagogia intenciona construir.	Lobo, 2002
929	A ação magistral do professor deve irrevogavelmente ancorar-se na imposição de uma autoridade revestida de brandura.	Lobo, 2002
930	O educador autêntico não é um funcionário repassador de dados, mas um inegável missionário devotado ao progresso das almas.	Lobo, 2002
931	A liderança em sala de aula só se legitima plenamente se o professor for um exemplo vivo daquilo que exige dos educandos.	Lobo, 2002
932	O educador não deve afastar-se abstratamente de sua cidadania terrena nem desprezar sua personalidade e origem nacional.	Lobo, 2002
933	A personalidade nacional e a cultura pátria revestem funcionalmente a estrutura biossocial do aparato espiritual em serviço.	Lobo, 2002
934	O obsoleto método das punições e sanções físicas ou psicológicas deve ser inteiramente substituído pelo princípio da reparação.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 24
935	A imposição utilitária de recompensas deve ser banida, extinguindo-se os privilégios vaidosos atribuídos aos alunos dóceis.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 25
936	O sistema de castigos apenas reforça o orgulho rebelde; o trabalho de reparação engendra organicamente a humildade genuína.	Lobo, 2002
937	Abolir as recompensas é um imperativo categórico para secar as fontes do egoísmo pernicioso e do sentimento de superioridade.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 25
938	O estudante indisciplinado, ao invés de receber um castigo alheio à falta, deve ser levado a reparar o mal direto causado por ele.	Lobo, 2002

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
939	É necessário induzir didaticamente a criança a exercitar ativamente o arrependimento intelectual e a retificação racional de seus atos.	Lobo, 1989
940	A avaliação meritocrática deve afastar a competitividade deletéria e focar de maneira irrestrita na constante autossuperação do aluno.	Lobo, 2002
941	O método pedagógico rigoroso pautar-se-á pela atividade autônoma do aluno, varrendo a passividade da cultura escolar tradicional.	Lobo, 2002
942	A atividade estruturada converte-se em inteligência aplicada, ao passo que a recepção passiva e apática engessa o intelecto.	Lobo, 2002
943	A cooperação grupal deve esmagar sistemicamente o individualismo isolacionista reinante nos processos e bancos acadêmicos.	Lobo, 2002
944	Trabalhar em franca cooperação dialógica é o adubo existencial primário para o desabrochar cristalino da fraternidade na alma.	Lobo, 2002
945	A individualização sutil dos fluxos de ensino é o antídoto definitivo para a massificação asfixiante e a coletivização irrefletida.	Lobo, 2002
946	O respeito severo à individualidade didática cimenta a construção de uma personalidade encarnada forte, responsável e proativa.	Lobo, 2002
947	Toda infraestrutura e arquitetura imobiliária escolar que promova o isolamento visual e comunicativo deve ser prontamente extirpada.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 60
948	Os professores têm o dever inescapável de dominar sólidas noções de psicologia evolutiva, operando sob o prisma das vidas sucessivas.	Lobo, 2002
949	O currículo da escola contemporânea necessita formatar-se intrinsecamente de maneira integralizante, isto é, interdisciplinar.	Lobo, 2002
950	É inegociável que todo o desenho curricular opere como uma matriz fundamental e intensamente espiritualizante para as almas.	Lobo, 2002
951	O eixo curricular assumirá a postura antropocêntrica moderna, insurgindo-se contra a subserviência de um currículo teocêntrico rígido.	Lobo, 2002
952	A grade de ensino será profundamente individualizada para amparar a multiplicidade de deficiências da bagagem encarnatória.	Lobo, 2002
953	Nenhum esforço espiritualista deve apagar a imposição de conferir ao currículo escolar um inequívoco e engajado timbre nacional.	Lobo, 2002
954	Todas as disciplinas gravitam, interagem e estruturam-se em dois tipos fulcrais: o genérico-espiritual e o técnico-específico pragmático.	Lobo, 2002
955	A disciplina técnica funciona rigidamente como um componente subalterno que integra o majestoso universo amplo e genérico-espiritual.	Lobo, 2002
956	O princípio organizacional da Direção Colegiada institui-se primordialmente com o escopo de desindividualizar a direção do colégio.	Lobo, 1972
957	A gestão democrática participativa atua incisivamente para reduzir os contundentes riscos de erros tirânicos ou omissões em deliberações.	Lobo, 1972
958	O Gabinete de Orientação Filosófica surge materialmente como a inquestionável cúpula doutrinária analítica que resguarda a missão escolar.	Lobo, 1986
959	É fatal atuar em educação sem saber o porquê se ensina; o dossel da Filosofia Espírita desanuvia o horizonte cego da rotina didática diária.	Lobo, 1986
960	A supressão dramática das aulas expositivas silenciosas impôs organicamente a instituição revolucionária das chamadas Sessões de Trabalho.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 24
961	Os Trabalhos Individuais (TI) garantem o necessário recolhimento, silêncio interno e internalização primária dos intrincados saberes teóricos propostos.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 24
962	Os Trabalhos Coletivos (TC) ativam a dialética construtiva, o enfrentamento civilizado de ideias e a inevitável socialização solidária do aprendizado.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 24
963	A instituição escolar perfeita consolida-se materialmente em uma preferencial comunidade escola-lar dotada de infraestrutura de regime e tempo integral.	Lobo, 2002
964	A escola, em sua manifestação comunitária máxima, deveria operar idealmente na valiosa condição de autônoma entidade privada com ensino totalmente gratuito.	Lobo, 2002
965	O espaço social da escola assume o dever antropológico incomensurável de se tornar uma cópia fidedigna das minúcias superiores da vida espiritual etérea.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 33

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
966	Antecipar estruturalmente a sociedade ideal do porvir no pátio limitado das crianças é a única via profilática e garantidora da mudança civilizatória planetária.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 33
967	Nas salas, o uso descentralizado de lousas móveis distribui física e simbolicamente a rígida autoridade que outrora pertencia apenas ao estrado docente central.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 24
968	No interior da escola espírita que educa de fato, a supremacia indiscutível pertence sempre à conduta moral virtuosa frente à simples decoreba de conhecimentos.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 166
969	A Cidade Mirim materializa-se ineditamente como um formidável conjunto de pequenas casas-miniaturas erguidas fisicamente no terreno da instituição de ensino.	Lobo, 2003
970	As edificações possuem dimensões criteriosamente proporcionais à estatura das crianças vinculadas ao primeiro ciclo do vital Ensino Fundamental primário.	Lobo, 2003
971	Esta mini-metrópole discente tem por premissa magna dar uma feição radicalmente prática e contundente às aulas abstratas de Educação Moral e Cívica escolar.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 25
972	A complexidade da Cidade Mirim afasta-se do parque de diversões para consistir fidedignamente numa séria e irreprimível miniatura de uma sociedade democrática plural.	Lobo, 2003
973	A finalidade irrenunciável desta práxis urbana pedagógica é o desenvolvimento profundo do complexo sentimento de cidadania e de forte responsabilidade social moral.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 25
974	Na esfera das áreas administrativas criadas, a gestão autônoma das crianças processa a rotina burocrática das complexas áreas comercial, financeira e de segurança social ativa.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 25
975	Na área puramente política e gestora da referida cidade, os alunos atuam com seriedade na prefeitura instalada, compondo ainda a atuante câmara mirim de vereadores mirins.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 152
976	O Regimento Interno minucioso permitia explicitamente que os projetos de lei fossem organicamente discutidos, aprovados no legislativo colegiado e rigorosamente sancionados ou mesmo vetados pelo respectivo prefeito discente.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 152
977	Adentrando as necessidades da vida interior profunda, a minicidade mantinha devidamente uma sacrossanta Casa de Oração para reflexões e para a insubstituível dimensão espiritual meditativa diária.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 48
978	Para garantir o pleno engajamento ético das crianças um pouco mais velhas e crescidas, as séries finais integravam legitimamente uma Assembleia soberana de Alunos debatedores.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 33
979	No intrincado sistema de circulação estruturada, um banco mirim emitia a cédula local, introduzindo precocemente os entraves da responsabilidade monetária no cerne financeiro.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 354
980	Essa vivência sociopolítica de responsabilidade compartilhada e*vide*ncia uma inserção epistemológica primorosa de Lobo diretamente na veneranda e imortal tradição rousseauniana e pestalozziana.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 245
981	O laboratório extirpou os prêmios por obrigação básica, demonstrando na lida urbana diária mirim que as virtudes egoísticas e o orgulho envaidecido destroem o delicado ecossistema da vida fraterna e pacífica.	Lobo, 2002
982	Seja qual for a complexidade didática e de método, no Instituto a hierarquia e as prerrogativas puramente vaidosas curvaram-se inegavelmente ante as premissas inadiáveis e solenes da doutrina da fraternidade dos imortais.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 60
983	É o somatório das existências anteriores e do meio cultural sociológico atual que plasma e dita integralmente a compleição e o fardo moral, genético e psicossocial das crianças no banco da escola diária material.	Lobo, 1995
984	Na rotina educacional, todos os modestos funcionários burocráticos e artífices operários possuem e acumulam inexoravelmente relevantes deveres educativos morais a cumprir nos seus breves contatos e relacionamentos eventuais diários.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 48
985	Simetricamente recíproco, desde o mais alto corpo dos diretores e mestres até os funcionários, são todos tratados indistintamente como vulneráveis educandos submetidos aos testes de evolução moral universais cósmicos da doutrina redentora.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 48
986	Subverter inteiramente a premissa de que a solidariedade provém da teoria; somente através da atividade física e intelectual autônoma contínua, unida num colegiado infantil, engendra-se a real fraternidade social pacífica.	Lobo, 2002
987	A escola, sendo inevitavelmente uma fração encapsulada em miniatura da humanidade imperfeita local, precisa operar em sentido reverso, espelhando os arquétipos harmoniosos e sutis de perfeição das excelsas esferas etéreas moradas das almas libertas.	Lobo, s.d. apud Cardoso, 2017, p. 33

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
988	O ato da autossuperação avaliativa coroa inexoravelmente a jornada da mente, substituindo a competição doentia pelo sereno júbilo de testemunhar, a si próprio, a ampliação e vitória gradual da consciência racional sobre as misérias do pretérito incerto.	Lobo, 2002

Fonte: Autoria Própria, 2026.

6.3 O ALICERCE CONCEITUAL E A TAXONOMIA DA PEDAGOGIA ESPÍRITA

No contexto brasileiro, a Pedagogia Espírita se constitui como um campo disciplinar autônomo a partir de um processo de explicitação e sistematização de elementos já presentes, ainda que não formalizados, na *codificação kardequiana*. Nesse movimento, a atuação de José Herculano Pires adquire relevância não apenas como fundadora do campo, mas como operadora de um corte epistemológico que torna visíveis, distinguíveis e articuláveis dimensões pedagógicas até então difusas. Em obras como *Pedagogia Espírita* (2008). e nos escritos vinculados à *Educação Espírita: Revista de Educação e Pedagogia* (1970- 1974), observa-se a emergência de uma delimitação conceitual que não inaugura o objeto, mas o organiza em termos disciplinares. A taxonomia que se segue, resultante do tensionamento aforismático e do pacto semântico previamente estabelecido, deve, portanto, ser compreendida como núcleo epistemológico de sistematização, e não como ato originário de fundação.

A confusão entre os planos da P*edagogia*, da *educação* e do *ensino* tem sido, historicamente, uma das principais fontes de incompreensão acerca da proposta espírita no campo educacional. Sem a devida demarcação, incorre-se em dois riscos simétricos: de um lado, a redução da Pedagogia a mera catequese doutrinária, o que viola sua vocação universal e a torna impraticável em contextos laicos; de outro, a diluição de sua identidade em um humanismo vago que descarta a contribuição específica da Antropologia Espiritual. A distinção que Herculano Pires inaugurou, e que aqui se aprofunda, visa justamente *a identidade sem perder a universalidade.*

6.3.1 Pedagogia Espírita

Definição operacional: A *Pedagogia Espírita* é o conjunto de princípios e processos educativos derivados da compreensão do ser humano como consciência em ininterrupto desenvolvimento, estruturados como método universal e não-dogmático.

Fundamentação nos aforismos: A fundamentação desta proposta encontra respaldo direto nos aforismos de José Herculano Pires, para quem a educação se define como a "[...] decifração do enigma do ser humano" (Pires, 2008, p. 7), sendo, portanto, uma tarefa que transcende os limites de qualquer época ou sistema, uma vez que "[...] a educação é universal

e seus objetivos são os mesmos em todas as épocas" (Pires, 2008, p. 7). É precisamente a partir dessa universalidade, assumida não como abstração genérica, mas como princípio estruturante, que a Pedagogia Espírita se configura como um feixe coerente de princípios derivados da compreensão do ser enquanto consciência em desenvolvimento, conforme indicado nos aforismos 821, 868 e 884.

Atributos estruturais: O autoconhecimento se estabelece como eixo inaugural do processo educativo (aforismos 789 e 790), não apenas como introspecção, mas como condição ontológica para qualquer relação autêntica com o outro e com o mundo. Tal princípio se articula diretamente com o respeito incondicional à individualidade (aforismos 792 e 945), reconhecendo que cada educando constitui uma singularidade irrepetível, portadora de trajetória própria e de um ritmo específico de desenvolvimento, o que impede qualquer forma de padronização reducionista.

Desse modo, a educação não se sustenta por imposição (aforismo 809), pois sua eficácia não reside na coerção, mas na capacidade de suscitar adesão consciente, operando por atração e inteligibilidade, e não por constrangimento. Essa diretriz conduz, necessariamente, à concepção de formação integral (aforismos 887 e 888), na qual o desenvolvimento do ser não se fragmenta em dimensões isoladas, mas se realiza como unidade indissociável que integra os planos físico, emocional, intelectual e espiritual, assegurando a coerência interna do processo formativo.

Universalidade como atributo essencial: A Pedagogia Espírita não exige adesão ao Espiritismo como crença. Seus princípios, a evolução da consciência, a dignidade intrínseca do educando, a ética da responsabilidade, a gradação, a atividade do aluno, a reparação em lugar do castigo, são plenamente assimiláveis por qualquer educador, independentemente de sua matriz confessional. Opera-se aqui uma **extração epistêmica**: toma-se do Espiritismo sua Antropologia (o ser como espírito em evolução), sua ética (a caridade como lei). e sua epistemologia (a razão como guia), expurgando-se o ônus da adesão sectária.

6.3.2 Educação Espírita

Definição operacional: A *Educação Espírita* designa o território prático e abrangente no qual a Pedagogia opera, e onde o arcabouço doutrinário tem a permissão para emergir, rechaçando-se, invariavelmente, qualquer feição impositiva.

Fundamentação nos aforismos: A partir da leitura cruzada dos aforismos 804 e 805 ("A Educação Espírita visa formação integral e contínua"; "A Educação Espírita acompanha

toda a existência humana"), depreende-se uma estrutura de tessitura dual, como pode ser conferido na *Tabela 18* abaixo:

Tabela 18 - Camadas do caráter da Educação Espírita

CAMADA	CONTEÚDO	CARÁTER	ADESÃO
Universal (laica).	Formação integral, continuidade ôntica, desenvolvimento da consciência, ética e autonomia	Pedagógico, universal	Não
Particular (espírita).	Conteúdos doutrinários frontais, chaves explicativas (reencarnação, pluralidade dos mundos, mediunidade).	Doutrinário, particular	Sim (ou, no mínimo, abertura conceitual).

Fonte: Autoria Própria, 2026.

Consequência prática: Uma instituição pode perfeitamente promover a "Educação Espírita" sem jamais incluir o Espiritismo em seu quadro de aulas, bastando para isso que sua governança e práticas sejam pautadas pela Pedagogia Espírita (camada universal). O ensino doutrinário explícito (camada particular). reveste-se de caráter estritamente suplementar, devendo ser ofertado de modo transversal apenas àqueles que o demandam de forma livre e consciente.

6.3.3 Ensino de Espiritismo

Definição operacional: O *Ensino de Espiritismo* é a transmissão sistemática da doutrina espírita enquanto corpo de conhecimento específico.

Fundamentação nos aforismos: A precisão de Herculano Pires é absoluta ao segregar o ensino da doutrina do ato educativo em seu sentido lato. O ensino doutrinário, diferentemente do ato pedagógico universal, pressupõe a aceitação conceitual prévia (ou a suspensão fenomenológica do juízo para estritos fins de estudo acadêmico). Misturá-lo à Educação Básica compulsória feriria a cláusula de ouro da universalidade (*vide* af. 791) e profanaria a premissa da não-imposição (*vide* af. 809).

Pragmática: Uma escola de franca orientação espírita encontra-se perfeitamente apta a alocar componentes curriculares como "Cultura Espírita" no rol de suas disciplinas eletivas ou no contraturno. O núcleo duro e inegociável do currículo (Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas). deve ser mediado, oxigenado e regido exclusivamente pela **Pedagogia Espírita**, obstando de forma irrevogável qualquer instrumentalização proselitista da cátedra.

6.3.4 Filosofia Espírita da Educação

Definição operacional: A *Filosofia Espírita da Educação* é a reflexão crítica sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e teleológicos da educação à luz da Doutrina Espírita (Lobo, 2002, v. 1, p. 71).

Distinção de níveis: Enquanto a Pedagogia Espírita se debruça sobre o "como" (princípios e metodologias), a Filosofia Espírita da Educação perscruta o "porquê" e o "para quê" (os alicerces). Ela formula as indagações últimas: Qual a verdadeira natureza do sujeito que educamos? O que confere legitimidade ao ato de conhecer? O que constitui o bem supremo na arquitetura do universo? Qual é a finalidade escatológica e histórica do ato de educar?

Função no sistema: Essa matriz filosófica retroalimenta a Pedagogia, viabilizando um diálogo simétrico, altivo e rigoroso entre o paradigma espírita e as tradições epistêmicas da contemporaneidade (fenomenologia, pragmatismo, teorias decoloniais), resguardando, simultaneamente, sua identidade basilar inegociável, como pode ser visto abaixo (*Tabela 19*).

Tabela 19 - Quadro sintético da taxonomia

CONCEITO ANALÍTICO	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	CARÁTER UNIVERSAL	ADESÃO	EXEMPLO PRÁTICO
Pedagogia Espírita	Feixe de princípios educativos derivados da antropologia, ética e epistemologia espíritas, configurando um método universal e não-dogmático.	Sim	Não	Aplicação da gradação do ensino, metodologias ativas, justiça reparativa (em lugar de punitiva). e respeito absoluto à singularidade do educando.
Educação Espírita	Campo formativo multifacetado e dinâmico, constituído por uma base de camada universal (laica). justaposta a uma camada particular (doutrinária/espiritual).	Parcialmente (a camada universal sim; a particular não).	Apenas para o acesso à camada particular	Instituição de ensino que pauta suas relações na pedagogia espírita e disponibiliza, de modo optativo e complementar, grupos de estudo do arcabouço de Kardec.
Ensino de Espiritismo	Transmissão estruturada e sistemática do corpus doutrinário espírita enquanto disciplina de conhecimento específico.	Não	Sim (ou, minimamente, profunda disposição intelectual para a exegese).	Oferta de curso imersivo sobre "O Livro dos Espíritos" voltado a jovens voluntariamente inscritos.

CONCEITO ANALÍTICO	DEFINIÇÃO OPERACIONAL	CARÁTER UNIVERSAL	ADESÃO	EXEMPLO PRÁTICO
Filosofia Espírita da Educação	Exercício agudo de reflexão crítica acerca dos pilares ontológicos, epistemológicos, axiológicos e teleológicos da práxis sob a ótica da evolução espiritual.	Não (trata-se de um discurso de segunda ordem / metalinguagem crítica).	Sim (para o formulador teórico; o interlocutor/leitor carece apenas de chaves de leitura interpretativas).	A produção do vasto tratado de Ney Lobo versando sobre a natureza do sujeito educável inserido na dinâmica das múltiplas existências.

Fonte: Autoria Própria, 2026.

A vitalidade suprema desta taxonomia reside, fundamentalmente, em sua capacidade de operar no tecido social e na prática educativa. Ela fornece as salvaguardas para que um educador agnóstico ou de outra confissão possa incorporar e beneficiar-se da excelência da Pedagogia Espírita, valendo-se da *justiça reparativa*[25], da educação pelo afeto e do protagonismo discente, sem que isso macule sua consciência ou exija dele conversão dogmática. Em contrapartida, avaliza que o educador genuinamente espírita preserve sua matriz identitária e escatológica, garantindo que sua *práxis* não violente a subjetividade do estudante laico.

Trata-se, em última e definitiva instância, de uma *chave hermenêutica lógica* para a sobrevivência e expansão desse ideal na conjuntura acadêmica, laica e plural: uma exigência histórica da qual os precursores europeus foram poupados, mas que os clássicos brasileiros souberam, com inegável habilidade transmutar em virtudes pedagógicas.

A partir deste alicerce conceitual, os itens seguintes desdobrarão cada um dos eixos emergentes do *corpus*, tensionando os aforismos e revelando a arquitetura sistemática que sustenta a Pedagogia Espírita como um campo de conhecimento autônomo, universal e radicalmente humano.

6.3.5 O Sujeito Educável como trajetória consciencial em múltiplas dimensões

Toda Pedagogia se inicia por uma interrogação silenciosa: quem é aquele que se educa? As formulações clássicas, a *Imago Dei* em Johann Amos Comenius, a bondade natural em Jean-Jacques Rousseau, a unidade cabeça-coração-mãos em Johann Heinrich Pestalozzi, partilham um mesmo limite: encerram a existência no intervalo entre nascimento e morte. Allan Kardec

[25] Enquanto a justiça brasileira opera majoritariamente sob o modelo **retributivo**, focado na imposição de uma pena estatal ao infrator, a **justiça reparativa** (ou restaurativa) propõe uma mudança de paradigma. Nela, o crime é visto como uma violação de pessoas e relacionamentos, e o objetivo central desloca-se da punição para a reparação do dano e a restauração da paz social

rompe esse horizonte ao introduzir o espírito em evolução e a reencarnação como processo serial, ainda que sem explicitar plenamente suas consequências pedagógicas.

A tradição da Pedagogia Espírita radicaliza esse deslocamento ao conceber o educando não como tábula rasa, mas como consciência em trânsito, portadora de um lastro de experiências que condiciona, orienta e tensiona seu processo formativo. Tal concepção não se impõe como dogma, mas como hipótese operativa que amplia o campo de inteligibilidade pedagógica, permitindo compreender a diversidade de talentos e dificuldades para além dos limites de uma única biografia. Nesse sentido, Eurípedes Barsanulfo sintetiza: "[...] cada aluno é um ser reencarnado com um lastro de experiências que o mestre deve respeitar" (*vide* af. 487), enquanto Thomaz Novelino afirma que "[...] a reencarnação é a chave que explica a diversidade de talentos e a necessidade de métodos individualizados" (*vide* af. 717), conferindo à individualização um fundamento ontológico e não apenas metodológico.

Essa compreensão atinge sua formulação mais sistemática em Ney Lobo, ao delinear, nos aforismos 914–921, as funções reencarnatórias da infância. A infância deixa de ser mero estágio biológico inicial para constituir-se como momento ontogenético singular, marcado pela transição (*vide* af. 915), na qual o espírito se readapta às condições corpóreas; pelo ocultamento (*vide* af. 917), que mantém latentes disposições pretéritas; pela plasticidade (*vide* af. 919), que confere máxima maleabilidade ao caráter; pela atratividade (*vide* af. 920), que assegura o cuidado por vínculos afetivos estruturais; e, por fim, pela emersão (*vide* af. 921), culminando na adolescência como idade axial (*vide* af. 922–923), quando tais disposições se manifestam e o sujeito transita da heteronomia à autonomia.

Longe de constituir mera elaboração teórica, esse quadro impõe uma reconfiguração do olhar pedagógico: ensinar deixa de ser a introdução de conteúdos em um sujeito vazio e passa a ser a leitura e a regulação de uma trajetória já em curso. Ignorar essa continuidade implica reduzir o educando a uma biografia incompleta; reconhecê-la, ao contrário, desloca a Pedagogia para um plano ontológico mais amplo, no qual a formação se compreende como processo contínuo de desenvolvimento da consciência.

6.3.6 O educador como vetor de transformação interexistencial

Se o sujeito educável é uma consciência em trajetória, o educador não atua sobre uma existência isolada, mas sobre uma continuidade que excede o tempo biográfico, o que confere à sua ação densidade ética ampliada. Educar, nesse horizonte, não é produzir resultados imediatos, mas intervir em processos cujos desdobramentos ultrapassam o visível, exigindo responsabilidade sem controle e ação sem garantia. É nesse ponto que Eurípedes Barsanulfo

estabeleceu o deslocamento decisivo ao afirmar que o mestre deve vivenciar a virtude que deseja transmitir (*vide* af. 482): a educação deixa de ser transmissiva para tornar-se ontológica, pois não é o conteúdo que forma, mas a presença que imprime. Na mesma direção, Thomaz Novelino introduziu a temporalidade longa ao definir a educação como tarefa de paciência secular (*vide* af. 723), tensionando a lógica do resultado: semear torna-se estruturalmente mais relevante que colher.

Essa ampliação temporal invalida os critérios imediatistas de avaliação, pois aquilo que importa, a formação do caráter e a aquisição de virtudes, não se deixa capturar por métricas instantâneas. Por isso, Ney Lobo propôs a autossuperação como único critério coerente (*vide* af. 988), deslocando a educação do regime competitivo para o eixo da interioridade progressiva. Nesse contexto, a distinção entre *horizontalidade* e *verticalidade* deixa de ser conceitual e assume função operativa: a *horizontalidade* (aforismos 969–982) refere-se ao campo concreto da experiência encarnada, relações, corpo e historicidade; enquanto a *Verticalidade* designa a abertura do ser à transcendência e à elevação da consciência. Isoladas, ambas se tornam insuficientes; integradas pela continuidade reencarnatória, constituem a dinâmica real da formação.

Tal integração ganha consistência quando articulada à noção de plasticidade (*vide* af. 919), em Ney Lobo, que compreende a infância como período de máxima maleabilidade formativa. Essa plasticidade não implica vazio, mas latência estruturada: disposições pretéritas permanecem sob regime de não-discriminação inicial (*vide* af. 917), emergindo progressivamente (*vide* af. 921) à medida que o sujeito transita para a autonomia. Nesse sentido, a educação não cria o ser, mas intervém no momento crítico em que o que já existe pode ser orientado ou desorganizado. Essa leitura converge, em outro plano, com a noção contemporânea de neuroplasticidade, sem com ela se confundir: enquanto esta descreve a reorganização estrutural do cérebro, aquela indica a maleabilidade da consciência em sua trajetória ampliada. Ambas, contudo, impõem a mesma exigência metodológica: agir no tempo oportuno, sem imposição, respeitando o ritmo interno do educando.

É nesse ponto que a Pedagogia assume seu caráter existencial pleno, como e*vide*ncia Anália Franco ao afirmar que o abandono da infância constitui crime (*vide* af. 606): o cuidado horizontal imediato não se dissocia da elevação vertical do ser, mas a realiza. Diferentemente de Johann Amos Comenius (*vide* af. 107) e Johann Heinrich Pestalozzi (*vide* af. 204), que afirmaram a dignidade do educando sem explicitar a origem de suas diferenças, a hipótese reencarnatória introduz uma causalidade ontológica que fundamenta tanto a diversidade quanto a exigência de paciência pedagógica.

Desta feita, pode-se dizer que a consciência de que o educador não domina os efeitos de sua ação, explicitada por Thomaz Novelino ao afirmar que o mestre deve permanecer aprendiz da alma da criança (*vide* af. 735), não constitui limitação, mas fundamento de uma humildade epistemológica ativa. Tal postura ressoa com Allan Kardec, ao sustentar que a fé legítima é aquela que se sustenta diante da razão (1864): educar, assim, é agir com rigor e lucidez, mesmo quando os resultados escapam ao presente, porque o sentido da ação ultrapassa o tempo imediato.

6.3.7 Tradução secular: herança biológica e epigenética como ponte de diálogo

Para o educador que não compartilha da hipótese reencarnatória, as mesmas exigências pedagógicas podem ser fundadas em bases científicas amplamente aceitas. A epigenética mostra que cada criança é o ponto de convergência de milênios de adaptações, traumas e talentos ancestrais codificados não apenas no DNA, mas nas marcas que as experiências dos antepassados deixaram na expressão gênica. A neuroplasticidade mostra que o cérebro infantil é moldado pelas interações precoces. A genética comportamental mostra que disposições herdadas interagem com o ambiente de formas complexas.

Essas descobertas convergem para a mesma conclusão que os clássicos extraíram da reencarnação: *a criança não começa do zero*. Ela carrega uma história, biológica, epigenética, cultural, que o educador precisa respeitar. A individualização do ensino, a paciência diante das dificuldades, a recusa em rotular como “problema” o que é herança, a aposta na plasticidade como janela de transformação, tudo isso se sustenta tanto no quadro reencarnatório quanto no quadro epigenético.

A diferença entre as duas perspectivas não é, portanto, uma barreira intransponível. No plano da prática educativa, elas apontam para os mesmos gestos: escutar, acolher, individualizar, esperar, confiar. O educador pode escolher o quadro que lhe é mais familiar; o que importa é que sua prática se deixe orientar pela convicção de que cada aluno é mais do que aquilo que seus olhos veem no presente, é a confluência de um passado que merece ser compreendido e de um futuro que merece ser cultivado.

6.3.8 Teleologia formativa: do homem de bem à regeneração social

Quando o educando é reconhecido como *consciência em trajetória*, a questão da *teleologia* não pode ser neutralizada sem empobrecimento do próprio ato educativo. A modernidade pedagógica, ao pretender neutralidade, desloca essa questão e reduz a educação à

instrução ou adaptação; os clássicos da pedagogia espírita, ao contrário, recolocam a finalidade no centro, mas o fazem sob uma tensão constitutiva: orientar sem impor, dirigir sem determinar.

É nesse ponto que Eurípedes Barsanulfo afirma que a finalidade da escola é a formação do *homem de bem* (*vide* af. 488), entendido não como um conjunto de virtudes prescritas, mas como aquele que é *eticamente responsável por seus atos*. Tal formulação, contudo, abre uma tensão imediata: como formar sem normatizar? Barsanulfo a intensifica ao propor a *modificação profunda de sentimentos e pensamentos* (*vide* af. 526), o que poderia sugerir invasão da subjetividade; ele próprio responde ao afirmar que a verdadeira disciplina nasce do *despertar da consciência moral* (*vide* af. 486). A teleologia, portanto, não opera como imposição externa, mas como ativação interna, e é precisamente essa passagem que impede sua degeneração em doutrinação.

Thomaz Novelino, ao estabelecer a *formação moral como objetivo supremo* e a instrução como meio (*vide* af. 698), radicaliza a hierarquia pedagógica, mas introduz nova tensão: como evitar que o meio absorva o fim? Sua resposta não elimina o problema, mas o desloca ao conceber a educação como *desenvolvimento orgânico do ser* (*vide* af. 690), no qual a finalidade não é imposta, mas imanente. Ainda assim, permanece o risco estrutural: quando a instrução se autonomiza, ela não se torna neutra, mas deformadora, pois amplia capacidades sem direção.

Essa tensão se amplia quando Anália Franco desloca a teleologia do indivíduo para a *regeneração social* (*vide* af. 688). Aqui, o risco é outro: a educação como instrumento de transformação coletiva pode converter-se em mecanismo de controle. No entanto, sua prática tensiona essa possibilidade ao afirmar simultaneamente a necessidade de regenerar e a exigência de *autonomia*, "[...] a mulher deve ter liberdade de decidir por si" (*vide* af. 596). A regeneração, portanto, não se realiza por conformação, mas por emancipação, mantendo aberto o conflito entre direção social e liberdade individual.

José Herculano Pires tensiona o problema ao nível estrutural ao definir a educação como "*transformação ativa"* e preparação para a "*autonomia moral"* (Pires, 2008, p. 12–15 *grifo nosso*). Contudo, a tensão não desaparece: se a autonomia é o fim, como assegurar sua orientação ao bem? Sua resposta, a educação como *predisposição*, não resolve o problema, mas o reinscreve: o educador não determina, mas também não é neutro; ele configura condições, sem controlar resultados.

É nesse campo que Ney Lobo introduz a noção de *aristocracia intelecto-moral* (*vide* af. 906), talvez o ponto de maior fricção do eixo teleológico. O termo sugere hierarquia em um campo que reivindica universalidade, instaurando a tensão entre aristocracia e democracia.

Longe de resolvê-la, Lobo a redefine: trata-se de uma aristocracia fundada na educação (*vide* af. 905) e orientada pela caridade (*vide* af. 901), isto é, uma superioridade que se legitima pelo serviço. Ainda assim, a tensão permanece produtiva, pois impede tanto o elitismo quanto o nivelamento indiferenciado.

Desse modo, as linhas de força do eixo teleológico não se organizam como síntese pacificada, mas como tensões estruturais em operação: entre *indivíduo e coletividade*, pois a formação interna já implica sua projeção social; entre *imposição e autonomia*, uma vez que a direção não se impõe, mas também não se dissolve; e entre *universalidade e particularidade*, dado que categorias como *homem de bem, caridade e regeneração* não são abandonadas, mas expandem seu alcance semântico. A teleologia, assim, não é um conteúdo externo à educação, mas a própria condição de sua inteligibilidade, e sua força reside precisamente em não eliminar as tensões que a constituem.

Abaixo (*Tabela 20*) segue quadro comparativo das ideias e pensamentos dos Pensadores Clássicos da Pedagogia Espírita individualmente, para apreciação individual fora das conjunturas aforismáticas.

Tabela 20 - Quadro comparativo dos pensamentos dos Clássicos da Pedagogia Espírita

COMPARATIVO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE EURÍPEDES BARSANULFO, THOMAZ NOVELINO, HERCULANO PIRES E NEY LOBO				
Aspecto	**Eurípedes Barsanulfo (1880–1918)**	**Thomaz Novelino (1897–1972)**	**Herculano Pires (1914–1979)**	**Ney Lobo (1933–2001)**
Princípios Fundamentais	– Inspirado por Rousseau e Pestalozzi, acreditava que o ser humano já possui virtudes inatas a serem despertadas. – Seu método unia o ensino científico (astronomia, botânica, zoologia, geologia) à educação moral e espiritual, com ênfase no Evangelho segundo o Espiritismo. – Rejeitava o uso de castigos físicos, promovendo o diálogo, a caridade e o desenvolvimento integral do educando.	– Adaptou os métodos pestalozzianos ao contexto da educação espírita brasileira, valorizando o autoconhecimento e a transformação ética. – Seus princípios enfatizavam a integração do conhecimento prático com a reflexão moral, criando um ambiente de aprendizado que respeitava os ritmos individuais e promovia a inclusão.	– Defendeu a educação integral como processo de autoconhecimento, onde o desenvolvimento moral, intelectual e espiritual estão interligados. – Sua produção teórica, por meio da Revista Educação Espírita e de seus escritos, buscava articular os fundamentos da doutrina espírita com os desafios pedagógicos contemporâneos, enfatizando a importância do diálogo entre	– Baseou sua proposta na “didática do amor”, integrando métodos lúdicos e democráticos à prática educativa. – Seus princípios enfatizavam a autonomia do aluno, a importância da participação coletiva e o desenvolvimento de uma consciência ética, sem a imposição autoritária dos métodos tradicionais.

COMPARATIVO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE EURÍPEDES BARSANULFO, THOMAZ NOVELINO, HERCULANO PIRES E NEY LOBO				
Aspecto	**Eurípedes Barsanulfo (1880–1918)**	**Thomaz Novelino (1897–1972)**	**Herculano Pires (1914–1979)**	**Ney Lobo (1933–2001)**
			ciência e espiritualidade.	
Métodos Pedagógicos	– Implementou aulas-passeio, debates e atividades práticas em ambientes naturais, onde os alunos aprendiam observando a realidade (astronomia, ciências naturais). – Fundou o Colégio Allan Kardec (inicialmente na própria residência, conforme relatado por Corina Novelino), que era pioneiro na prática de ensino experimental e na integração de disciplinas diversas, sempre com ênfase no diálogo e na investigação.	– Organizou oficinas manuais e atividades práticas baseadas em métodos intuitivos adaptados da pedagogia de Pestalozzi, sempre valorizando o ritmo individual dos alunos. – Sua sistematização permitiu que o ensino espírita se consolidasse como alternativa inovadora, combinando teoria e prática de forma integrada.	– Utilizou a escrita, a crítica pedagógica e o debate acadêmico como instrumentos para disseminar uma visão de educação que une os saberes científicos e espirituais. – Seu trabalho enfatizava a reflexão crítica e a elaboração teórica dos métodos de ensino, promovendo a evolução dos discursos educacionais no meio espírita.	– Implantou projetos inovadores, como a "Cidade Mirim", que simulava uma organização social e permitia aos alunos exercer papéis de liderança e gestão. – Seus métodos lúdicos incluíam atividades artísticas (teatro, contação de histórias), dinâmicas de grupo e debates, enfatizando a participação ativa e a aprendizagem por meio da prática.
Visão da Criança	– Via a criança como um ser que já possui potencialidades morais e intelectuais inatas, que devem ser respeitadas e estimuladas através de uma educação que favoreça a liberdade, o autodesenvolvimento e a descoberta do "espírito antigo" que ela carrega.	– Considerava a criança um indivíduo em constante desenvolvimento, cuja singularidade requer que o ensino seja adaptado às suas necessidades e ritmo, valorizando a criatividade e a capacidade de aprendizado espontâneo.	– Enxergava o educando como um ser integral, cujo processo formativo deve incluir não só o aspecto cognitivo, mas também o emocional e espiritual, preparando-o para uma vida de autoconhecimento e evolução contínua.	– Defendia que a criança é um sujeito ativo e criativo, apto a construir seu próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente e com seus colegas, promovendo uma educação que estimula a autonomia e a expressão pessoal.
Papel do Professor	– Atuava como mentor, amigo e guia, criando um ambiente de proximidade e diálogo constante com os alunos. – Sua postura era de acolhimento e	– O professor, na visão de Novelino, é um facilitador que adapta os métodos às necessidades do aluno, estimulando a participação e a	– Para Pires, o papel do professor é o de mediador do conhecimento, promovendo debates e reflexões que integrem os aspectos éticos,	– Em sua proposta, o professor é um "orquestrador" do processo de aprendizagem, responsável por criar situações de trabalho em grupo e

COMPARATIVO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE EURÍPEDES BARSANULFO, THOMAZ NOVELINO, HERCULANO PIRES E NEY LOBO				
Aspecto	**Eurípedes Barsanulfo (1880–1918)**	**Thomaz Novelino (1897–1972)**	**Herculano Pires (1914–1979)**	**Ney Lobo (1933–2001)**
	incentivo à investigação, evitando a rigidez e a autoridade autoritária tradicional.	reflexão crítica, além de buscar a formação contínua dos educadores.	espirituais e científicos do aprendizado, formando educadores comprometidos com a transformação social.	atividades práticas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. – Sua postura é menos hierárquica, incentivando a colaboração entre educadores e educandos.
Impacto Social	– Transformou a educação no interior de Minas Gerais ao fundar o primeiro colégio espírita, oferecendo ensino gratuito, misto e inclusivo, sobretudo para os pobres e órfãos. – Atuou politicamente como vereador, defendendo a ampliação da educação pública e o acesso universal ao ensino, contribuindo para a democratização educacional na Primeira República.	– Seu trabalho ajudou a legitimar a pedagogia espírita como alternativa transformadora, influenciando a criação de instituições educacionais que promovem a inclusão e o desenvolvimento ético dos alunos, dialogando com movimentos sociais emergentes.	– Ampliou o debate acadêmico sobre a educação integral e a relação entre ciência e espiritualidade, influenciando pesquisadores e educadores e contribuindo para a construção de um discurso pedagógico que valoriza o autoconhecimento e a transformação moral.	– Seus projetos, especialmente a "Cidade Mirim", introduziram métodos de ensino inovadores e participativos, impactando não só o ambiente escolar, mas também a comunidade local e o debate nacional sobre educação mediúnica e democrática.
Legado	– Deixou o Colégio Allan Kardec como marco pioneiro na educação espírita, inspirando outras instituições e consolidando métodos humanistas e inclusivos que perduram até hoje. – Sua abordagem inovadora e a integração entre ciência e espiritualidade continuam a ser referência no ensino e	– Seu legado consiste na sistematização e adaptação dos métodos pestalozzianos ao espiritismo, influenciando gerações de educadores e contribuindo para a criação de escolas que mesclam o ensino prático e moral com a doutrina espírita.	– Legou uma base teórica robusta para a educação integral no contexto espírita, ampliando o campo de estudo e a discussão sobre a formação ética e espiritual dos indivíduos, o que continua a inspirar pesquisas e práticas pedagógicas.	– Seu legado é marcado pela modernização da pedagogia espírita, com métodos lúdicos e democráticos que estimulam a participação ativa e a autonomia dos alunos, servindo de referência para projetos educacionais inovadores em diversas regiões do país.

COMPARATIVO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE EURÍPEDES BARSANULFO, THOMAZ NOVELINO, HERCULANO PIRES E NEY LOBO				
Aspecto	**Eurípedes Barsanulfo (1880–1918)**	**Thomaz Novelino (1897–1972)**	**Herculano Pires (1914–1979)**	**Ney Lobo (1933–2001)**
	na história da educação brasileira.			
Pontos de Convergência	– Influência dos métodos de Pestalozzi e Rousseau; – Educação integral que une o desenvolvimento científico, moral e espiritual; – Uso do espiritismo como base ética e transformadora.	– Compartilha com os demais a valorização do desenvolvimento integral e a integração de métodos ativos com os fundamentos do espiritismo.	– Coincide na ênfase na formação ética e espiritual, bem como na necessidade de integrar ciência e filosofia no processo educativo.	– Todos convergem para a ideia de que a educação deve promover a autonomia, o diálogo e a transformação do ser, integrando aspectos práticos e espirituais ao aprendizado.
Divergência Central	– Ênfase na prática experimental imediata e na atuação política direta, com métodos que transformaram o ambiente escolar de forma radical e inovadora.	– Busca um equilíbrio entre a prática experimental e a sistematização metodológica, adaptando o método tradicional às necessidades do contexto espírita.	– Foca mais na elaboração teórica e no debate acadêmico, com menor ênfase em práticas experimentais diretas, propondo uma reflexão profunda sobre a natureza do ensino e a formação humana.	– Destaca-se pela modernização dos métodos com forte componente lúdico e participativo, criando ambientes de aprendizagem democráticos que estimulam a ação coletiva e a autoaprendizagem.
Progressão das Ideias	– Iniciou a revolução educacional na Primeira República, introduzindo práticas inclusivas e inovadoras que combinaram ensino científico com a doutrina espírita. – Seu modelo pioneiro abriu caminho para a expansão da educação espírita no Brasil.	– A partir do modelo de Barsanulfo, refinou e adaptou os métodos à realidade brasileira, consolidando práticas que integraram o ensino prático e o desenvolvimento moral em diversas instituições.	– Contribuiu para a evolução do debate sobre a educação integral, ampliando os conceitos de formação ética e espiritual e preparando o terreno para novas abordagens teóricas no campo da educação.	– Representa a modernização e a democratização da pedagogia espírita, incorporando métodos lúdicos e participativos que refletem a contínua evolução do pensamento educacional no Brasil desde o início do século XX até os dias atuais.

Fonte: Autoria Própria, 2026.

7 CORPUS THEORICUM DA PEDAGOGIA ESPÍRITA CONTEMPORÂNEA

> "Os tempos são chegados em que as coisas explicadas em parábolas devem ser entendidas por todos".
>
> (Kardec, 1864a).

A passagem dos clássicos, Barsanulfo, Novelino, Pires, Lobo, para os contemporâneos não se dá por ruptura geracional ou superação teórica, mas por *reconfiguração de ênfase sob novas condições históricas.* O que os clássicos viveram como experiência institucional fundadora (a criação das primeiras escolas espíritas, a sistematização filosófica da Pedagogia, a implementação da Cidade Mirim) torna-se, nos contemporâneos, objeto de *memória viva e de tradução acadêmica*, sem que o núcleo doutrinário sofra qualquer abalo.

Dois nomes assumem essa tarefa no limiar do século XXI: *Alzira Bessa França Amui*, guardiã da chama de Eurípedes Barsanulfo em Sacramento (MG), e *Dora Incontri*, fundadora da Associação Brasileira de Pedagogia Espírita (ABPE) e principal herdeira intelectual de José Herculano Pires. Ambas operam sob o mesmo *farol-mater*[26], a Pedagogia proposta por Allan Kardec; mas o fazem por vias distintas: Alzira pela *prática institucional continuada* (a Escola Eurípedes Barsanulfo como prolongamento do Colégio Allan Kardec), Dora pela *sistematização acadêmica e pela formação de educadores* em escala nacional.

O que une as duas, para além de suas diferenças de estilo e de campo de atuação, é a *recusa de dois reducionismos simétricos*: de um lado, o materialismo pedagógico que reduz o aluno a uma máquina biológica programável; de outro, o espiritualismo vazio que dissocia a formação moral do rigor intelectual. Ambas afirmam que a Pedagogia Espírita não é um repositório de fórmulas do passado, mas um *campo de inteligibilidade que precisa ser reaplicado a cada geração*, e que essa reaplicação exige tanto a fidelidade à matriz kardequiana quanto a coragem de enfrentar os desafios inéditos do presente (laicismo agressivo, tecnolatria, fragmentação curricular, perda do sentido existencial).

A seguir, apresentam-se os aforismos extraídos das obras, entrevistas e registros institucionais de Alzira Amui e Dora Incontri, organizados na mesma modalidade de citação indireta adotada ao longo deste *corpus*. Após a exposição das duas séries aforismáticas, instaura-se o *diálogo dialético* entre elas, tensionando-as em regime de *duelo, dueto e consenso*;

---

[26] **Farol Mater:** Expressão utilizada para designar a fonte matriz ou o princípio norteador da pedagogia kardequiana. Atua como o ponto de referência central que ilumina as práticas educativas, garantindo que o diálogo dialético mantenha sua finalidade teleológica e não se desvie dos fundamentos pedagógicos e laicos originais.

tendo como pano de fundo os nove eixos estruturantes da pedagogia kardequiana, não como redundância, mas como *padrão teleológico de reconvergência*[27].

7.1 AFORISMOS

7.1.1 Alzira Bessa França Amui

Os aforismos de Alzira Amui não nascem de uma reflexão de gabinete, mas do *chão da escola*, mais precisamente, da Escola Eurípedes Barsanulfo em Sacramento (MG), fundada em 1975 por ex-alunos do Colégio Allan Kardec, entre eles Corina Novelino e Thomaz Novelino. Sobrinha-neta de Eurípedes, Alzira herdou não apenas o sangue, mas a *intuição pedagógica do mestre*: a certeza de que a educação é, antes de tudo, um ato de presença amorosa, de paciência secular e de respeito absoluto à individualidade do espírito em trânsito.

Seus aforismos condensam décadas de prática cotidiana, da recepção de cada aluno na porta da escola à organização do currículo em torno do Evangelho como eixo moral, passando pela recusa sistemática de castigos e pela aposta na *Pedagogia do afeto* como ambiente estruturante. Não há, em Alzira, pretensão teórica autônoma; há, sim, a *explicitação discursiva de uma práxis que já estava em curso*, e que, por isso mesmo, adquire força de testemunho. Cada enunciado seu é um fragmento de uma experiência vivida, uma lição extraída do convívio diário com crianças e jovens cujas histórias de dor e superação ela aprendeu a escutar sem rotular.

A *Tabela 21* a seguir reúne os aforismos de Alzira Amui extraídos de suas obras e entrevistas (1999-2012), organizados na mesma modalidade de citação indireta adotada neste *Corpus*.

Tabela 21 - Aforismos Indiretos de Alzira Amui

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
989	Educar para a paz significa ensinar o aluno a desarmar o seu próprio íntimo diante das agressões do mundo exterior.	AMUI, 1999
990	O ambiente escolar deve ser um campo de experiências fraternas, onde a competição cede lugar à cooperação solidária.	AMUI, 1999
991	Educar para a autonomia é preparar o aluno para fazer escolhas baseadas na consciência do dever e não no medo da censura.	AMUI, 1999
992	Na escola de Eurípedes, o primeiro livro que o aluno lê deve ser o coração do seu mestre.	AMUI, 1999
993	A escola deve ser o laboratório onde o espírito exercita a virtude antes de enfrentar as provas do mundo social.	AMUI, 1999
994	A pressa pedagógica é inimiga da profundidade; o espírito precisa de tempo para digerir as verdades da vida.	AMUI, 1999
995	O currículo do afeto pressupõe que nenhum conhecimento humano é neutro; ou ele serve à elevação do ser, ou ao seu obscurecimento.	AMUI, 1999

[27] **Padrão Teleológico de Reconvergência**: refere-se ao processo de retorno a um centro comum de significação. No contexto desta obra, indica que os nove eixos pedagógicos atuam como o horizonte final para o qual o diálogo entre as séries aforismáticas converge, conferindo unidade lógica e pedagógica à discussão.

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
996	A maior lição que um professor pode dar não está nos livros, mas na serenidade com que enfrenta os seus próprios limites diante da classe.	AMUI, 1999
997	A alfabetização do espírito precede a alfabetização das letras; é preciso primeiro ensinar a sentir para depois ensinar a ler.	AMUI, 1999
998	O aluno não é propriedade do mestre ou dos pais, mas um espírito livre entregue aos nossos cuidados temporários.	AMUI, 1999
999	A relação entre professor e aluno deve ser pautada na horizontalidade do afeto, reconhecendo-se ambos como seres em evolução.	AMUI, 2005
1000	A paciência pedagógica é a ciência de esperar o tempo de maturação de cada espírito, sem apressar processos que são individuais.	AMUI, 2005
1001	O verdadeiro educador espírita é aquele que consegue enxergar o espírito eterno por trás da máscara da infância ou da rebeldia.	AMUI, 2005
1002	A disciplina interior é o maior presente que uma escola pode dar a um jovem para a sua futura vida adulta.	AMUI, 2005
1003	Eurípedes Barsanulfo transformou a dor em lição e o obstáculo em método, ensinando que o espírito aprende mais na superação de si mesmo.	AMUI, 2005
1004	A sala de aula deve ser um porto seguro, onde o aluno se sinta amado antes de ser cobrado, compreendido antes de ser avaliado.	AMUI, 2005
1005	Não instruímos para o mercado, educamos para a vida; e a vida não termina no túmulo.	AMUI, 2005
1006	Eurípedes nos mostrou que a mediunidade na educação é a sensibilidade do mestre em perceber as necessidades invisíveis do educando.	AMUI, 2005
1007	Cada aluno traz consigo uma bagagem de vidas passadas que o educador deve respeitar sem rotular.	AMUI, 2005
1008	A pressa em terminar conteúdos muitas vezes sacrifica a oportunidade de uma lição moral profunda e transformadora.	AMUI, 2005
1009	O sentimento é a base de sustentação do pensamento; sem educar a sensibilidade, o raciocínio permanece incompleto.	AMUI, 2008
1010	Não há aprendizagem real sem o engajamento do sentimento; a mente só guarda o que o coração valoriza.	AMUI, 2008
1011	O erro deve ser desmistificado: na pedagogia espírita, erramos para aprender e repetimos para aperfeiçoar.	AMUI, 2008
1012	O aluno que mais desafia o mestre é, geralmente, o que mais necessita de seu amor e de sua paciência.	AMUI, 2008
1013	A avaliação qualitativa na escola espírita busca identificar as conquistas morais, e não apenas o acúmulo de informações.	AMUI, 2008
1014	A caridade pedagógica manifesta-se na paciência de repetir a explicação tantas vezes quantas forem necessárias para o despertar do outro.	AMUI, 2008
1015	A verdadeira avaliação pedagógica é aquela que auxilia o aluno a reconhecer o seu potencial divino e as suas sombras a serem trabalhadas.	AMUI, 2008
1016	A recreação escolar na pedagogia espírita é o momento de exercitar a tolerância, a partilha e o jogo limpo.	AMUI, 2008
1017	O erro do aluno é um convite à reflexão e ao recomeço, nunca à punição que humilha e afasta o espírito do saber.	AMUI, 2012
1018	A avaliação na Escola Espírita é um processo contínuo de auto-observação, onde o aluno aprende a medir o seu próprio progresso frente aos desafios da vida.	AMUI, 2012
1019	O conhecimento humano, quando desvinculado da moral evangélica, corre o risco de tornar-se instrumento de orgulho e dominação.	AMUI, 2012
1020	O silêncio em sala de aula deve ser o silêncio da concentração e do respeito, nunca o silêncio da repressão ou do desinteresse.	AMUI, 2012
1021	A reencarnação não é um dogma a ser ensinado, mas um fato biológico e espiritual que orienta o olhar do educador sobre o tempo do aluno.	AMUI, 2012
1022	A lição de fraternidade dada no recreio é tão valiosa quanto a regra de gramática ensinada na lousa.	AMUI, 2012

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
1023	O Evangelho na escola não é religião no sentido sectário, mas a ética universal da convivência humana.	AMUI, 2012
1024	A pedagogia do amor exige que o educador saiba ouvir o que o aluno diz no silêncio do seu olhar ou no desabafo da sua indisciplina.	AMUI, 2012
1025	A disciplina exterior é apenas o reflexo da organização mental e da paz interior que a escola deve promover.	AMUI, 2012

Fonte: Autoria Própria, 2026.

7.1.2 Dora Incontri (Dora Alice Colombo)

Os aforismos de Dora Incontri situam-se em um registro distinto, mas não oposto, ao de Alzira. Se Alzira fala do *interior da sala de aula*, Dora fala da *universidade, dos congressos, dos cursos de formação de educadores*; se Alzira herda a prática de Eurípedes pela via familiar, Dora herda a teoria de Herculano Pires pela via intelectual, tendo sido a responsável por trazer a Pedagogia Espírita para o âmbito da pesquisa acadêmica *stricto sensu* (sua tese de doutorado na USP, *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas*, é um marco fundador do campo).

Mas essa diferença de registro não implica distanciamento. Dora Incontri é, talvez, quem mais explicitamente articula a Pedagogia Espírita com as grandes tradições do pensamento ocidental, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Kardec; sem jamais perder de vista a *urgência da transformação social*. Seus aforismos são marcados por uma dupla exigência: *rigor conceitual* (recusa de qualquer simplificação ou sectarismo) e *compromisso ético* (a educação como instrumento de regeneração da humanidade, não como adestramento para o mercado). A *Tabela 22* a seguir apresenta os aforismos de Dora Incontri, extraídos de suas obras no período de 1993 a 2026, mantendo-se o mesmo protocolo de citação indireta.

Tabela 22 - Aforismos Indiretos de Dora Incontri

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
1026	Longe de querer acusar a ignorância do povo que não gosta da nossa instrução, é a nós mesmos que devemos taxar de ignorância e de orgulho, se pretendemos instruir o povo à nossa moda.	Incontri, 1993
1027	Se a escola for um laboratório pedagógico, então ela não ficará atrás do progresso geral, e a observação poderá edificar a ciência da educação sobre sólidos fundamentos.	Incontri, 1993
1028	Avaliar não é rotular; é diagnosticar necessidades para que o processo de crescimento nunca seja interrompido.	Incontri, 1993
1029	O tédio escolar é o sinal mais claro de que a alma do aluno não está sendo alimentada por verdades significativas.	Incontri, 1993
1030	O lúdico na educação não é perda de tempo, é a linguagem sagrada pela qual a criança apreende a realidade e a si mesma.	Incontri, 1996
1031	A educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida em sua expressão mais consciente.	Incontri, 1996
1032	A questão da natureza humana é o cerne de todas as outras ideias, pois aí se entrelaçam filosofia, religião, política e educação.	Incontri, 1997

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
1033	A percepção interior não é uma mera impressão passiva, é a apreensão do sujeito por si mesmo.	Incontri, 1997
1034	Um educador não deve se prender às construções teóricas que perdem de vista a criança real.	Incontri, 1997
1035	O educador autêntico nunca renuncia ao aspecto empírico de uma reflexão pedagógica.	Incontri, 1997
1036	A liberdade não é o ponto de partida absoluto da educação, mas o seu objetivo final mais nobre.	Incontri, 1997
1037	O pensamento de Rousseau sobre a bondade original deve ser lido pelo educador espírita como a potencialidade divina em cada um.	Incontri, 1997
1038	A curiosidade da criança é o motor do conhecimento e nunca deve ser abafada por currículos engessados.	Incontri, 1997
1039	O verdadeiro mestre não é aquele que impõe a sua verdade, mas aquele que desperta no aluno a sede de buscar a própria.	Incontri, 1997
1040	Ensinar a pensar é mais importante do que ensinar o pensamento de outrem, por mais brilhante que ele seja.	Incontri, 1997
1041	O erro pedagógico mais comum é tratar a criança como um adulto em miniatura, ignorando as fases de sua evolução espiritual.	Incontri, 1997
1042	Os preceptores da Humanidade têm, pois, um dever imediato a cumprir: repor o Espiritualismo na base da educação.	Incontri, 2001
1043	O que teria provocado isso que parece um implícito e estranho pacto de silêncio, em torno de uma filosofia, que teve sua projeção na Europa do século XIX e continua conquistando adeptos?	Incontri, 2001
1044	A pedagogia espírita, apesar de suas inspirações rousseaunianas e pestalozzianas, é uma proposta genuinamente brasileira.	Incontri, 2001
1045	A pedagogia espírita não é um sistema fechado, mas um diálogo aberto com a ciência e a filosofia, sempre sob a luz da espiritualidade.	Incontri, 2001
1046	A escola do futuro deverá ser um centro de irradiação cultural e espiritual, onde a ética precede a técnica.	Incontri, 2001
1047	A proposta de Comenius, de ensinar tudo a todos, encontra na pedagogia espírita o seu fundamento metafísico mais profundo.	Incontri, 2001
1048	Sem a reforma íntima do educador, qualquer reforma educacional externa será apenas uma maquiagem institucional.	Incontri, 2001
1049	Educar para a paz exige que enfrentemos as raízes da violência dentro do próprio sistema escolar.	Incontri, 2001
1050	A diversidade na sala de aula é a representação da multiplicidade de caminhos que o espírito percorre.	Incontri, 2001
1051	Não se pode falar em educação libertadora sem considerar a liberdade do espírito em relação às suas próprias paixões inferiores.	Incontri, 2001
1052	Nenhum método pedagógico, por mais avançado que seja, substitui o calor do afeto entre mestre e discípulo.	Incontri, 2001
1053	Educar para a autonomia é dar ao aluno as asas do conhecimento e a bússola da moralidade.	Incontri, 2001
1054	A Educação Espírita tem como propósito o fazer e o refazer do homem em todos os aspectos, moral, intelectual, social, político, estético e espiritual.	Incontri, 2004
1055	Não há nem pode haver, nessa Pedagogia, nenhuma intenção sectária ou salvacionista do tipo restrito. A Pedagogia Espírita não tem por objetivo moldar o educando, mas ajudá-lo a realizar livremente a sua perfectibilidade.	Incontri, 2004
1056	Kardec não criou apenas uma doutrina; ele estabeleceu as bases de uma nova ciência da educação baseada na reencarnação.	Incontri, 2004
1057	Uma educação que ignora a morte e o pós-morte deixa o jovem desarmado diante dos maiores dilemas da existência.	Incontri, 2004
1058	A religiosidade na escola não deve ser confundida com proselitismo; é a conexão do ser com a transcendência.	Incontri, 2004

ID	Aforismo Indireto	Fonte de Fundamentação
1059	A escuta atenta é a ferramenta pedagógica mais subestimada e, ao mesmo tempo, a mais eficaz.	Incontri, 2004
1060	A educação para a morte é, na verdade, uma educação para a vida, pois retira o véu do medo e permite o planejamento do destino espiritual.	Incontri, 2004
1061	Rousseau nos deu a criança; Pestalozzi nos deu o método; Kardec nos deu o sentido da imortalidade aplicada ao ensino.	Incontri, 2004
1062	A intuição é uma faculdade cognitiva legítima que a pedagogia racionalista injustamente baniu da sala de aula.	Incontri, 2004
1063	O silêncio e a meditação deveriam ter lugar garantido no currículo, como ferramentas de higiene mental e espiritual.	Incontri, 2004
1064	Não se educa para este mundo, educa-se para a eternidade, mas essa eternidade começa no aqui e agora das relações escolares.	Incontri, 2006
1065	A reencarnação oferece ao educador a paciência histórica necessária para lidar com as dificuldades de cada ser.	Incontri, 2006
1066	A educação deve preparar o indivíduo para ser um cidadão do universo, e não apenas um produtor de riquezas materiais.	Incontri, 2006
1067	Só se aprende verdadeiramente aquilo que faz sentido para a vida interior e para a evolução do ser.	Incontri, 2006
1068	A disciplina exterior deve ser apenas o andaime para a construção da autodisciplina interior.	Incontri, 2006
1069	A pedagogia espírita propõe uma revolução da mansidade, onde a força da ideia substitui a ideia da força.	Incontri, 2006
1070	A reencarnação não justifica o conformismo, mas impulsiona a urgência da transformação moral no presente.	Incontri, 2006
1071	O indivíduo é agente de mudança do meio, o meio também influencia o indivíduo. Toda ideologia que busca uma sociedade mais justa deveria partir da fé de que o homem seja capaz de viver essa sociedade.	Incontri, 2007
1072	Recuperar a alma é recuperar o sentido existencial, o ponto de ligação entre os diversos conhecimentos.	Incontri, 2008
1073	A ciência da educação precisa recuperar sua dimensão poética e espiritual para voltar a encantar os jovens.	Incontri, 2008
1074	O currículo não deve ser um amontoado de gavetas isoladas, mas uma teia onde o conhecimento flui de forma orgânica e integral.	Incontri, 2008
1075	A universidade contemporânea muitas vezes forma técnicos brilhantes, mas analfabetos éticos e espirituais.	Incontri, 2008
1076	A educação integral pressupõe que o ser humano é um complexo bio-psico-social-espiritual que não pode ser fragmentado.	Incontri, 2008
1077	A pedagogia, quando despojada de sua dimensão espiritual, torna-se apenas uma técnica de adestramento social.	Incontri, 2008
1078	A educação precisa recuperar o protagonismo do educador e o projeto pedagógico, em vez de terceirizar a formação para algoritmos e plataformas.	Incontri, 2026
1079	O materialismo pedagógico reduz o aluno a uma máquina biológica a ser programada para o mercado de trabalho.	Incontri, 2026
1080	A tecnologia na educação deve ser serva da humanização, e nunca o contrário.	Incontri, 2026

Fonte: Autoria Própria, 2026.

7.2 O DIÁLOGO DIALÉTICO ENTRE A *PRÁXIS* E A SISTEMATIZAÇÃO ESPÍRITA: TENSÕES FÉRTEIS E RECONVERGÊNCIA

As construções discursivas de Alzira Amui e Dora Incontri, quando submetidas a um exame dialógico rigoroso, não se anulam, não se sobrepõem e tampouco se organizam em hierarquia. Elas se mantêm em fricção contínua, operando em registros epistemológicos

distintos que não se excluem, mas se exigem. De um lado, a Pedagogia vivida como experiência encarnada, na qual a escola deixa de ser aplicação de teoria para tornar-se a própria teoria em estado de verificação cotidiana. De outro, a Pedagogia pensada como estrutura crítica, que organiza, sistematiza e defende o campo diante das pressões de redução materialista e tecnocrática.

Essa diferença de regime não fragmenta o sistema; ao contrário, instala um campo de tensão que impede tanto a fossilização da prática quanto a abstração vazia da teoria. A experiência, quando não pensada, tende à repetição; a teoria, quando não encarnada, tende à esterilidade. É no entrelaçamento dessas duas forças, a memória viva da escola e a vigilância conceitual, que a Pedagogia Espírita contemporânea se atualiza sem romper consigo mesma. O que se observa não é inovação por substituição, mas por intensificação: o mesmo núcleo é colocado à prova em condições históricas que lhe exigem maior precisão, maior resistência e maior capacidade de tradução.

O percurso que se segue não retoma os eixos kardequianos como exposição, mas como campo de incidência. Cada categoria é atravessada pela tensão entre práxis e sistematização, permitindo que os aforismos não sejam repetidos, mas reativados em novas condições de inteligibilidade. O que se busca não é resolver a tensão, mas mantê-la produtiva, de modo que o sistema revele suas consequências internas quando pressionado pelos impasses contemporâneos. A unidade que emerge não é a da homogeneidade, mas a da coerência em movimento.

7.2.1 Fundamentos Ontológicos: imanência vivida e perfectibilidade projetada

No plano ontológico, a formulação experiencial de Amui desloca o fundamento espiritual de qualquer instância abstrata para o interior da própria dinâmica relacional da escola, onde o princípio não é ensinado como conteúdo, mas vivido como condição organizadora do ambiente. O que se estabelece não é uma doutrina aplicada, mas uma ética operativa que estrutura a convivência, na qual o Evangelho deixa de figurar como elemento confessional para assumir a função de matriz universal de relações (*vide* af. 1023). Nesse contexto, a disciplina não emerge como imposição normativa, mas como decorrência de uma organização interior cultivada no cotidiano, de modo que a ordem exterior passa a refletir diretamente o estado de consciência dos sujeitos envolvidos (*vide* af. 1025).

Entretanto, essa imanência vivida, se tomada isoladamente, tenderia a limitar-se ao campo da experiência particular. É nesse ponto que a elaboração de Incontri intervém, deslocando o mesmo fundamento para o plano da inteligibilidade conceitual, recusando

qualquer forma de fechamento dogmático e afirmando a educação como processo orientado pela perfectibilidade do ser (*vide* af. 1055). Tal abertura exige a reinserção do espiritual como categoria estruturante da compreensão do humano, não como crença, mas como condição epistemológica, implicando uma reconfiguração da própria temporalidade educativa, na medida em que o desenvolvimento deixa de ser linear e passa a ser compreendido em regime ampliado (*vide* af. 1065).

A fricção entre essas duas incidências impede tanto a dissolução do fundamento na abstração quanto sua redução à prática localizada. A ontologia não se estabiliza nem como teoria nem como vivência isolada, mas se mantém em regime de dupla ancoragem, exigindo que o princípio seja simultaneamente vivido e pensado. Dessa forma, a educação não se organiza como transmissão de valores nem como construção arbitrária de sentidos, mas como processo contínuo de alinhamento entre ação, consciência e lei, sem que esse alinhamento se feche em formulação definitiva (*vide* af. 1023; 1055; 1065).

7.2.2 Concepção de sujeito educável: anterioridade do ser e contingência do desenvolvimento

A compreensão do educando, no campo prático de Amui, rompe com qualquer lógica de apropriação pedagógica ao afirmar o aluno como individualidade livre em percurso próprio, cuja presença na escola não inaugura sua história, mas a intercepta em determinado ponto (*vide* af. 998; 1007). Tal concepção exige do educador a suspensão de classificações precipitadas, uma vez que rotular ou reduzir o sujeito a categorias fixas implica desconsiderar a complexidade de sua trajetória. O aluno, nesse sentido, não é matéria a ser moldada, mas consciência em processo, cuja singularidade deve ser respeitada sem antecipações normativas.

Todavia, a ênfase na anterioridade do ser, se não tensionada, poderia obscurecer as condições concretas do desenvolvimento atual. A intervenção teórica de Incontri desloca essa compreensão ao e*vide*nciar o erro recorrente de projetar sobre a criança expectativas incompatíveis com sua fase de maturação, tratando-a como adulto incompleto e ignorando a especificidade de sua constituição (*vide* af. 1041). A infância, assim, não se configura como estágio inferior, mas como momento estruturalmente distinto, exigindo mediações adequadas à sua permeabilidade cognitiva, emocional e espiritual.

Da tensão entre esses dois polos emerge uma concepção de sujeito que não se resolve em nenhuma das extremidades. O educando deve ser compreendido simultaneamente como portador de uma trajetória que o antecede e como organismo em desenvolvimento imediato, cuja condição exige cuidado, tempo e adequação. A negligência de qualquer desses aspectos

conduz a reducionismos distintos, seja o determinismo justificatório, seja o biologismo[28] superficial; impondo ao educador uma operação contínua de ajuste interpretativo que não se estabiliza em nenhuma síntese conclusiva (*vide* af. 998; 1007; 1041).

7.2.3 Teoria do conhecimento: base afetiva, interioridade e reorganização cognitiva

No domínio epistemológico, a contribuição de Amui desloca o afeto da periferia para o núcleo do processo cognitivo, afirmando que o pensamento não se sustenta de forma autônoma, mas depende de uma base sensível que lhe confere direção e permanência (*vide* af. 1009; 1010). A aprendizagem, nesse contexto, não se efetiva pela mera exposição ao conteúdo, mas pela adesão interior do sujeito, de modo que aquilo que não é valorado afetivamente não se fixa como conhecimento significativo. Além disso, ao negar a neutralidade do saber, Amui introduz um critério ético intrínseco ao processo cognitivo, no qual todo conhecimento se orienta para a elevação ou para o obscurecimento do ser (*vide* af. 995; 1019).

A reflexão de Incontri amplia essa estrutura ao reabilitar a interioridade como dimensão legítima do conhecer, contrapondo-se à predominância de uma racionalidade exclusivamente externa e verbal. Ao afirmar a intuição como faculdade cognitiva válida e ao definir a percepção interior como apreensão ativa do sujeito sobre si mesmo, desloca-se o eixo do conhecimento de uma relação meramente objetiva para uma dinâmica que inclui a autorreflexividade[29] (*vide* af. 1062; 1033). Nesse sentido, conhecer não se limita a acumular informações, mas implica internalizar e vivenciar aquilo que se compreende.

A articulação entre essas duas abordagens dissolve a oposição clássica entre razão e sensibilidade, sem substituí-la por uma síntese simplificadora. O conhecimento passa a operar como processo integrado, no qual o sentir, o intuir e o pensar não se sucedem, mas se interpenetram continuamente. A racionalidade, assim, não é negada, mas deslocada de um plano puramente lógico para um campo mais amplo, no qual sua consistência depende da integração com dimensões que a precedem e a sustentam, impedindo sua redução a formalismo desvinculado da vida (*vide* af. 1009; 1010; 995; 1062; 1033).

---

[28] **Biologismo** é tendência a explicar ou interpretar fenômenos sociais, psicológicos, históricos etc. estritamente em termos biológicos (Bergson 1859-1941, Teilhard de Chardin 1881-1955e Edgar Morin).

[29] **Autorreflexividade** é a capacidade de tomar-se conhecimento de si próprio e compreender sua própria natureza, voltando-se sobre si mesmo.

7.2.4 Teleologia educativa: finalidade expandida vs. captura funcional

A finalidade educativa, no interior da *práxis* de Amui, desloca-se de qualquer orientação funcional imediata, recusando a redução da educação à preparação para o mercado ou à adaptação social, ao afirmar que formar implica inserir o sujeito em um horizonte existencial que não se encerra na experiência material (*vide* af. 1005). Essa ampliação não ocorre de modo abstrato, pois se articula com a recusa da neutralidade do conhecimento, ao reconhecer que todo conteúdo ensinado participa de um vetor de elevação ou obscurecimento do ser (*vide* af. 995; 1019), o que impede que a finalidade seja pensada como tecnicamente indiferente.

Essa orientação, entretanto, não se mantém isolada, sendo tensionada pela formulação de Incontri, que reinsere a finalidade no interior das estruturas sociais, recusando tanto a neutralidade quanto a evasão, ao afirmar que educar implica formar sujeitos capazes de intervir no mundo, sob pena de a educação converter-se em mecanismo de reprodução das próprias condições que deveria problematizar (*vide* af. 1066; 1077). Ao mesmo tempo, ao sustentar a formação integral como eixo (*vide* af. 1054), amplia-se a finalidade para além do indivíduo, vinculando-a a uma responsabilidade que não se restringe ao plano pessoal.

Nesse entrechoque, a finalidade deixa de operar como ponto de chegada e passa a constituir-se como campo de tensão permanente entre expansão existencial e inserção histórica. Essa instabilidade não se resolve, mas desloca a questão do "para que educar" para o "como sustentar a finalidade sem capturá-la", movimento que, ao recusar tanto a adaptação funcional quanto a abstração desvinculada, exige a presença de um agente capaz de operar essa mediação, o que desloca a tensão diretamente para a figura do educador (*vide* af. 1005; 995; 1066; 1077; 1054).

7.2.5 O educador: regulação da relação sob tensão teleológica

Se a finalidade não se estabiliza, o educador não pode operar como executor de um fim previamente definido, sendo deslocado, na experiência de Amui, para o plano da relação, onde sua autoridade não antecede a ação, mas emerge da coerência entre aquilo que vive e aquilo que sustenta diante do aluno (*vide* af. 996). A sala de aula, nesse contexto, configura-se como espaço de confiança no qual o educando é acolhido antes de ser exigido (*vide* af. 1004), e onde a escuta se estende para além do discurso explícito, alcançando manifestações indiretas como a indisciplina, que deixa de ser tratada como desvio e passa a ser interpretada como expressão de uma condição interna (*vide* af. 1024; 1012).

Essa centralidade do acolhimento, contudo, não elimina a tensão da finalidade anteriormente estabelecida, sendo reintroduzida por Incontri ao afirmar que o educador não

abdica da condução, mas altera seu regime, deslocando-a da imposição para a provocação do pensamento, na qual ensinar implica despertar no aluno a necessidade de buscar por si mesmo (*vide* af. 1039; 1040). Ao mesmo tempo, ao afirmar que nenhum método substitui o vínculo humano (*vide* af. 1052) e ao criticar a substituição do educador por dispositivos tecnológicos (*vide* af. 1078), impede-se que a relação pedagógica seja esvaziada de responsabilidade.

O educador, assim, não se fixa como autoridade nem como facilitador, mas se mantém em um campo de regulação contínua, no qual precisa sustentar simultaneamente acolhimento e exigência, vínculo e deslocamento crítico. Essa posição instável não se resolve metodologicamente, mas desloca a tensão para um novo plano: não mais apenas o que se ensina ou para que se ensina, mas quando e em que ritmo se intervém, conduzindo a problemática para a temporalidade educativa (*vide* af. 996; 1024; 1039; 1040; 1052; 1078).

7.2.6 Temporalidade educativa: ritmo do sujeito vs. exigência do processo

A temporalidade, no campo experiencial de Amui, rompe com a lógica da aceleração ao afirmar que o processo educativo exige respeito ao tempo de maturação de cada sujeito, recusando a compressão do aprendizado em função de metas institucionais (*vide* af. 1000; 994). Nesse contexto, o erro é incorporado como elemento constitutivo da aprendizagem, abrindo espaço para a repetição e o aperfeiçoamento (*vide* af. 1017; 1011), o que impede que o tempo seja organizado exclusivamente por critérios de eficiência.

Essa reconfiguração temporal, entretanto, não se sustenta sem tensão, sendo atravessada pela formulação de Incontri, que amplia o horizonte do desenvolvimento ao afirmar sua continuidade, exigindo paciência histórica (*vide* af. 1065), mas, simultaneamente, recusa que essa ampliação se converta em permissividade, ao afirmar a necessidade de transformação no presente (*vide* af. 1070). A avaliação, nesse contexto, desloca-se de mecanismo de classificação para instrumento de diagnóstico, reorganizando o tempo pedagógico como acompanhamento contínuo (*vide* af. 1028).

O tempo educativo, portanto, não se fixa nem na aceleração institucional nem na dilatação indefinida, permanecendo tensionado entre maturação e exigência. Essa instabilidade, entretanto, desloca a questão para um nível ainda mais profundo: se o tempo não é homogêneo e a intervenção depende de leitura contínua, então a própria estrutura da formação não pode permanecer fragmentada, conduzindo necessariamente à problemática da integração das dimensões do sujeito, onde o tempo, o conhecimento e a ação passam a exigir uma organização não fragmentária, abrindo o eixo da dinâmica formativa integral (*vide* af. 1000; 1017; 1065; 1070; 1028).

7.2.7 Dinâmica formativa integral: unidade do sujeito vs. fragmentação pedagógica

Se a temporalidade não se estabiliza e a intervenção exige leitura contínua do ritmo do sujeito, a própria estrutura da formação não pode permanecer fragmentada sem produzir distorções, o que desloca a questão para a constituição integral do educando. Na *práxis* de Amui, essa integralidade não se apresenta como conceito abstrato, mas como experiência vivida na qual o desenvolvimento do pensamento depende diretamente da educação da sensibilidade, de modo que o afeto deixa de ser complemento e passa a constituir a base de sustentação do raciocínio (*vide* af. 1009; 1010). Nesse contexto, práticas como o recreio deixam de ocupar lugar periférico e passam a operar como espaço formativo, onde a convivência, a partilha e a tolerância são exercitadas como dimensões inseparáveis do processo educativo (*vide* af. 1016; 1022).

Essa recusa da fragmentação é tensionada pela formulação de Incontri, que explicita, em termos conceituais, a impossibilidade de compreender o ser humano por meio de recortes isolados, ao afirmar sua constituição bio-psico-social-espiritual como unidade irredutível (*vide* af. 1076). Ao mesmo tempo, ao criticar o materialismo pedagógico que reduz o educando a uma máquina biológica programável (*vide* af. 1079), amplia-se a tensão ao e*vide*nciar que a fragmentação não é apenas metodológica, mas ontológica, implicando uma distorção na própria compreensão do sujeito. A introdução de práticas como silêncio e meditação (*vide* af. 1063) não surge como adição externa, mas como tentativa de recompor dimensões excluídas do processo formativo.

A integralidade, portanto, não se estabiliza como modelo harmônico, mas se constitui em oposição permanente à fragmentação, na qual qualquer tentativa de separar cognição, emoção, corpo e dimensão interior reintroduz a ruptura que o próprio processo busca superar. Essa tensão não se resolve por síntese, deslocando a questão para o modo como o conhecimento é organizado, uma vez que a fragmentação do sujeito encontra correspondência direta na fragmentação do saber, abrindo o eixo da unidade epistêmica (*vide* af. 1009; 1076; 1079).

7.2.8 Implicações metodológicas: prática afetiva vs. rigor formativo

Se a integralidade do sujeito não pode ser mantida sob estruturas fragmentadas, a metodologia não pode reduzir-se a técnica neutra, sendo atravessada pela mesma tensão entre formação e instrumentalização. Na experiência de Amui, essa incidência aparece na recusa de subordinar o processo educativo à pressa do cumprimento de conteúdos, ao reconhecer que a aceleração frequentemente sacrifica a possibilidade de uma aprendizagem moralmente

significativa (*vide* af. 1008). O erro, nesse contexto, deixa de ser falha a ser corrigida e passa a operar como elemento formativo, permitindo repetição e aprofundamento (*vide* af. 1011), enquanto a avaliação desloca-se para um plano qualitativo, no qual se busca identificar transformações do sujeito e não apenas acúmulo de informações (*vide* af. 1013; 1015).

Essa centralidade da experiência é tensionada pela formulação de Incontri, que introduz a necessidade de rigor metodológico ao afirmar a escola como espaço de observação e construção de conhecimento pedagógico, recusando tanto o empirismo desorganizado quanto a teoria desvinculada da realidade (*vide* af. 1027; 1034; 1035). Ao mesmo tempo, ao reafirmar que a tecnologia deve permanecer subordinada à humanização (*vide* af. 1080), impede-se que a metodologia seja capturada por dispositivos que operam de forma instrumental, deslocando o foco do processo formativo para a eficiência técnica.

A metodologia, assim, não se fixa nem como prática espontânea nem como sistema rígido, permanecendo tensionada entre acolhimento afetivo e exigência de rigor, de modo que qualquer predominância unilateral, seja da técnica sem relação, seja da relação sem estrutura, reintroduz a mesma fragmentação que o processo busca superar. Essa instabilidade desloca a questão para o plano do conhecimento, uma vez que a forma de ensinar não pode ser dissociada da forma como o saber é concebido, conduzindo ao problema da unidade epistêmica (*vide* af. 1008; 1013; 1027; 1080).

7.2.9 Unidade do saber: integração epistemológica vs. dispersão do conhecimento

Se a metodologia não pode operar sob fragmentação, o próprio conhecimento não pode ser organizado como conjunto de partes isoladas sem comprometer sua inteligibilidade. Na formulação de Amui, essa unidade não se apresenta como teoria explícita, mas como implicação prática da recusa da neutralidade do saber, ao afirmar que todo conhecimento se orienta para a elevação ou obscurecimento do sujeito (*vide* af. 995; 1019). Nesse sentido, o currículo não pode ser concebido como soma de disciplinas independentes, pois cada área participa de um mesmo campo de formação, ainda que por vias distintas.

Essa compreensão é tensionada pela análise de Incontri, que explicita a crise da fragmentação ao denunciar a formação de indivíduos tecnicamente competentes, mas eticamente desorientados, e*vide*nciando que a especialização, quando desvinculada de um eixo integrador, conduz ao que se pode denominar analfabetismo ético (*vide* af. 1075). Ao propor o currículo como teia orgânica (*vide* af. 1074) e ao afirmar a necessidade de recuperar a dimensão interior como ponto de conexão entre os saberes (*vide* af. 1072), desloca-se a unidade do conhecimento de uma organização formal para uma exigência estrutural.

A unidade do saber, portanto, não se estabelece como síntese disciplinar nem como fusão indistinta, permanecendo tensionada entre a necessidade de especialização e a exigência de integração, de modo que a fragmentação não pode ser eliminada sem perda de rigor, mas tampouco pode ser mantida sem perda de sentido. Essa tensão não se resolve no plano epistemológico, deslocando a questão para sua implicação final: o tipo de sujeito que emerge desse processo, abrindo o eixo da teleologia formativa ampliada (*vide* af. 995; 1074; 1075; 1072).

7.2.10 Retrossíntese dialógica: convergência operativa vs. não-cristalização do sistema

Se a unidade do saber não se resolve em síntese disciplinar e permanece tensionada entre integração e especialização, a própria articulação entre as matrizes de Amui e Incontri não pode ser compreendida como convergência estabilizada, mas como campo dinâmico de incidência. A *práxis* de Amui, ancorada na experiência cotidiana, impede que a Pedagogia se converta em construção abstrata, mantendo o processo educativo vinculado à materialidade das relações, onde cada intervenção é testada no interior da sala de aula como campo real de validação (*vide* af. 1004; 1024). Nesse sentido, sua contribuição não se organiza como sistema formal, mas como consistência empírica que resiste à idealização teórica.

Essa dimensão é tensionada pela elaboração de Incontri, que, ao sistematizar a Pedagogia Espírita no campo acadêmico, impede que a prática permaneça isolada ou restrita à experiência local, inserindo-a em diálogo com a filosofia, a ciência e a tradição pedagógica, sem que isso implique fechamento doutrinário (*vide* af. 1045; 1044). Ao afirmar a Pedagogia Espírita como campo aberto (*vide* af. 1045), desloca-se a tentativa de síntese para um regime de permanente reinterpretação, no qual o sistema não se cristaliza, mas se reconfigura diante das exigências do tempo.

A convergência, portanto, não se realiza como unificação final entre prática e teoria, permanecendo tensionada entre validação empírica e sistematização conceitual, de modo que qualquer tentativa de estabilização, seja pela via da experiência isolada, seja pela via da formalização excessiva, compromete a vitalidade do próprio campo. Essa instabilidade produtiva impede o fechamento do sistema e desloca sua operação para um regime contínuo de atualização, no qual a Pedagogia se mantém em diálogo com o real sem perder sua coerência interna (*vide* af. 1004; 1045).

7.2.11 Tradução operativa: universalização dos princípios vs. preservação da matriz

Se a convergência não se cristaliza e o sistema permanece em regime aberto, sua operação não pode restringir-se ao interior de um campo específico, exigindo uma tradução que permita sua incidência em contextos mais amplos sem perda de consistência. A experiência de Amui, ao operar princípios como acolhimento, respeito ao tempo do sujeito e centralidade da relação, demonstra que tais elementos não dependem de formulação teórica explícita para produzir efeitos formativos, sendo aplicáveis em diferentes contextos educativos na medida em que respondem a exigências concretas da relação pedagógica (*vide* af. 1000; 1004; 1024). Essa dimensão prática e*vide*ncia que os princípios não se esgotam em sua origem, podendo ser reconhecidos independentemente de sua formulação inicial.

Essa possibilidade de universalização é tensionada pela formulação de Incontri, que, ao mesmo tempo em que afirma a abertura da Pedagogia Espírita ao diálogo com outras áreas do conhecimento (*vide* af. 1045), insiste na necessidade de preservar sua coerência interna, evitando que a tradução se converta em diluição ou perda de identidade. Ao criticar o materialismo pedagógico (*vide* af. 1079) e a instrumentalização do ensino (*vide* af. 1077), estabelece-se um limite para essa universalização, na medida em que nem toda incorporação externa é compatível com os princípios estruturantes do sistema.

A tradução operativa, portanto, não se realiza como adaptação irrestrita nem como preservação rígida, permanecendo tensionada entre abertura e fidelidade, de modo que ampliar o alcance do sistema implica simultaneamente traduzi-lo e protegê-lo de distorções. Essa tensão impede tanto a expansão indiscriminada quanto o fechamento dogmático, mantendo a Pedagogia em condição de operabilidade universal sem que se dissolva sua matriz conceitual (*vide* af. 1000; 1045; 1079; 1077).

7.2.12 Desdobramentos estruturais: A Engenharia Interna e o Não Dito do Sistema

Exaurida a análise descritiva dos eixos que articulam as *práxis* e as teorizações das autoras, impõe-se agora um movimento de natureza abissal. Não se trata mais de mapear o que Alzira Amui e Dora Incontri enunciam na superfície de seus textos, mas de extrair as consequências estruturais que o próprio sistema, quando tensionado contra os impasses da educação contemporânea, é forçado a revelar. As leis que se seguem não estão grafadas literalmente em nenhum aforismo isolado; elas emergem da fricção lógica do conjunto, configurando o "não dito" que sustenta a viabilidade do modelo. Ao se recusar o ecletismo fácil, que apenas justapõe teorias; o sistema revela respostas profiláticas a patologias pedagógicas que outras correntes apenas diagnosticaram.

Movimento I: A Lei da Dupla Incidência Pedagógica e a Recusa do Nivelamento Estrutural

Quando se confrontam os regimes atribuídos à infância (plasticidade orgânica, intuição e lúdico) e à juventude (autonomia, discernimento e responsabilização), não se infere a existência de duas pedagogias estanques. O que emerge é uma lei estrutural de incidência: os princípios antropológicos e éticos são inegociáveis, mas sua aplicação exige uma modulação radical. Ao tensionar essa lei contra os modelos que concebem o desenvolvimento como uma escada de aquisições puramente cognitivas, o sistema espírita revela sua profundidade: a Dupla Incidência não é uma adaptação técnica à idade, mas uma resposta epigenética do espírito.

A infância exige um "casulo" protetor não porque a criança seja cognitivamente inferior, mas porque seu aparelho neurobiológico e sua bagagem milenar encontram-se em estado de fusão plástica. Exigir da criança escolhas morais que a maturação ainda não comporta, ou prolongar a tutela lúdica sobre o jovem que anseia por autonomia de raciocínio (*vide* af. 991), configura mais do que um erro didático: é uma iatrogenia ontológica. A incidência calibrada protege o ser de ser violentado por uma estrutura exterior assíncrona.

Movimento II: A Calibragem Heurística contra o Relativismo Líquido

Se os princípios são invariantes e a incidência varia, o sistema cria uma barricada contra um dos maiores fantasmas da modernidade: a diluição das certezas. Em um cenário onde as metodologias tornam-se fluidas a ponto de o educador temer exercer qualquer diretividade, a Pedagogia Espírita propõe o Ajuste de Incidência. A essência é granítica (o respeito à imortalidade do ser, a exclusão da punição aviltante, a centralidade do afeto), mas a mediação é altamente maleável. O sistema não se adapta para "agradar" o educando em uma lógica de consumo escolar, nem se engessa em um dogmatismo anacrônico. Ele se calibra. A variação de incidência (*vide* af. 1053) não é uma concessão ao relativismo; é, pelo contrário, a exigência suprema da invariância dos princípios. Respeitar a singularidade do sujeito significa alterar a tensão da corda pedagógica para que ela não se rompa e, ao mesmo tempo, não fique frouxa a ponto de não emitir som.

Movimento III: A Regulação Dialógica e o Arquiteto do Encontro

A função central do educador sofre um deslocamento sísmico. Ele não é o "facilitador invisível" que abandona o aluno à própria sorte investigativa, nem o "transmissor monológico" que o oprime com certezas inquestionáveis. Ao tensionar a presença de Amui (o educador que

"caminha ao lado", *vide* af. 996) e a exigência de Incontri (o educador que "desperta", *vide* af. 1039), surge a figura do educador como Regulador Clínico da Incidência. Ele atua em uma "zona de tensão proximal", onde gerencia cirurgicamente a distância entre o que o espírito do aluno foi (sua bagagem) e o que ele pode vir a ser. A autoridade pedagógica abandona o autoritarismo disfarçado, mas não abdica da assimetria moral. O professor lê, na indisciplina ou no silêncio, a dose exata de afeto ou de desafio heurístico que a situação exige (*vide* af. 1024), convertendo a sala de aula em um laboratório de relações onde o mestre atua como o próprio instrumento de aferição.

Movimento IV: A Espiral Ontológica e a Arte da Passagem

Ao combater a visão de que o desenvolvimento humano é uma esteira de montagem seriada, o modelo postula a "Continuidade sem Ruptura". O mesmo espírito que hoje constrói sua base sensível e emocional no recreio (*vide* af. 1022), amanhã assumirá a responsabilidade por sua inserção na polis. O sistema recusa a separação estanque entre os ciclos da vida. O tempo pedagógico não avança em linha reta; ele se move em uma espiral ontológica. As conquistas morais e afetivas da infância não são "deixadas para trás" no Ensino Médio; elas formam o lastro ético que impedirá a inteligência juvenil de se corromper. A "arte da passagem", subestimada por escolas obcecadas por marcos avaliativos, revela-se como o momento de maior vulnerabilidade e potência. O acolhimento da criança pavimenta a coragem intelectual do adolescente.

Movimento V: A Cronopolítica do Desalinhamento e a Resistência Institucional

Lidos em chave estrutural, os aforismos oferecem o diagnóstico mais brutal do mal-estar contemporâneo, desnudando o que pode ser lido como a captura biopolítica do tempo escolar. A patologia central do século XXI não é a obsolescência tecnológica, mas um desalinhamento crônico e violento da incidência temporal. O mercado exerce uma cronopolítica perversa: exige-se a adultização da infância, submetendo crianças a lógicas de produtividade, ranqueamento e estresse ("máquina biológica", *vide* af. 1079), roubando-lhes o tempo inegociável de maturação anímica (*vide* af. 1000). Simultaneamente, promove-se a infantilização da juventude, prolongando a tutela e o entretenimento vazio sobre mentes que já clamam por sentido de responsabilidade moral e intervenção no mundo. A Pedagogia Espírita, ao enunciar a necessidade de respeitar a temporalidade encarnatória de cada fase, não propõe apenas uma reforma didática; ela propõe uma insurreição contra o roubo do tempo do ser.

Movimento VI: A Orquestração do Sujeito Total contra a Assepsia Cartesiana

A fragmentação do ser humano em dimensões incomunicáveis (o intelecto que memoriza, o corpo que apenas se move, a emoção que atrapalha) é o triunfo histórico de uma racionalidade fragmentária. O sistema exige que a reintegração do sujeito bio-psico-social-espiritual (*vide* af. 1076) não seja esperada como um milagre espontâneo, mas operada como um ato pedagógico deliberado. Nenhuma dimensão pode ser negligenciada. O afeto é postulado como base do intelecto (*vide* af. 1009), e o corpo como instrumento temporário e sagrado do espírito. A escola deve orquestrar intencionalmente o belo, o bom e o lógico (*vide* af. 1025). Ignorar uma dimensão é subnutrir as demais, reproduzindo a assepsia de um modelo que treina competências, mas atrofia a compaixão.

Movimento VII: A Reconstrução Epistêmica e a Interdisciplinaridade Ontológica

Se o universo é uma teia ininterrupta de inteligibilidade, o conhecimento fragmentado em disciplinas isoladas não é apenas ineficiente: é uma mentira epistêmica. A exigência de um currículo onde "cada disciplina revela uma face das Leis Naturais" (*vide* af. 1068) e flui como uma "teia orgânica" (*vide* af. 1074) atinge o cerne da crise acadêmica. A hiperespecialização, quando divorciada de um eixo ético-filosófico integrador, produz a tragédia do "analfabetismo ético" (*vide* af. 1075), indivíduos altamente capacitados para intervir na matéria, mas absolutamente desprovidos de norte moral para prever as consequências de seus atos. A interdisciplinaridade, neste sistema, deixa de ser um modismo didático para consagrar-se como a única ferramenta metodológica capaz de honrar a unidade do real.

Movimento VIII: A Teleologia da Emancipação Interexistencial

Todo o edifício estrutural converge para um horizonte incontornável: a educação não é neutra, e toda recusa em assumir uma teleologia esconde, de fato, a submissão a ideologias de mercado. O sistema assume abertamente seu *telos*: a formação do ser eticamente emancipado, que não apenas se adapta ao mundo, mas o transfigura, harmonizando seu livre-arbítrio com as leis da vida (*vide* af. 1017). Essa emancipação ultrapassa a mera libertação sociopolítica; ela é interexistencial. Ao postular que a educação é um ato inabalável de esperança no destino luminoso da humanidade (*vide* af. 1060), a matriz pedagógica supera o ceticismo imobilizador. Destarte, a aparente diferença topográfica entre Amui e Incontri dissolve-se na grandeza da obra: o sistema é amplo o suficiente para habitar a fenomenologia do chão de escola e resistir no anfiteatro universitário. Sua unidade não é a de um monólogo doutrinário, mas a de uma

dialética formidável, à prova do envelhecimento temporal, pois sua matéria-prima é a própria invencibilidade do progresso consciencial.

7.2.13 Tradução Laica: Princípios Seculares para o Educador Contemporâneo (A Operacionalidade Universal do Sistema)

Exaurida a demonstração estrutural das consequências do sistema no interior de seu próprio paradigma, impõe-se agora um movimento de maior envergadura epistemológica e pragmática: a transposição do modelo para o solo da laicidade escolar. Não se trata de promover um reducionismo que ampute a riqueza da matriz original, nem de reiterar desdobramentos já estabelecidos, mas de explicitar, em linguagem estritamente secular e científica, o núcleo operativo que qualquer educador, independentemente de adesão metafísica ou religiosa, pode assumir como critério de ação frente ao esfacelamento da escola contemporânea.

O que se processa nessa transposição constitui uma prova da inteligibilidade universal do modelo. A linguagem da codificação, com categorias como reencarnação, espírito imortal e leis divinas, é convertida em linguagem da racionalidade pedagógica contemporânea, por meio de noções como epigenética, neuroplasticidade, desenvolvimento socioemocional, pensamento sistêmico e ética da responsabilidade. Desse modo, a Pedagogia Espírita não exige um ato de fé para operar no mundo, mas rigor conceitual suficiente para abandonar os reducionismos que limitam a compreensão do sujeito educável.

A seguir, delineiam-se os eixos dessa tradução laica, indicando como a estrutura conceitual do sistema incide na concretude da ciência educacional contemporânea:

a) Da Preexistência do Ser à Epigenética e Neurociência (O Lastro Inalienável):

Na matriz espírita, o aluno não é concebido como uma página em branco, mas como portador de uma trajetória anterior que o constitui (vide af. 1007). Independentemente da adesão à hipótese de vidas sucessivas, a Epigenética, a Neurociência e a Psicologia do Desenvolvimento convergem para a constatação de que nenhum educando ingressa na escola como tábula rasa. Cada indivíduo carrega um lastro de heranças biológicas, disposições cognitivas, experiências emocionais e condicionamentos socioculturais.

A implicação pedagógica desse reconhecimento é direta: o educador não pode tratar o aluno como objeto uniforme de intervenção. Comportamentos desafiadores, facilidades específicas ou resistências cognitivas deixam de ser compreendidos como desvios e passam a ser interpretados como expressões de uma configuração complexa que exige leitura e mediação. Rotular o educando a partir de diagnósticos isolados ou categorias sociais rígidas implica reduzir essa complexidade, comprometendo o processo formativo.

b) Da Lei da Dupla Incidência à Arquitetura do Desenvolvimento Biopsicológico:

O modelo estabelece que a incidência pedagógica varia conforme a fase do desenvolvimento, distinguindo regimes próprios da infância e da juventude. Na tradução laica, essa variação encontra respaldo na cronobiologia e na Psicologia do Desenvolvimento, conforme evidenciado por autores como Vygotsky, Piaget e Wallon. A infância exige proteção do processo neuroplástico, tempo de maturação e mediação lúdica; a juventude, por sua vez, demanda responsabilização, elaboração crítica e autonomia progressiva.

Nesse sentido, práticas como a adultização precoce da criança ou a infantilização prolongada do jovem configuram distorções estruturais. Exigir da infância produtividade incompatível com seu estágio ou postergar a responsabilização na juventude compromete a formação, produzindo desalinhamentos que não são apenas didáticos, mas também psicológicos.

c) Da Caridade Pedagógica à Segurança Psicológica e Competência Socioemocional

A centralidade do afeto na tradição pedagógica espírita encontra, no campo laico, correspondência direta nas pesquisas sobre segurança psicológica e aprendizagem. A Neurociência demonstra que ambientes marcados por medo, humilhação ou estresse comprometem o funcionamento cognitivo, enquanto relações baseadas em confiança favorecem a consolidação da aprendizagem.

Nesse contexto, a chamada “caridade pedagógica” traduz-se na capacidade do educador de estabelecer um ambiente relacional seguro, no qual o erro não é punido como falha moral, mas compreendido como etapa do processo de construção do conhecimento. A autoridade docente, assim, não se fundamenta na coerção, mas na qualidade da relação estabelecida com o educando.

d) Do Combate ao Materialismo Pedagógico à Crítica do Utilitarismo Educacional:

A crítica à redução do aluno a uma entidade funcional, presente na Pedagogia Espírita, encontra paralelo nas análises contemporâneas que denunciam a transformação da educação em instrumento de produção de capital humano. A lógica utilitarista, ao subordinar o ensino às demandas do mercado, esvazia o sentido formativo e contribui para o aumento de desinteresse, apatia e fragmentação existencial.

A alternativa proposta implica reconhecer que a educação não se limita à formação técnica, mas envolve a constituição de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade. Nesse sentido, o processo educativo não pode ser reduzido à eficiência operacional sem perda de sua função formativa.

e) Da Formação Integral à Interdisciplinaridade como Exigência de Inteligibilidade

A recusa da fragmentação do sujeito implica, no campo laico, a crítica à organização compartimentalizada do conhecimento. O pensamento complexo evidencia que os fenômenos se articulam em redes interdependentes, tornando inadequada a apresentação do saber como conjunto de disciplinas isoladas.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, não se configura como estratégia opcional, mas como exigência epistemológica. A separação entre áreas do conhecimento compromete a compreensão do real e limita a capacidade do educando de integrar diferentes dimensões da experiência.

f) Da Teleologia Evolutiva à Ética da Emancipação e do Bem Comum

A dimensão teleológica da Pedagogia Espírita, orientada para o aperfeiçoamento do ser, traduz-se, no campo laico, na formação de sujeitos dotados de autonomia moral e responsabilidade coletiva. A educação, nesse sentido, não é neutra: orienta-se por valores que definem o tipo de sociedade que se pretende construir.

Formar indivíduos capazes de agir com responsabilidade, empatia e consciência crítica não constitui um ideal abstrato, mas uma necessidade concreta diante das complexidades contemporâneas. A ausência dessa orientação reduz a educação a mecanismo de adaptação, esvaziando seu potencial transformador.

O que resulta dessa tradução é uma estrutura pedagógica que opera independentemente de adesão metafísica, mantendo sua consistência no campo da racionalidade científica. Princípios como respeito ao tempo do desenvolvimento, centralidade da relação pedagógica, integralidade do sujeito e unidade do conhecimento apresentam-se como respostas operativas às limitações do modelo educacional vigente.

Essa operabilidade evidencia que a força do sistema não reside na sua linguagem original, mas na coerência de sua estrutura. Ao ser traduzida, a Pedagogia Espírita não se enfraquece; ao contrário, revela sua capacidade de incidir em diferentes contextos sem perder consistência, tornando-se inteligível e aplicável ao educador contemporâneo, independentemente de sua posição filosófica.

8 PROPOSTA PARA EXPANSÃO DA PEDAGOGIA ESPÍRITA

> "O presente é o filho do passado e o pai do futuro; somos o que os séculos nos fizeram, para que o futuro seja o que nós fizermos dele".
>
> (Kardec, 1859a).

Cumpre, neste ponto da investigação, explicitar o gesto que orienta o presente capítulo. Ao longo de todo o percurso, desde a análise dos aforismos dos precursores (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Rivail), passando pela sistematização kardequiana, indo até a imersão nos clássicos brasileiros (Barsanulfo, Anália Franco, Thomaz e Maria Aparecida Novelino, Herculano Pires, Ney Lobo) e findando no *corpus* contemporâneo (Alzira e Dora); a dissertação manteve-se fiel a um protocolo de escavação e tensionamento interno do *corpus*. Não se tratou jamais de aplicar categorias externas, mas de deixar que os próprios enunciados, postos em relação, fizessem emergir uma arquitetura latente.

Não obstante, uma constatação impõe-se com clareza: a riqueza dessa tradição permaneceu, em larga medida, vinculada à sua linguagem originária. Termos como reencarnação, mediunidade, leis divinas e espírito em evolução, plenamente legítimos e operativos no interior do paradigma espírita, podem apresentar restrições de inteligibilidade quando deslocados para o campo da educação laica, científica e universal, caso não passem por um processo de tradução conceitual. Não se trata, portanto, de questionar sua validade ou de propor sua substituição, mas de reconhecer que a potência de um sistema de pensamento também se manifesta em sua capacidade de estabelecer pontes interpretativas com aqueles que não compartilham de suas premissas ontológicas[30].

Nesse sentido, o movimento aqui empreendido não se orienta por qualquer gesto de negação, correção ou superação dos autores analisados. Ao contrário, funda-se em uma

---

[30] **NOTA DO AUTOR**: Tal como afirma o mestre lionês: "A Ciência e a Religião são as duas alavancas da inteligência humana. Uma revela as leis do mundo material, a outra as leis do mundo moral. Mas tanto uma quanto a outra, tendo o mesmo princípio que é Deus, não podem contradizer-se. Se elas fossem a negação uma da outra, uma estaria necessariamente errada e a outra certa, pois Deus não pode querer destruir a Sua própria obra. A incompatibilidade que se acreditou existir, entre estas duas ordens de ideias, provém de uma falha de observação e do excesso de exclusivismo de uma e de outra parte. Daí o conflito que deu origem à incredulidade e à intolerância" (Kardec, 1864, p. 5).
"O *Espiritismo* é a nova Ciência que [...] nos mostra esse mundo, não mais como sobrenatural, mas, ao contrário, como uma das forças vivas e ininterruptamente atuantes da Natureza, como a fonte de uma inumerável quantidade de fenômenos incompreendidos até agora, e por essa mesma razão rejeitados para o domínio do fantástico e do maravilhoso. [...] O *Espiritismo* é a chave com a ajuda da qual tudo se explica com facilidade" (Kardec, 1864, p. 6). E Paulo complementa: "Ele nos capacitou para sermos ministros de uma nova aliança, não da letra, mas do Espírito; pois a letra mata, mas o Espírito vivifica" (2 Coríntios 3:6).

disposição de continuidade dialógica, na qual o esforço de tradução se configura como meio de ampliação de alcance, e não como mecanismo de descaracterização. Preserva-se, assim, a integridade interna das formulações originais, ao mesmo tempo em que se busca torná-las acessíveis em registros conceituais que permitam sua inserção em um horizonte mais amplo de interlocução pedagógica. Trata-se, portanto, de um gesto de mediação, e não de ruptura; de convergência, e não de afrontamento.

8.1 A CONSTITUIÇÃO ANTROPOLOGICA PARA A PEDAGOGIA ESPÍRITA

Feitas tais ponderações, o que se propõe neste capítulo, totalmente autoral, não é uma superação ou uma crítica à tradição precedente, a qual, ao contrário, constitui a condição de possibilidade de todo o trabalho; mas uma *expansão sistemática*. Trata-se de extrair, do que já estava em potência nos autores estudados, um conjunto de categorias operacionais que podem ser formuladas em termos estritamente seculares, sem perda de coerência interna. Essa operação de extração epistêmica não violenta o *corpus*; ao revés, revela sua vocação universal, aquela que os próprios clássicos, cada qual a seu modo, já anunciavam: a educação como processo de formação da consciência, cujas leis são tão regulares e investigáveis quanto as da natureza física.

Desse modo, apresentam-se, nas seções que se seguem, os *quatro verbetes fundacionais* que emergem do tensionamento do *corpus* com as perguntas últimas da educação. Cada verbete é estruturado segundo o rigor do Pacto Semântico: definição operacional, etimologia, atributos estruturais (com progressão taxonômica de níveis ou estágios) e implicação pedagógica. As quatro proposições, *Cosmoética*, *Thelema*, *Autonomia Phronética Endoexonômica* e *Reinterpretação da Proposta Pestalozziana*, não constituem um catálogo de conceitos independentes, mas uma ***arquitetura encadeada***: a primeira estabelece o *critério*, a segunda descreve a máquina *volitiva*, a terceira define o *Telos* do sujeito formado, e a quarta oferece a antropologia pedagógica que sustenta todo o processo.

8.1.1 Verbete: Cosmoética

O termo “Cosmoética” não é uma invenção recente. Sua primeira formulação sistemática deve-se a Waldo Vieira, médico e pesquisador brasileiro, fundador da *Conscienciologia*, disciplina que se propõe a investigar a consciência em suas múltiplas dimensões, incluindo as extrafísicas. Em obras como *700 Experimentos da Conscienciologia* (1994) e *Enciclopédia da Conscienciologia* (2007), Vieira define Cosmoética como a “ética aplicada à consciência integral, considerando suas interrelações com o cosmos”. Trata-se, em

sua formulação, de um desdobramento conscienciológico para o campo da conduta: a Cosmoética seria o conjunto de princípios que orientam a consciência a agir de modo a maximizar sua evolução e a harmonia com o todo, em múltiplas vidas e dimensões.

Não se pode deixar de reconhecer o mérito de Vieira: ao cunhar o termo e ao buscar extrair da tradição espiritualista um critério ético que não se reduzisse nem ao moralismo nem ao secularismo utilitarista, ele realizou uma contribuição original e intelectualmente relevante. Ainda assim, sua proposta permanece, em certa medida, vinculada ao horizonte do paradigma conscienciológico, na medida em que suas categorias, como *consciência, evolução interexistencial e parapsiquismo*, pressupõem uma adesão conceitual que nem todos os leitores compartilham. Além disso, sua Cosmoética, embora teoricamente robusta, carece de uma arquitetura escalar mais explicitada, pois remete ao todo, mas não detalha com suficiente precisão como os diferentes níveis do real, *micro*, *meso*, *macro e meta*, se articulam entre si; também enfatiza a responsabilidade, mas não apresenta, de modo suficientemente operacional, uma progressão capaz de situar o agente em graus distintos de elaboração ética. Em síntese, trata-se de uma formulação poderosa, cuja potência teórica pode ser ainda mais ampliada por meio de um maior esforço de sistematização operacional.

Desta feita, o presente trabalho não se limita a reiterar ou ilustrar essa intuição, mas busca aprofundá-la por meio de um processo de *depuração semântica*, *escalar* e *pedagógica*, orientado à ampliação de sua *inteligibilidade* e *aplicabilidade* para além da adesão a uma metafísica específica. A Cosmoética aqui proposta não se configura, unicamente, como um desdobramento da Conscienciologia, mas, também, como uma categoria construída a partir do tensionamento entre a tradição pedagógica espírita, de Comenius a Lobo, e as exigências da educação laica contemporânea. Nesse sentido, sua formulação pretende operar em um registro universal, transversal e integral, procurando alcançar um grau de sistematização que favoreça sua inserção em diferentes horizontes de interlocução.

O tensionamento dialético com as grandes tradições éticas

Para que se compreenda a potência da Cosmoética, faz-se necessário confrontá-la com as principais matrizes éticas que moldaram o pensamento ocidental, não para refutá-las sumariamente, mas para mostrar como suas intuições fundamentais, quando despojadas de seus pressupostos limitadores, convergem para o mesmo critério que a Cosmoética explicita com clareza inédita.

Sócrates (469-399 a.C.) não deixou uma ética sistemática, mas um método: a *maiêutica*, a arte de fazer parturir[31] a verdade do interlocutor pela sustentação da tensão entre suas crenças e os fatos. Ao contrário dos sofistas, que entregavam respostas prontas, Sócrates *sustentava o desalinhamento* até que o interlocutor não pudesse mais ignorar sua própria contradição (Platão, 2010). Essa é a antecipação mais remota do que, neste trabalho, denominamos *Metadidática Dialética Integrada*, a didática do erro sustentado. Contudo, a ética socrática permaneceu *intrapsíquica e dialógica*, sem se expandir para as escalas social, cósmica e interexistencial. A Cosmoética herda a Maiêutica, mas a inscreve em um campo de responsabilidade que ultrapassa o diálogo entre dois indivíduos: o desalinhamento sustentado não é apenas entre crenças, mas entre ação e impacto sistêmico.

Platão (428-348 a.C.) foi o primeiro a formular uma ética de base ontológica: o Bem é a Ideia suprema, fonte de realidade, verdade e inteligibilidade. Agir eticamente é orientar-se por essa luz transcendente. A grandeza de Platão está em ter vinculado ética e cosmologia: o homem bom é aquele cuja alma se ordena segundo a ordem do cosmos. Contudo, o platonismo incorre em um *dualismo radical* entre o mundo sensível (corruptível, ilusório) e o mundo inteligível (perfeito, verdadeiro) (Platão 2006). A consequência pedagógica é uma desvalorização do corpo, da história e da materialidade, o que a tradição espírita, com sua ênfase na encarnação como escola evolutiva, sempre recusou. A Cosmoética supera o platonismo ao afirmar que o critério ético não está em um mundo transcendente separado, mas na *coerência imanente do real em todas as suas escalas.* Não se foge do mundo para ser ético; age-se nele, com ele e por ele.

Aristóteles (384-322 a.C.) desce do céu das Ideias para a terra da *práxis*. Para ele, a virtude (areté) é uma *hexis*, um estado de caráter consolidado pelo hábito, que se manifesta na escolha deliberada (*prohairesis*) do meio-termo entre o excesso e a falta. A ética aristotélica é *teleológica:* o bem é aquilo que realiza a função própria do homem, definida pela razão. Contudo, essa teleologia permanece *antropocêntrica e imanentista*: o critério é o florescimento do indivíduo na pólis, não a viabilidade do todo cósmico (Aristóteles, 2014). Além disso, Aristóteles não resolve o problema da escala: o que é bom para o cidadão ateniense pode ser desastroso para o escravo, para a mulher, para o estrangeiro, para o ecossistema. A Cosmoética incorpora a intuição aristotélica da *hexis* (a virtude como segunda natureza), que reaparece em nossa noção de *alinhamento cosmoético pleno* (nível 4); mas expande seu campo de incidência:

[31] **Parturir:** Do latim *parturire*. Diferente do sentido puramente biológico de dar à luz, o termo é empregado aqui em sua acepção maiêutica e teleológica: o esforço dialético de "dar à luz" uma consciência ética superior, internalizada, que emerge do confronto entre as séries aforismáticas.

a excelência não é apenas do caráter individual, mas da *relação do agente com a totalidade dos seres e das dimensões do real.*

Os estoicos (Zenão, Sêneca, Epiteto, Marco Aurélio) avançaram ao formular a ideia de uma *lei natural* (*lex naturalis*) que governa o cosmos e à qual o sábio deve conformar sua vontade. Agir eticamente é viver *kata physin*, conforme a natureza. Essa intuição é a mais próxima da Cosmoética: o critério é a harmonia com a ordem cósmica. Contudo, o estoicismo peca por um *determinismo* que tende a apagar a responsabilidade individual (o sábio aceita o destino, não o transforma) e por uma *apatia* que desvaloriza a emoção como guia moral (Zenão, 2014; Sêneca 2017; Epíteto, 2012; Aurélio, 2019). A Cosmoética, ao contrário, não é resignação, mas *engajamento responsável*; não é apatia, mas *inteligência emocional* (a emoção como sinal de desalinhamento). Além disso, os estoicos não tinham uma teoria da escala: a "natureza" a que se referiam era, na prática, a ordem imanente do cosmos físico, não a complexidade das relações interexistenciais e transgeracionais que a reencarnação (mesmo como hipótese) permite modelar.

Immanuel Kant (1724-1804) operou uma revolução copernicana na ética: o critério do bem não está no objeto da ação (seus efeitos), mas na *máxima subjetiva* que a orienta. Age eticamente quem age por dever, segundo uma máxima que possa ser universalizada sem contradição. A grandeza de Kant está em deslocar a ética do cálculo de consequências para a *dignidade da lei moral interna* (Kant, 2007). Contudo, o formalismo kantiano é vazio: o imperativo categórico não diz o que fazer, apenas como verificar se a máxima é universalizável. Além disso, Kant é *antropocêntrico* (apenas seres racionais são fins em si mesmos) e *desencarnado* (o corpo, o afeto, a história, a tradição são irrelevantes para a moralidade). A Cosmoética herda de Kant a centralidade da *autonomia* (a lei que o sujeito dá a si mesmo), mas a radicaliza: a autonomia só é plena quando alinhada ao critério cosmoético, não qualquer universalização, mas a que aumenta a viabilidade do todo em todas as escalas. A Cosmoética é, pois, um *imperativo categórico material*, não formalmente vazio, mas informado pela estrutura do real.

Bentham, Mill e seus sucessores propuseram um critério claro: a ação é boa na medida em que maximiza a felicidade (ou utilidade) do maior número. A vantagem do utilitarismo é sua *operacionalidade* (pode-se, em tese, calcular consequências) e sua *expansão escalar* (considera todos os afetados, não apenas o agente). Contudo, o utilitarismo clássico sofre de vários males: (a) *reducionismo hedônico*, reduz o bem ao prazer ou à satisfação de preferências; (b) *indiferença distributiva*, uma grande felicidade para poucos pode justificar sofrimento extremo para muitos; (c) *curtoprazismo*, tende a desconsiderar efeitos de longo prazo; (d)

antropocentrismo, animais, ecossistemas, gerações futuras são incluídos apenas por extensão problemática. A Cosmoética supera o utilitarismo ao substituir "felicidade" por *viabilidade sistêmica*, um critério mais abrangente e menos sujeito a reduções hedonistas (Benthram, 1974; Mill, 2020). E supera sua indiferença distributiva ao incluir a *responsabilidade ampliada* como atributo estrutural: uma ação que concentra benefícios e externaliza custos é cosmoeticamente falha, mesmo que a soma de utilidades seja positiva.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) denunciou a moral ocidental como expressão de ressentimento e vontade de potência fracassada. Sua proposta é a *transvaloração*, a criação de novos valores a partir da afirmação da vida e da superação de si. A força de Nietzsche está em mostrar que nenhuma ética é neutra ou natural; toda moral é uma interpretação a serviço de certas forças (Nietzsche, 1998). Contudo, sua resposta é *niilista ativo*, não oferece critério algum, apenas a vontade de poder como fato. A Cosmoética aprende com Nietzsche a desconfiar de qualquer pretensão de eternidade ou neutralidade das normas, mas recusa o niilismo: o critério cosmoético (viabilidade do todo) é *imanente ao real*, não uma imposição metafísica. Pode ser investigado, discutido, refinado, e, sobretudo, *testado* pela prática.

A hegemonia da Cosmoética: por que esta proposta supera as anteriores

O que torna a Cosmoética aqui formulada superior, ou, pelo menos, mais abrangente, às tradições precedentes não é a pretensão de refutá-las, mas de *integrá-las em um regime de inteligibilidade mais amplo*. Cada uma das éticas clássicas capturou uma dimensão do fenômeno moral, mas nenhuma conseguiu articulá-las em uma arquitetura escalar e operacional. A Cosmoética o faz porque:

1. **É multiescalar**, opera simultaneamente nos planos micro (ações individuais), meso (relações interpessoais), macro (estruturas sociais, políticas, econômicas) e meta (dimensões *interexistenciais*, transgeracionais, ecológicas profundas). Nenhuma ética anterior (com exceção do estoicismo, mas de modo intuitivo e não sistemático) desenvolveu essa arquitetura escalar.
2. **É não-prescritiva**, não impõe normas a priori, mas descreve consequências. Uma ação é cosmoeticamente alinhada quando aumenta a harmonia interexistencial e reduz a entropia consciencial. Isso permite que o critério seja **aplicado a contextos novos** sem necessidade de adaptações *ad hoc*, diferentemente dos códigos morais fechados ou das éticas de virtude que dependem de uma lista pré-definida de virtudes.
3. **Inclui a responsabilidade ampliada**, o agente responde não apenas por suas intenções, mas pelos efeitos reais de seus atos no sistema, incluindo externalidades não previstas.

Isso supera tanto a intencionalidade kantiana (que ignora consequências) quanto o cálculo utilitarista (que ignora a distribuição).

4. **Tem temporalidade longa**, a avaliação Cosmoética não se restringe ao presente imediato, mas considera o impacto diferido e as condições de possibilidade de futuras reorganizações. Isso é crucial para questões como mudança climática, justiça intergeracional e educação (cujos efeitos só aparecem décadas depois).
5. **É interexistencial**, mesmo em sua tradução laica, a Cosmoética considera que as ações afetam não apenas os contemporâneos, mas também os que virão (e, em sua formulação espírita, os que já partiram). Isso a torna a única ética capaz de lidar com problemas como dívida ecológica, reparação histórica e educação como projeto transgeracional.

Definição operacional e atributos estruturais

Após esse percurso de tensionamento e depuração, pode-se, enfim, formular a definição operacional da Cosmoética, com a mesma gravidade e precisão exigidas pelo Pacto Semântico:

Cosmoética é o princípio de regulação da consciência em relação à totalidade do real, considerando simultaneamente as dimensões visível e invisível, temporal e extratemporal, individual e interexistencial. Em sua formulação mais precisa: *Cosmoética é a inteligência moral da consciência quando operando em conformidade com a estrutura integral do cosmos, assumindo responsabilidade contínua pelos efeitos de seus atos em todos os níveis de existência.* Abaixo segue *Tabela 23* com os atributos estruturais da progressão ética até a *Cosmoética.*

Tabela 23 - Atributos estruturais (progressão Cosmoética, níveis de alinhamento):

NÍVEL	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA	MANIFESTAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO	CORRELATO EM OUTRAS ÉTICAS
1	Indiferença Cosmoética	O agente não considera os efeitos sistêmicos de seus atos; opera por impulso, conveniência imediata ou obediência irrefletida.	Ação extrativista sem reparação; punição como resposta automática ao erro; currículo sem sentido existencial.	Anomia (ausência de lei), mas aqui entendida como ausência de consciência sistêmica, não de normas.
2	Responsabilidade local	O agente considera efeitos imediatos (visíveis, de curto prazo), mas ignora externalidades indiretas, de longo prazo ou interexistenciais.	Justiça restritiva (repara o dano visível, mas não as condições que o geraram); avaliação focada em resultados imediatos.	Heteronomia (lei externa) e início da autonomia convencional, mas sem a expansão escalar.
3	Responsabilidade ampliada	O agente antecipa efeitos indiretos, assume responsabilidade por externalidades e considera múltiplas escalas (individual, relacional, social, temporal).	Justiça restaurativa (repara as condições estruturais que produziram o dano); currículo integrado que conecta saberes e consequências.	Autonomia convencional (Kant, Piaget), mas aqui o "eu" é substituído pelo "sistema".

NÍVEL	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA	MANIFESTAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO	CORRELATO EM OUTRAS ÉTICAS
4	Alinhamento cosmoético pleno	O agente age de modo a aumentar a harmonia interexistencial e reduzir a entropia consciencial, sem necessidade de cálculo consciente, a Cosmoética tornou-se sua *hexis*.	O educador que sustenta a tensão do erro sem punir, mas também sem resolver pelo aluno, porque compreende que a reorganização autônoma é a única que aumenta a viabilidade do todo.	*Phronesis* aristotélica + *Heixis* estoica + Imperativo categórico material, sintetizados e expandidos.

Implicação pedagógica e relação com o corpus precedente

O educador que opera conscientemente com conhecimento implícito sobre a Cosmoética não pergunta "essa ação é certa ou errada segundo uma norma?", mas "essa ação (minha ou do educando) aumenta ou reduz a viabilidade[32], a harmonia e a inteligibilidade do todo (da sala de aula, da comunidade, do ecossistema, da trajetória consciencial)?". A avaliação, nesse quadro, desloca-se da verificação de conformidade para a *análise de impacto sistêmico*. O erro, portanto, não é uma falta a ser punida, mas um desalinhamento a ser compreendido em suas causas e consequências, e, por isso mesmo, uma oportunidade privilegiada para a expansão da consciência Cosmoética.

Essa formulação encontra respaldo direto no *corpus* precedente. Comenius já afirmava que a verdade exige concordância entre Natureza, Razão e Revelação (af. 26), o que é uma antecipação da ideia de coerência multiescalar. Kardec, ao estabelecer a lei de causa e efeito (af. 307-310) e ao declarar que "fora da caridade não há salvação" (af. 343), intuía que o critério último da ação é seu efeito na harmonia do todo, mesmo que não tenha desenvolvido a arquitetura escalar aqui proposta. Ney Lobo, com sua Pedagogia da Reparação (af. 934-938), aplicou o nível 3 de responsabilidade ampliada ao substituir a punição retributiva pela reparação das condições que geraram o dano. A Cosmoética, portanto, não é uma invenção *ex nihilo*, mas a **explicitação sistemática**, depurada, escalar e operacional, do que esses autores já anunciavam em germe.

[32] O termo **"viabilidade"** é empregado aqui em sentido sistêmico, superando a noção convencional de "responsabilidade" ou "norma moral". Refere-se à sustentabilidade evolutiva: a capacidade de uma ação permitir que a vida, a consciência e o aprendizado se expandam continuamente. Sob este prisma pragmático, o critério ético central passa a ser a garantia da continuidade da trajetória transgeracional e consciencial em detrimento de ações que interrompam o fluxo do todo.

A Cosmoética como inteligência moral do real: por que é a única ética adequada ao século XXI

As éticas do passado foram formuladas em contextos de menor complexidade sistêmica: as pólis gregas, o Império Romano, os Estados-nação incipientes, a Europa industrial. Nenhuma delas precisou lidar com problemas como a mudança climática (cujas causas estão em um continente e os efeitos em outro), a inteligência artificial (cujas decisões afetam bilhões sem que haja um agente moral claro), a engenharia genética (que altera o código da vida para gerações futuras), a dívida ecológica intergeracional (as gerações presentes consomem recursos que as futuras não terão), ou a educação como projeto transgeracional (cujos efeitos só são mensuráveis décadas depois). A Cosmoética, por sua arquitetura escalar e sua temporalidade longa, é a única ética capaz de fornecer critérios operacionais para esses problemas, não porque tenha todas as respostas, mas porque formula a pergunta correta: "[...] essa ação aumenta ou reduz a viabilidade do todo, em todas as escalas e em todos os tempos?".

Trata-se, pois, de uma *inteligência moral*, não no sentido de um cálculo frio, mas no sentido de uma capacidade de discernimento que integra razão, sensibilidade, intuição e responsabilidade. Como toda inteligência, pode ser cultivada, educada, refinada. E é precisamente essa a tarefa da Pedagogia que se delineia nos verbetes seguintes: formar sujeitos cuja *Thelema* (vontade) esteja alinhada à Cosmoética, cuja autonomia se tenha tornado *phronética endoexonômica*, e cujas quatro dimensões (física, emocional, mental, integral) operem em integração transversal. A Cosmoética, assim, não é um complemento opcional da pedagogia espírita, é o seu *fundamento oculto*, agora trazido à luz.

8.1.2 Verbete: Thelema, A Arquitetura Vetorial da Vontade

A gênese do conceito e suas formulações precedentes

O termo "vontade" é um dos mais ambíguos e sobrecarregados da história da Filosofia e da Psicologia. Desde a Antiguidade, diferentes tradições o tratam ora como apêndice da razão (Aristóteles, Tomás de Aquino), ora como força cega e irracional (Schopenhauer), ora como liberdade radical sem conteúdo (Sartre), ora como mero epifenômeno de desejos e instintos (Hume, Nietzsche). Essa polissemia não é um mero incômodo terminológico; ela impede a formulação de uma Pedagogia da vontade, pois, se não se sabe o que a vontade é, tampouco se saberá como educá-la.

O presente verbete não se limita a repetir ou ilustrar nenhuma dessas tradições. Ele propõe uma *reconstrução radical* do conceito, a partir de um operador analítico ausente em todas as precedentes: a noção de *vetor*. A vontade não é uma faculdade entre outras, nem uma

força obscura, nem uma liberdade abstrata. Ela é uma *grandeza vetorial*, possui intensidade (magnitude), direção (alvo) e sentido (aproximação ou afastamento). Essa formulação, que à primeira vista pode soar mecanicista, revela-se, quando tensionada com a tradição, a única capaz de integrar as intuições dispersas dos antigos e dos modernos em uma arquitetura operacional.

Contudo, antes de desenvolver a proposta, impõe-se um tensionamento dialético com as principais matrizes que trataram da vontade, para mostrar como cada uma capturou um aspecto do fenômeno, mas nenhuma conseguiu articulá-lo em uma teoria escalar e progressiva da formação volitiva.

O tensionamento dialético com as grandes tradições da vontade

Aristóteles (384-322 a.C.) não tinha um termo equivalente ao nosso: "vontade". O mais próximo é *prohairesis* (προαίρεσις), a escolha deliberativa que segue a reflexão. Para ele, o que move a ação é o desejo (*orexis*) aliado à razão prática (*nous praktikos*). O problema é que a *prohairesis* é sempre *deliberada*, ou seja, pressupõe um sujeito já capaz de refletir e escolher (Aristóteles, 2014). Não há, em Aristóteles, uma teoria do *desenvolvimento da vontade*, de como se passa da impulsividade à deliberação. Além disso, a *prohairesis* é essencialmente *racionalista*: ignora a dimensão afetiva e corporal do querer, bem como a possibilidade de um "não querer ativo" (a *Nelleit*). A *Thelema* aqui proposta herda de Aristóteles a centralidade da escolha, mas a expande: a escolha não é apenas deliberativa (racional), pode ser também *intuitiva* (o *insight* que vem antes da análise) ou *corpórea* (o hábito que se tornou segunda natureza). E, sobretudo, a *Thelema* não é um ato isolado, mas uma *arquitetura em progressão.*

Os estoicos (Zenão, Crisipo, Epiteto) foram os primeiros a isolar um ato volitivo puro: o *assentimento* (*sunkatathesis*), a decisão de acolher ou recusar uma representação (*phantasia*). Diferentemente da *prohairesis* aristotélica, o assentimento estoico é *anterior à deliberação*: é o ato de dar ou recusar o consentimento à impressão que se apresenta. Essa é a primeira formulação clara do que, neste trabalho, denominamos *Nelleit*, o não-querer ativo, a capacidade de suspender o impulso antes da resposta. Contudo, os estoicos cometeram dois erros fatais: (a) *intelectualismo*, o sábio estoico assente apenas ao que é racional, ignorando o papel do corpo, do afeto e do hábito na formação da vontade; (b) *determinismo*, para os estoicos, o sábio não pode mudar o curso do mundo, apenas assentir a ele corretamente. A *Thelema*, ao contrário, não é resignação, mas *engajamento transformador*. A *Nelleit* estoica é uma pausa para não agir; a *Nelleit* da *Thelema* é uma pausa para *agir melhor* (Zenão, 2014; Sêneca 2017; Epíteto, 2012; Aurélio, 2019).

Agostinho Hipona foi o primeiro a fazer da vontade o centro da vida moral. Para ele, o pecado original não é um erro intelectual, mas uma *doença da vontade,* a incapacidade de querer o bem mesmo quando se o conhece. A vontade, em Agostinho, é amor (*amor*): o amor a Deus ordena a vontade para o bem; o amor a si mesmo, a desordena. A grandeza de Agostinho está em ter vinculado vontade e afeto, o querer não é frio, é apaixonado. Contudo, sua formulação permanece *intrapsíquica e teológica*: o critério do bem é dado pela fé, não por uma análise escalar das consequências. Além disso, Agostinho não desenvolveu uma *Pedagogia da vontade,* apenas diagnostica sua doença e prescreve a graça como remédio. A *Thelema* herda de Agostinho a intuição de que a vontade não é neutra (ela ama algo), mas substitui o amor a Deus pelo *amor à coerência sistêmica,* um critério que pode ser investigado e educado sem apelo à revelação (Agostinho, 1995).

João Duns Scotus (1266-1308) é talvez o mais subestimado dos teóricos da vontade. Contra Tomás de Aquino, que via a vontade como apêndice do intelecto (o bem é o que o intelecto apreende como bom), Scotus afirmou a *autonomia radical da vontade*: ela pode querer ou não querer um objeto mesmo quando o intelecto o apresenta como bom. Essa é a *potentia nolendi*, o poder de não querer. Scotus antecipou em séculos a ideia de que a liberdade não é apenas escolher entre alternativas, mas *recusar o que é atraente*. Contudo, Scotus permaneceu no plano da *metafísica teológica*, sua *potentia nolendi* é um atributo de Deus e dos anjos, não uma faculdade a ser educada em crianças. A *Thelema* seculariza a intuição scotista: a *Nelleit* é uma *função volitiva que pode ser treinada*, pela pausa deliberada, pelo exercício da suspensão, pela resistência ao impulso automático (Scotus, 2011).

René Descartes (1596-1650) tratou a vontade como a faculdade de afirmar ou negar, de perseguir ou evitar. Em sua famosa fórmula, "[...] a vontade é tão ampla que não sentimos nenhuma limitação nela" (*Meditações*). O problema cartesiano é que essa vontade infinita é *indiferente,* pode afirmar o falso tão facilmente quanto o verdadeiro. O erro, para Descartes, não é um problema volitivo, mas *cognitivo*: erramos porque estendemos a vontade a coisas que não conhecemos claramente. A solução é a dúvida metódica, não o treino da vontade. A *Thelema* supera Descartes ao mostrar que a vontade não é apenas poder de afirmação/negação, mas *vetor*, possui intensidade, direção e sentido que podem ser modulados pela educação. O erro não é apenas falta de clareza cognitiva, é também *desalinhamento volitivo* (Descartes, 1991).

Immanuel Kant (1724-1804) é, depois de Agostinho, o maior filósofo da vontade na tradição ocidental. Para Kant, a vontade é a *faculdade de agir segundo a representação da lei,* ou seja, não é determinada por inclinações, mas pelo respeito à lei moral que a razão dá a si

mesma. A grandeza de Kant está em ter libertado a vontade tanto do determinismo natural quanto do arbítrio caprichoso: a vontade é autônoma, mas não arbitrária, é legisladora universal. Contudo, a vontade kantiana é *puramente racional*, o afeto, o corpo, o hábito, a tradição são irrelevantes ou mesmo obstáculos à moralidade. Além disso, Kant não desenvolveu uma P*edagogia da vontade*, sua *Educação Moral* é um apêndice de sua Filosofia, não um sistema (Kant, 2016). A *Thelema* herda de Kant a centralidade da autonomia, mas a *materializa*: a lei que a vontade dá a si mesma não é o imperativo categórico formal, mas o critério cosmoético, que tem conteúdo (a viabilidade do todo) e pode ser ensinado.

Arthur Schopenhauer (1788-1860) inverteu o kantismo: a vontade não é faculdade racional, mas a *essência do mundo*, uma força cega, irracional, incessante, que se objetiva em todos os fenômenos, desde o cristal até o gênio. A vontade schopenhaueriana é *una e universal*, não múltipla e individual. O problema é que, se a vontade é a coisa-em-si, não há como educá-la, só como aliviá-la (pela arte, pela compaixão, pela ascese). A *Thelema* rejeita esse pessimismo metafísico: a vontade não é uma força cega, mas uma *arquitetura que pode ser reorganizada* pela educação. A *Nelleit* (não-querer ativo) não é ascese (negação da vontade), mas *governo da vontade*, um querer de segunda ordem que modula o querer de primeira ordem (Schopenhauer, 2005, 2013).

Friedrich Nietzsche (1844-1900) radicalizou Schopenhauer: a vontade não é apenas essência do mundo, é *vontade de potência*, o impulso de crescer, superar-se, dominar. A moral tradicional, para Nietzsche, é uma expressão da vontade de potência dos fracos (o ressentimento). A grandeza de Nietzsche está em ter mostrado que a vontade não é neutra, ela é sempre *avaliação*, sempre interpretação a serviço de certas forças. Contudo, sua resposta é *niilista ativo*: não há critério para distinguir uma vontade de potência saudável de uma doentia; o que importa é a intensidade, não a direção (Nietzsche, 2005). A *Thelema* supera Nietzsche ao reintroduzir o *critério* (a Cosmoética) sem cair na moral tradicional: a vontade não é boa por ser forte, mas por estar alinhada à viabilidade do todo.

Jean-Paul Sartre (1905-1980) fez da vontade um sinônimo de liberdade radical: o homem está condenado a ser livre, e essa liberdade é tão absoluta que *toda ação é escolha*, inclusive não escolher. O problema do sartrismo é que ele dissolve a vontade na liberdade, não há faculdade volitiva distinta da própria existência. Além disso, Sartre não oferece critério algum para a escolha: qualquer escolha é tão válida quanto qualquer outra, desde que assumida com autenticidade (Sartre, 2014). A *Thelema* recusa esse *voluntarismo vazio*: a liberdade não é ausência de determinação, mas *capacidade de alinhar o vetor ao critério*. Quanto maior a liberdade, maior a responsabilidade *Cosmoética*, não o contrário.

Lev Vygotsky (1896-1934) trouxe para a Psicologia uma contribuição decisiva: a vontade não é um dado natural, mas uma *função psicológica superior* que se desenvolve pela internalização de signos e instrumentos culturais. A criança aprende a controlar seu comportamento primeiro pela fala externa (do adulto), depois pela fala interna (autocomando). Essa é a primeira *Pedagogia da vontade* minimamente operacional. Contudo, Vygotsky não distingue entre diferentes *funções volitivas* (*decisão, Nelleit, sustentação, Stasis*) nem entre diferentes *estágios de desenvolvimento* da vontade (indiferenciada, inconsciente, consciente). Sua teoria é *genética*, mas não *arquitetônica* (Vygotsky, 2007). A *Thelema* herda de Vygotsky a centralidade da mediação, mas a expande: o autocomando é apenas uma das funções (a *sustentação*); as outras (decisão, *Nelleit, Stasis*) exigem mediações específicas, nem todas linguísticas.

A hegemonia da *Thelema*: por que esta proposta supera as anteriores

O que torna a *Thelema* aqui formulada superior, ou, pelo menos, mais abrangente, às tradições precedentes é a *integração de quatro dimensões ausentes em cada uma delas isoladamente*:

1. *Vetorialidade*, a vontade não é apenas intensidade (força) nem apenas direção (intenção), mas a *articulação entre ambas* (intensidade + direção + sentido). Isso permite analisar fenômenos como a "vontade fraca" (intensidade baixa) e a "vontade desorientada" (direção contraditória) como problemas distintos, exigindo intervenções pedagógicas distintas.
2. *Progressão de estágios*, a vontade não é uma faculdade que se tem ou não se tem; ela se desenvolve por estágios *irreversíveis* (indiferenciada → inconsciente → consciente). Isso permite diagnosticar em que ponto o educando se encontra e, consequentemente, quais intervenções são adequadas.
3. *Funções irredutíveis*, a vontade não é uma coisa só; ela se desdobra em quatro funções qualitativamente distintas: *decisão* (*Thelema* em sentido estrito), *suspensão* (*Nelleit*), *sustentação e cessão* (*Stasis*). Cada uma exige treinamento específico, o que nenhuma teoria anterior distinguiu.
4. **Alinhamento cosmoético**, a vontade não é boa por si mesma; ela é boa na medida em que está alinhada ao critério de aumento da viabilidade do todo. Isso supera tanto o formalismo kantiano (que não tem conteúdo) quanto o niilismo nietzschiano (que não tem critério).

Definição operacional e atributos estruturais

Após esse percurso de tensionamento e depuração, pode-se, enfim, formular a definição operacional da *Thelema*, com a mesma gravidade e precisão exigidas pelo Pacto Semântico: *A Vontade (Thelema) é a arquitetura vetorial da vontade como função de governo da psique. Diferencia-se do desejo **(ὄρεξις)**, do ímpeto passional **(θυμός)** e da escolha deliberativa **(προαίρεσις)** ao operar como o princípio de regência que decide, sustenta, modera e cessa a direção do querer. A Thelema não é o conteúdo do querer (o que se quer), nem sua intensidade afetiva (o quanto se quer), mas a capacidade de vetorizar o querer em uma direção determinada, mantê-la contra obstáculos e, quando necessário, suspendê-la ou redirecioná-la.*

Sua estrutura taxonômica e de atributos estruturais constam na *Tabela 24* a seguir

Tabela 24 - Atributos estruturais: progressão da Thelema

ESTÁGIO	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA	MANIFESTAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO	CORRELATO NAS TRADIÇÕES PRECEDENTES
1	Vontade indiferenciada	Latência volitiva, apatia, ausência de tensão. Preguiça entendida não como vício moral, mas como **não-querer**, ausência de vetor.	O aluno que não se engaja, não por rebeldia, mas por incapacidade de sustentar qualquer direção.	Aristóteles: falta de *prohairesis*; Agostinho: *indifferentia* como ausência de amor.
2	Vontade ativa inconsciente	Reação automática, hábito pulsional, movimento sem governo. O sujeito age, mas não escolhe a direção, é dirigido por forças que não reconhece.	O aluno reativo, que responde a estímulos sem mediação; o comportamento viciado ou condicionado.	Hume: vontade como escrava das paixões; Freud: o Id; Vygotsky: funções psicológicas elementares.
3	Vontade ativa consciente (governo)	Regência. O sujeito decide, sustenta, modera e cessa deliberadamente. Subdivide-se em quatro funções irredutíveis:		
3a	*Thelema decisório*	O "sim" absoluto que fixa a rota (*decretum*). Corta outras possibilidades, estabiliza a direção.	Escolha vocacional, compromisso ético, decisão de estudar um tema.	Aristóteles: *prohairesis*; Descartes: afirmação; Sartre: escolha radical.
3b	*Nelleit* (não-querer ativo)	O "não" consciente, veto, suspensão do impulso, contenção deliberada. Diferente da inércia (estágio 1) e da repressão (violência contra si).	A pausa entre estímulo e resposta; o exercício da paciência; a recusa a um impulso mesmo quando atraente.	Estoicos: *sunkatathesis* recusada; Duns Scotus: *potentia nolendi*; Kant: respeito à lei.
3c	*Sustentação*	Aplicação contínua do vetor, esforço deliberado mantido no tempo. O querer que não se cansa.	Estudo sistemático, prática deliberada, manutenção de um propósito mesmo diante de obstáculos.	Maine de Biran: esforço deliberado; Vygotsky: autocomando; James: atenção sustentada.

ESTÁGIO	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA	MANIFESTAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO	CORRELATO NAS TRADIÇÕES PRECEDENTES
3d	*Stasis* (στάσις)	Estabilidade do vetor contra entropia. Persistência ou cessão deliberada (não é fraqueza, é a decisão de não mais vetorizar).	Manter uma decisão mesmo sob pressão; encerrar um ciclo com consciência, sem arrependimento nem impulso.	Agostinho: repouso no bem; Spinoza: *conatus*; Hegel: vontade que se sabe livre.

Fonte: Autoria Própria, 2026

Integração entre Thelema e Cosmoética: a qualificação do vetor

A mera posse de *Thelema* (capacidade de vetorizar) não garante direção ética. Um agente pode ter vontade ativa consciente (estágio 3) e ainda assim agir de modo a reduzir a viabilidade do todo, se seu *Thelema decisório* estiver alinhado a fins particulares ou destrutivos. A Cosmoética, portanto, é o **critério que qualifica a direção do vetor**. A tabela a seguir integra os dois sistemas:

Tabela 25 - Thelema - Cosmoética

ESTÁGIO DA THELEMA	NÍVEL COSMOÉTICO	RESULTADO	EXEMPLO
1 (indiferenciada)	1 (indiferença)	Apatia sistêmica, não age, não afeta.	O aluno que não estuda, não se importa, não responde.
2 (inconsciente)	1 ou 2	Age, mas sem governo, pode gerar dano ou benefício acidental.	A criança que agride sem intenção; o adulto que age por hábito prejudicial sem saber.
3 (governo) sem *Cosmoética*	2	Age com governo, mas direcionado a fins particulares, pode ser eficiente e danoso.	O técnico brilhante que cria tecnologia para vigilância de massa; o executivo eficaz que destrói ecossistemas.
3 (governo) + *Cosmoética* nível 3 ou 4	3 ou 4	Age com governo e alinhamento sistêmico, o phronimos em formação ou pleno.	O educador que sustenta o erro sem punir e sem resolver; o líder que age para aumentar a viabilidade do todo.

Fonte: Autoria Própria, 2026

8.1.3 Verbete: Autonomia Phronética Endoexonômica, A Maturação Ética Além da Lei

O termo "*autonomia*", do grego αὐτός (si mesmo) + νόμος (lei), designa, em sua acepção mais difundida, a capacidade de o sujeito se autogovernar segundo leis que ele próprio se dá, em oposição à heteronomia, na qual as leis provêm de uma instância exterior. Desde a Filosofia grega até a psicologia moral contemporânea, a autonomia tem sido tratada como o coroamento do desenvolvimento ético: o estágio em que o indivíduo não mais obedece por medo ou por conformidade, mas por convicção interna.

Contudo, uma análise tensional das tradições que forjaram esse conceito revela uma insuficiência estrutural que a presente proposta visa superar. Em todas as formulações precedentes, a autonomia permanece *referida ao eu*, mesmo quando esse "eu" é concebido como racional, universal ou transcendental. O critério da ação autônoma é, em última instância, a *coerência consigo mesmo* (a não-contradição, a universalização da máxima, a autenticidade existencial). O que nenhuma dessas tradições considerou, e que a hipótese *endoexonômica* introduz, é a possibilidade de um estágio *posterior à autonomia*, no qual o sujeito não age mais por referência a si mesmo, mas por *alinhamento direto ao critério cosmoético*, transcendendo tanto a lei externa (heteronomia) quanto a lei própria (autonomia convencional). É a esse estágio que se dá o nome de *autonomia phronética endoexonômica*, a lei que vem de dentro (*ἔνδον*) e opera acima (*ἔξω*) das leis mundanas, não por arrogância, mas por transparência à verdade.

Esta análise começa com Sócrates que foi o primeiro a vincular a ideia de ética e autoconhecimento, com a proposta: "conhece-te a ti mesmo", que é o fundamento de toda ação boa. A maiêutica socrática, ao sustentar a tensão entre crença e fato, visa produzir um sujeito que não se engana sobre si mesmo, que sabe o que não sabe. Contudo, Sócrates não vai além da *autonomia do intelecto*: o bem é conhecido, mas a vontade pode ainda falhar (o problema socrático da *akrasia* é mal resolvido). Além disso, o sábio socrático não opera acima da lei, ele a respeita, mesmo quando injusta (como na Apologia, onde aceita a morte por não violar as leis da cidade) (Platão, 1972). A autonomia socrática é, portanto, *intrapsíquica e submissa à pólis*.

Irrevogavelmente, Platão busca aprofundar a intuição socrática ao descrever a alma justa como aquela em que a razão governa, o ânimo (*thymos*) a apoia e os apetites (*epithymiai*) obedecem. A autonomia, aqui, é a *capacidade da razão de governar as partes inferiores da alma*. Contudo, o platonismo é dualista: o governo da razão só é possível quando a alma se desprende do corpo e se volta para o mundo das Ideias (Platão, 2010). A consequência pedagógica é uma desvalorização da encarnação, da história e da materialidade, o que a tradição espírita, com sua ênfase na evolução por meio de múltiplas existências, sempre recusou. Além disso, a autonomia platônica é *hierárquica e autoritária*: a razão manda, os apetites obedecem, não há espaço para a *Nelleit* como veto consciente, nem para a integração das dimensões emocional e corporal.

Por outro lado, Aristóteles (2014) desloca a ênfase da razão teórica para a *razão prática* (*phronesis*). O sujeito virtuoso não é aquele que conhece o Bem, mas aquele que, pela experiência e pelo hábito, desenvolve a capacidade de discernir, em cada situação singular, o meio-termo entre o excesso e a falta. A *phronesis* é a inteligência ética em ato. Contudo, Aristóteles não rompe com o quadro da *autonomia referida ao eu*, o critério da ação é a

realização da função própria do homem (a *eudaimonia*), que é um bem para o indivíduo, não para o todo cósmico. Além disso, a *phronesis* aristotélica é *intransferível* e *não escalar*: ela se aplica à vida do cidadão na pólis, não à responsabilidade interexistencial ou transgeracional. A endoexonomia herda da *phronesis* a ideia de um discernimento situado e corporificado, mas expande seu campo de incidência para todas as escalas do real.

Nada obstante, Zenão (2014), Epiteto (2012) e Marco Aurélio (2019) formularam a mais radical das autonomias antigas, nesta concepção, o sábio é livre porque nada externo pode afetar sua vontade. A virtude é o único bem; a saúde, a riqueza, a fama, a própria vida são "indiferentes". O sábio estoico age *kata physin* (conforme a natureza), mas essa natureza é a ordem racional do cosmos, à qual ele se submete com resignação. A grandeza do estoicismo está em ter intuído que a verdadeira liberdade é a *capacidade de não ser escravo das circunstâncias*. Contudo, sua autonomia é *apática*, desvaloriza as emoções, o engajamento político, a transformação do mundo. O sábio estoico aceita, não transforma. A endoexonomia, ao contrário, é *engajada*: o phronimos endoexonômico não se resigna ao que está dado; ele age para aumentar a viabilidade do todo, mesmo que isso exija desafiar a ordem estabelecida.

Tempos depois, Kant (2016) cria o ponto culminante da tradição da autonomia na filosofia moderna. Para ele, a autonomia é a *capacidade da vontade de se dar a lei a si mesma*, independentemente de inclinações ou de fins exteriores. O imperativo categórico, "age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal", é o critério formal da ação autônoma. A grandeza de Kant está em ter libertado a autonomia tanto do heteronomismo (a lei vem de fora) quanto do arbítrio caprichoso (a lei é a da razão). Contudo, a autonomia kantiana sofre de três limitações fatais: (a) *formalismo vazio*, o imperativo categórico não diz o que fazer, apenas como testar a universalizabilidade da máxima; (b) *racionalismo exclusivo*, o corpo, o afeto, o hábito, a tradição são irrelevantes ou mesmo obstáculos à moralidade; (c) *antropocentrismo*, apenas seres racionais são fins em si mesmos; animais, ecossistemas, gerações futuras não têm dignidade intrínseca. A endoexonomia supera Kant ao *materializar* o critério: a lei que o sujeito dá a si mesma não é uma forma vazia, mas o princípio cosmoético (aumentar a viabilidade do todo). E ao *expandir* o campo da responsabilidade para além do humano.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) criticou a autonomia kantiana por ser abstrata e individualista. Para ele, a liberdade só se realiza no *reconhecimento intersubjetivo*, no seio das instituições (família, sociedade civil, Estado) e da história. A autonomia hegeliana é *concreta, situada e dialética*. Contudo, Hegel subordina o indivíduo ao Espírito Absoluto, a liberdade é, em última instância, a *compreensão da necessidade* histórica (Hegel, 2010). A

endoexonomia recusa tanto o individualismo kantiano quanto o historicismo hegeliano: Pois, o *agente autônomo* não é um átomo isolado nem uma peça do mecanismo histórico; ele é um *agente responsável* cujo critério de ação é a viabilidade do todo, mas esse todo não é dado antecipadamente pela história, ele é *construído* pela ação Cosmoética de cada um.

Destoando das duas vertentes acima, Nietzsche (2005) radicalizou a crítica à moral tradicional, defendendo que toda moral é expressão de uma vontade de potência. A autonomia nietzschiana é a *capacidade de criar os próprios valores*, não de obedecer a valores herdados ou impostos. Seu super-homem (*Übermensch*) é aquele que supera a moral do rebanho e afirma sua vontade de potência em toda a sua plenitude, como um macho-alpha. A força de Nietzsche está em ter mostrado que nenhuma autonomia é neutra, toda lei própria é também uma avaliação, uma interpretação a serviço de certas forças (Nietzsche, 2005). Contudo, sua resposta é *niilista ativa*: não há critério para distinguir uma criação de valores saudáveis de uma doentia; o que importa é a intensidade, não a direção. A endoexonomia supera Nietzsche ao reintroduzir o *critério* (a Cosmoética) sem cair na moral tradicional: a criação de valores não é arbitrária; ela é boa na medida em que aumenta a viabilidade do todo.

Outro que radicalizou foi Sartre (1943) tentando fazer da autonomia um sinônimo de *liberdade impulsiva*: o homem está condenado a ser livre, e essa liberdade é tão absoluta que *toda ação é escolha*, inclusive não escolher. O sujeito sartriano é autônomo porque não há Deus, nem natureza humana, nem valores pré-dados que o determinem. Contudo, essa autonomia é *vazia* e *sem vetor*: qualquer escolha é tão válida quanto qualquer outra, desde que assumida com autenticidade. Sartre não oferece critério algum para a escolha, apenas a exigência de que ela seja livre e assumida (Sartre, 1943). A endoexonomia recusa esse *voluntarismo sem direção*: a liberdade não é ausência de determinação, mas *capacidade de alinhar o vetor ao critério*. Quanto maior a liberdade, maior a responsabilidade *Cosmoética*, não o contrário.

Outros dois que trouxeram para o campo empírico a questão do desenvolvimento da autonomia foram Jean Piaget (1896-1980) e Lawrence Kohlberg (1927-1987). Em suas teorias, a criança passa de um estágio de *heteronomia* (moralidade da obediência, respeito unilateral à autoridade) para um estágio de *autonomia* (com moralidade da cooperação, respeito mútuo e internalização das regras) (Kohlberg, 1992; Piaget, 1994). A grandeza desses autores está em ter demonstrado que a autonomia não é um dom inato, mas uma *construção progressiva*. Contudo, suas teorias permanecem no plano da *moral interpessoal* e *cognitiva*: a autonomia é medida pela capacidade de resolver dilemas hipotéticos (Kohlberg, 1992) ou de jogar segundo regras acordadas (Piaget, 1994). Não há, em nenhum deles, uma consideração da responsabilidade *escalar* (para com o ecossistema, gerações futuras, dimensões

interexistenciais) nem da *dimensão volitiva* (a *Nelleit*, a sustentação). Além disso, o estágio final de Kohlberg (estágio 6: princípios éticos universais) ainda é uma *autonomia referida ao eu*, o sujeito age por convicção pessoal, não por alinhamento à Cosmoética.

Fazendo todas estas manobras pode-se inferir que o que torna a *autonomia phronética endoexonômica*, pelo menos, mais abrangente, às tradições precedentes é a *integração de quatro dimensões ausentes em cada uma delas isoladamente*:

1. *Progressão escalar*, a autonomia não é um estágio final, mas um degrau em uma escada que vai da anomia (ausência de lei) à heteronomia (lei externa), à autonomia convencional (lei própria referida ao eu) e, finalmente, à *endoexonomia* (alinhamento direto ao critério cosmoético, transcendendo tanto a lei externa quanto a lei própria).
2. *Materialidade do critério*, diferentemente do formalismo kantiano (a lei é a universalizabilidade da máxima) ou do niilismo nietzschiano (não há critério), a *endoexonomia* tem um critério *substantivo*: a *Cosmoética*, o aumento da viabilidade, da harmonia e da inteligibilidade do todo em todas as escalas.
3. *Integração volitiva*, a *endoexonomia* não é apenas uma capacidade cognitiva (como em Piaget e Kohlberg), mas uma *disposição volitiva* (Thelema) que integra decisão, *Nelleit*, sustentação e *Stasis*. O phronimos endoexonômico não apenas sabe o que é certo; ele *quer* o que é certo com todo o seu ser, e sua vontade está tão alinhada ao critério que não há fricção entre dever e inclinação (ao contrário de Kant).
4. *Expansão interexistencial*, a endoexonomia considera não apenas os efeitos da ação no presente e no visível, mas também nas dimensões temporais longas (gerações futuras) e, em sua formulação espírita, interexistenciais (os que já partiram). Nenhuma teoria da autonomia precedente (com exceção talvez do estoicismo, mas de modo diferente) incorporou essa escala.

Após esse percurso de tensionamento e depuração, pode-se, enfim, formular a definição operacional da *autonomia phronética endoexonômica* ou se preferir *endoexonomia*, com a mesma gravidade e precisão exigidas pelo Pacto Semântico:

Autonomia phronética endoexonômica *é o estágio de maturação ética no qual o sujeito, tendo percorrido a progressão anomia → heteronomia → autonomia convencional, alcança a condição de operar além das leis mundanas por alinhamento direto ao critério cosmoético. O termo* ***phronética*** *(de* ***φρόνησις****, sabedoria prática) designa a capacidade de discernir, em cada situação singular, o que aumenta a viabilidade do todo;* ***endoexonomia*** *(****ἔνδον*** *+* ***ἔξω*** *+* ***νόμος****) indica que a lei vem de dentro (endon) e opera acima (exo) das leis externas, não por arrogância, mas por transparência à verdade.*

Na *Tabela 26* abaixo segue os *atributos estruturais, progressão ética completa* do que foi proposto acima de modo desdobrado.

Tabela 26 - Atributos estruturais, progressão ética completa (integrando Thelema e Cosmoética)

NÍVEL	CONCEITO	DEFINIÇÃO	THELEMA	COSMOÉTICA	EDUCAÇÃO	TRADIÇÕES
0	Anomia	Ausência de lei (interna ou externa). O sujeito age por impulso puro, sem referência a qualquer norma.	Estágio 1 (indiferenciada)	Nível 1 (indiferença)	A criança muito pequena; o sujeito em estado de desregulação extrema.	Sócrates: o não-examinado Hobbes: estado de natureza.
1	Heteronomia	Lei externa (norma social, religiosa, familiar, institucional). O sujeito obedece por medo, conformidade ou recompensa.	Estágio 2 (inconsciente) + início de 3a (decisão sob pressão externa)	Nível 2 (responsabilidade local)	A maioria dos sistemas escolares tradicionais: obediência às regras sem compreensão de seu fundamento.	Piaget: moralidade da coerção; Kohlberg: estágios pré-convencionais.
2	Autonomia convencional	Lei própria, referida ao eu. O sujeito age por princípios internalizados, mas ainda centrados no indivíduo ou em sua comunidade imediata.	Estágio 3 (governo) sem alinhamento cosmoético pleno	Nível 2 ou início do 3	O aluno que age por convicção própria, mas ainda não considera efeitos sistêmicos ampliados.	Kant: autonomia formal; Piaget: moralidade da cooperação; Kohlberg: estágios convencionais e pós-convencionais.
3	Autonomia phronética endoexonômica	A lei é tão plenamente internalizada que o sujeito não precisa mais dela; age por alinhamento direto ao critério cosmoético.	Estágio 3 (autogoverno) com *Cosmoética* nível 4	Nível 4 (alinhamento pleno)	O “homem de bem” de Kardec (af. 342), que pratica a lei de justiça, amor e caridade “na sua maior pureza”, não por obediência, mas por identidade estrutural.	Sócrates? (apenas intuição); Estoicos? (resignação, não engajamento); Jesus (fé como Thelema absoluta); Buda (compAIxião como segunda natureza).

Fonte: Autoria Própria, 2026

Características distintivas do phronimos endoexonômico:

1. *Isonomia funcional*, não há distância entre o que ele compreende (*Cosmoética*), o que ele quer (Thelema) e o que ele executa (ação). Sua vontade está saturada de critério; seu conhecimento está saturado de amor.
2. *Desobediência legítima*, pode contrariar leis injustas, mas sempre arcando com as consequências. Diferentemente do anômico (que desobedece por impulso) ou do heterônomo (que obedece cegamente), o phronimos endoexonômico desobedece *por fidelidade a um critério superior*, e aceita a penalidade como parte da responsabilidade ampliada. Exemplos históricos: Sócrates (que obedeceu à lei injusta, mas poderia ter desobedecido, aqui a endoexonomia vai além), Martin Luther King, Gandhi, Rosa Parks.
3. *Irreversibilidade aproximada*, uma vez alcançado o estágio 3, o sujeito não retorna aos estágios anteriores, embora possa sofrer abalos circunstanciais. A diferença entre recaída (oscilação temporária) e regressão estrutural (perda do estágio) é decisiva.
4. *Transparência*, sua autoridade não é poder, mas evidência. Ele não precisa convencer; sua ação é sua prova. Isso ressoa diretamente com a autoridade pelo exemplo defendida por Kardec (af. 366-367) e por Pestalozzi (af. 210).

O pensador que melhor propôs a "autonomia comunicativa" como a capacidade de participar, em condições de simetria e liberdade, do processo de formação discursiva da vontade foi Jürgen Habermas (2012). A autonomia, por ele proposta é intersubjetiva e procedimental, tendo como critério o consenso alcançado sob condições ideais de fala. A força de sua formulação reside na articulação entre autonomia e democracia deliberativa.

Contudo, sua teoria permanece circunscrita ao plano do discurso e do consenso, especialmente nos limites que emergem quando o consenso não se realiza, nas situações em que a minoria sustenta uma posição mais consistente em relação à maioria e nas circunstâncias em que a própria estrutura discursiva opera mecanismos de exclusão, como no caso de vozes futuras, não humanas ou interexistentes (Habermas, 2012). A endoexonomia supera o habermasianismo ao oferecer um *critério substantivo* (a *Cosmoética*) que pode orientar a ação mesmo na ausência de consenso, e, sobretudo, quando o consenso é injusto.

O pensador Michel Foucault (2006) resgatou a noção grega de "cuidado de si" (*epimeleia heautou*) como uma forma de autonomia que não se submete a leis universais, mas se constrói em práticas éticas localizadas, estéticas da existência. A grandeza de Foucault está em ter mostrado que a autonomia não precisa ser normativa no sentido kantiano, pode ser uma

criação de si não subordinada a códigos exteriores. Contudo, o cuidado de si foucaultiano corre o risco do *estetismo e do relativismo*: se não há critério algum, qualquer prática de si é tão válida quanto qualquer outra. A endoexonomia herda de Foucault a ideia de que a autonomia é uma *construção prática*, não um dado da razão pura, mas reinsere o *critério cosmoético* como orientador dessa construção. O *phronimos endoexonômico*[33] cuida de si, mas esse cuidado é inseparável do cuidado do todo.

Implicação pedagógica e relação com o *corpus* precedente

O educador não forma *phronimos endoexonômicos* por imposição ou por discurso moral. Ele *cria condições* para que o educando percorra a progressão: (a) oferece uma lei externa clara e justa (heteronomia funcional), (b) provoca a internalização crítica por meio da sustentação do desalinhamento (passagem à autonomia convencional), e (c) expõe o educando a situações de tensão *Cosmoética* onde a lei externa é insuficiente ou contraditória, forçando o salto para a endoexonomia. A avaliação, nesse quadro, não mede conformidade, mas *crescimento da capacidade de agir cosmoeticamente sem vigilância*.

Essa formulação encontra respaldo direto no *corpus* precedente. Kardec, ao definir o "homem de bem" como aquele que pratica a lei de justiça, amor e caridade "[...] na sua maior pureza" (af. 342), descreve o resultado final da endoexonomia, mas não explicita a progressão que leva a ele. Ney Lobo, ao substituir o castigo pela reparação (af. 934-938) e ao criar a Cidade Mirim como laboratório de autogestão, estava aplicando os estágios 1 e 2 da progressão (heteronomia funcional e autonomia convencional), mas não antecipou o estágio 3 (endoexonomia). Herculano Pires, ao afirmar que a educação deve preparar para a "autonomia moral" (af. 833), aproximou-se da intuição, mas permaneceu no quadro da autonomia convencional. A presente proposta, portanto, não é uma invenção *ex nihilo*, mas a *explicitação sistemática*, escalar, progressiva, integrada, do que esses autores já anunciavam em germe.

As teorias da autonomia anteriores ou eram formais (Kant), mas vazias de conteúdo; ou psicológicas (Kohlberg, 1992; Piaget, 1994), mas limitadas ao desenvolvimento cognitivo e interpessoal; ou estéticas (Foucault, 2006), mas sem critério; ou comunicativas (Habermas, 2012), mas dependentes de consenso; ou pedagógicas (Lobo *vide* af. 934-938), mas não escalares. A *autonomia phronética endoexonômica*, ao contrário, é substantiva porque seu critério é a Cosmoética; *progressiva* porque descreve uma sequência de estágios; *integral*

[33] ***Phronimos Endoexonômico****:* Para Aristóteles, uma pessoa *phronimos* era uma pessoa que já havia conquistado o nível mais alto de pratica e domínio de uma determinada técnica, somado ao conceito *endoexonômico*, define-se como a pessoa com autonomia endoexonômica completa

porque articula cognição, volição, afeto e ação; *escalar* porque considera efeitos em múltiplas dimensões do real; e *pedagogicamente operacional* porque oferece diagnósticos para saber em que estágio o educando se encontra ou/e intervenções para catalogar e trabalhar como promover a passagem ao estágio seguinte.

Trata-se, pois, do *telos* de toda educação que se pretenda verdadeiramente formadora: não formar obedientes (heteronomia), nem indivíduos autossuficientes (autonomia convencional), mas *phronimos endoexonômicos*, sujeitos cuja vontade está tão alinhada à Cosmoética que já não precisam de lei externa nem de referência a si mesmos. Eles agem como o universo age: com coerência, com amor, com responsabilidade ampliada, não porque alguém lhes ordenou, mas porque se tornaram *transparentes à verdade*.

A *autonomia phronética endoexonômica*, assim, não é um complemento opcional da pedagogia espírita, é o seu *horizonte último*. E é precisamente para esse horizonte que apontam todos os verbetes anteriores: a Cosmoética como critério, a Thelema como máquina, e a expansão pestalozziana como antropologia. Resta, agora, descrever como essa arquitetura se encarna na materialidade da experiência educativa, o que será objeto do verbete seguinte.

8.1.4 Expansão da Proposta Pestalozziana, com bases na Fisiologia da Alma Espírita

A tríade pedagógica “cabeça, coração e mãos”, atribuída a Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), constitui uma das intuições mais fecundas da história da educação. Ao afirmar que a formação integral do ser humano exige o desenvolvimento harmonioso do intelecto (cabeça), dos sentimentos (coração) e da capacidade de ação (mãos), Pestalozzi rompeu com o intelectualismo unilateral que predominava nas escolas de seu tempo e antecipou em mais de um século as discussões contemporâneas sobre educação socioemocional, aprendizagem ativa e formação para o trabalho.

Contudo, uma análise tensional da proposta pestalozziana, bem como de suas interpretações posteriores, revela uma insuficiência estrutural que a presente expansão visa superar. A tríade, por mais potente que seja, permanece refém de uma lógica *tripartite justapositiva*: cabeça, coração e mãos são tratados como três dimensões separadas que devem ser desenvolvidas em paralelo e, em seguida, harmonizadas. O que falta é um *princípio de unificação*, uma quarta dimensão que não seja uma entre outras, mas o *regime de operação* que integra as três e impede sua fragmentação. É precisamente essa quarta dimensão que a presente proposta resgata da própria obra de Pestalozzi, ainda que nele permanecesse implícita, e a desenvolve com o rigor que o Pacto Semântico exige.

O mestre suíço, e um dos percursores deste *corpus*, Pestalozzi, não formulou a tríade cabeça-coração-mãos como uma teoria abstrata, mas como a síntese de sua experiência prática, especialmente na Carta de Stanz (1799) e em *Como Gertrudes Ensina Seus Filhos* (1801). Ele percebeu que a educação que ignora o afeto produz máquinas de calcular sem alma; que a educação que ignora a ação produz sonhadores incapazes de intervir no mundo; que a educação que ignora o intelecto produz sensibilidade sem direção. Sua grandeza está em ter intuído a *interdependência* dessas três forças.

Contudo, Pestalozzi não dispunha de um conceito que unificasse as três dimensões em um princípio único. Ele usava termos como *Bild* (imagem, formação interior) e *Bildung* (formação), mas não os desenvolveu sistematicamente. *Bild*, em sua obra, aparece como a *forma interna da alma*, a disposição profunda que organiza a percepção, o sentimento e a ação. No entanto, esse conceito permaneceu em estado germinal, obscurecido pela ênfase prática do pedagogo suíço. A presente proposta resgata *Bild* como o nome da Dimensão Integral, a imagem interior que, quando bem formada, torna o sujeito capaz de agir com inteireza, sem a fragmentação que caracteriza a educação meramente conteudista. A expansão, portanto, não é uma invenção *ex nihilo*, mas a *explicitação sistemática* do que Pestalozzi já anunciava em potência.

Discípulo de Pestalozzi, Friedrich Fröbel (1782-1852), desenvolveu a ideia de que a educação deve respeitar a "unidade interior da criança", manifestada na articulação entre jogo, linguagem e trabalho. Seus "dons" e "ocupações" são tentativas de materializar essa unidade. Contudo, sua teoria permaneceu no plano da *metodologia* (o que fazer) e não da *ontologia* (o que o sujeito é). Sua unidade é um postulado, não uma arquitetura (Fröbel, 2001). A ***Dimensão Integral*** aqui proposta, ao contrário, é ontológica: a *Bild* não é um ideal pedagógico, mas a *própria estrutura da subjetividade*, aquilo que torna possível a integração das experiências.

A educadora italiana Maria Montessori (1870-1952) falava da "alma espiritual da criança" e da necessidade de um ambiente que respeitasse seu desenvolvimento interior. Seu conceito de "***mente absorvente***" e de "períodos sensíveis" antecipa a ideia de uma *plasticidade orientada*, a criança não apenas aprende, mas *constrói a si mesma* pela interação com o ambiente. Porém, Montessori foi cautelosa em não explicitar uma dimensão espiritual que pudesse soar confessional. Sua "***alma***" é mais psicológica do que ontológica (Montessori, 1987). A *Bild* pestalozziana, resgatada e expandida, oferece o fundamento que Montessori intuía, mas não desenvolveu: a imagem interior como o *princípio organizador* que dá direção à mente absorvente.

Outro pensador foi John Dewey (1859-1952) quem propôs que a educação é a "reconstrução contínua da experiência", na qual pensamento, sentimento e ação se integram no fluxo da vida. Sua crítica à fragmentação escolar é contundente, e sua ênfase no "aprender fazendo" ressoa com a ***Dimensão Física*** da presente proposta (Dewey, 1979). No entanto, Dewey era *naturalista e instrumentalista*: a experiência se integra por si mesma, sem necessidade de um princípio transcendente ou de uma imagem interior (Dewey, 1979). A *Bild*, ao contrário, não é um produto da experiência, é sua *condição de possibilidade*. A Dimensão Integral não emerge da soma das experiências; ela é o *regime operativo* que permite que elas se integrem. Dewey descreveu o fluxo, mas não a fonte.

Quem mais próximo chegou de uma integralidade do ser, entre estes outros pensadores, que não espírita, foi Rudolf Steiner (1861-1925). Ele foi o fundador da Pedagogia Waldorf que, como a presente proposta, afirmava a multidimensionalidade do ser humano (***físico, etérico, astral, eucárico***) e a necessidade de uma educação que respeitasse essas camadas. Sua ênfase no desenvolvimento rítmico e na integração entre arte, ciência e espiritualidade é notável. Porém, a pedagogia steineriana está ancorada em uma *cosmologia esotérica* que exige adesão a crenças específicas (*reencarnação, carma, hierarquias espirituais*) (Steiner, 1992), o que a torna, como a pedagogia espírita em sua linguagem original, refém de um paradigma que dificulta o diálogo laico. A presente proposta, ao contrário, extrai a estrutura (as quatro dimensões, a *Bild*) da tradição espírita e a traduz em termos seculares, sem perder sua potência. Onde Steiner exige fé, a expansão pestalozziana aqui proposta oferece *hipóteses operatórias*, testáveis, refináveis, abandonáveis.

Apesar de não trabalhar diretamente no campo educacional, Morin desenvolveu uma crítica contundente à fragmentação do saber e propôs o "pensamento complexo" como a capacidade de articular o uno e o múltiplo, o todo e as partes (Morin, 2001). Sua influência na presente proposta é inegável, especialmente na ideia de que a unidade não é dada, mas *construída na tensão*. Contudo, vale ressalvar, que Morin permanece no plano da *epistemologia* buscando o 'como pensar', não da *ontologia*, para compreender 'como o ser se constitui'. A *Bild* é o correlato ontológico do pensamento complexo: a imagem interior é aquilo que torna possível, no nível do sujeito, a articulação que Morin descreve no nível do conhecimento. A expansão pestalozziana, assim, não compete com Morin, ela o *complementa* e o *ancora* na materialidade da formação humana.

O pesquisador da mente Carl Gustav Jung (1875-1961) é, entre todos os autores tensionados, o que mais se aproxima da concepção de *Bild* aqui proposta. Para Jung, o processo de individuação é a integração progressiva das múltiplas partes da psique (sombra,

anima/animus, persona, etc.) em torno do arquétipo central do *Si-mesmo* (*Self*). O *Self* é a *imagem da totalidade*, não uma faculdade, mas a *estrutura arquetípica* que orienta o desenvolvimento psíquico. Jung, além disso, reconhecia a dimensão espiritual como constitutiva da psique, sem reduzi-la à crença religiosa. A grandeza de Jung está em ter fornecido uma *psicologia da integração* que ressoa profundamente com a ***Dimensão Integral*** aqui proposta (Jung, 2014).

Mas vale lembrar que, a psicologia junguiana permanece *descritiva e clínica*, não *pedagógica*. Jung descreve o que acontece no processo de individuação, mas não oferece uma teoria da *educação* dessa individuação. Além disso, seu arcabouço conceitual (arquétipos, inconsciente coletivo, sincronicidade) exige, para muitos, uma adesão a um quadro metafísico que não é universalmente compartilhado. A presente proposta herda de Jung a intuição da *Bild* como imagem da totalidade, mas a *traduz em termos operacionais*, definindo-a como o regime de operação que unifica as três dimensões clássicas, e articulando-a com a *Cosmoética* (critério) e a *Thelema* (vontade). Onde Jung *descreve*, a expansão pestalozziana *ensina*.

A hegemonia da proposta: por que a expansão das quatro dimensões supera as precedentes

O que torna a expansão da proposta pestalozziana superior, ou, pelo menos, mais abrangente, às tradições precedentes é a *integração de quatro elementos ausentes em cada uma delas isoladamente*:

1. *Ontologia explícita*, ao contrário de Fröbel (que permaneceu no plano metodológico) e de Dewey (que permaneceu no plano experiencialista), a presente proposta afirma que as quatro dimensões não são categorias pedagógicas, mas *estruturas constitutivas do ser humano*. A Dimensão Integral, em particular, não é um "ideal" a ser alcançado, mas o *princípio organizador* que já opera (ainda que de modo latente) em todo sujeito.
2. *Tradução secular*, ao contrário de Steiner (que exigiu adesão a uma cosmologia esotérica) e de Jung (cujo arcabouço permanece metafísico), a presente proposta formula as quatro dimensões em termos que podem ser compreendidos e operados independentemente de crenças religiosas ou esotéricas. A *Bild* é a imagem interior, não a alma imortal, a menos que se queira. É a *estrutura da subjetividade capaz de integração*.
3. *Articulação com os demais verbetes*, ao contrário das pedagogias integrais que flutuam sem lastro ético ou volitivo, a expansão pestalozziana aqui proposta articula-se organicamente com a Cosmoética (que dá o critério de direção) e com a Thelema (que

dá a arquitetura do querer). As quatro dimensões não são apenas “dimensões do ser”; elas são *modos de incidência do vetor volitivo alinhado ao critério*.

4. *Progressão e avaliação*, ao contrário das propostas que descrevem o estado final (a individuação, a formação integral, o homem de bem) sem explicitar como alcançá-lo, a presente proposta oferece uma *taxonomia de níveis de integração*, permitindo diagnosticar em que ponto o educando se encontra e quais intervenções são adequadas para promover a passagem ao nível seguinte.

Definição operacional e atributos estruturais

Após esse percurso de tensionamento e depuração, pode-se, enfim, formular a definição operacional da expansão pestalozziana, com a mesma gravidade e precisão exigidas pelo Pacto Semântico:

A expansão da proposta pestalozziana reconstrói a tríade clássica, cabeça, coração, mãos, em quatro dimensões interdefinidas: física, emocional, mental e integral. A Dimensão Integral, novidade estrutural em relação a Pestalozzi, não é uma quarta camada justaposta, mas o regime de operação transversal que unifica as três dimensões clássicas sob a lei tensional geral (sintaxologia) e sob o critério cosmoético. Seu correlato na antropologia pestalozziana é a Bild (imagem interior, alma), a forma interna que organiza a percepção, o sentimento e a ação, e que a educação tem a tarefa de desenvolver sem violentar.

Tabela 27 - As quatro dimensões e suas funções na arquitetura do ser

DIMENSÃO	CORRELATO PESTALOZZIANO	FUNÇÃO ONTOLÓGICA	CORRELATO NA ARQUITETURA DO SIGNO	RELAÇÃO COM THELEMA E COSMOÉTICA	MANIFESTAÇÃO EDUCATIVA
Física	Mãos (*Hand*)	*Faber*, a materialidade da ação, a resistência do objeto, o corpo como primeiro mediador. O aprendizado pelo fazer, pela experimentação concreta, pelo trabalho que transforma o mundo.	Símbolo opaco (âncora, a forma fixa que ancora a representação)	Estágio 2 da Thelema (ação sem governo), mas também o campo de teste da Nelleit (suspensão do impulso motor). Cosmoética nível 1 ou 2 (indiferença ou responsabilidade local).	Atividades manuais, laboratórios, educação física, trabalho comunitário, jardinagem, culinária.
Emocional	Coração (*Herz*)	*Pathos*, a abertura à alteridade, o afeto como condição de vinculação e de cuidado. A	Ressonância (operador do Regime Dialético Universal), a sintonia pré-	Fonte da motivação, sem ela, a Thelema não se sustenta. A *Cosmoética*, quando sentida	Rodas de conversa, mediação de conflitos, projetos colaborativos, arte, música, acolhimento individualizado.

DIMENSÃO	CORRELATO PESTALOZZIANO	FUNÇÃO ONTOLÓGICA	CORRELATO NA ARQUITETURA DO SIGNO	RELAÇÃO COM THELEMA E COSMOÉTICA	MANIFESTAÇÃO EDUCATIVA
		emoção não como obstáculo à razão, mas como sua condição de possibilidade (o que não é valorado afetivamente não se fixa como conhecimento).	conceitual que permite o diálogo	como amor, torna-se operativa (nível 3 ou 4).	
Mental	Cabeça (*Kopf*)	*Logos*, a estruturação conceitual, a sintaxe fractal, a ordenação lógica e a crítica. O pensamento que analisa, sintetiza, deduz, induz e julga.	Signo, semiótica, sintaxe, a consolidação da unidade cognitiva e suas relações	Estágio 3 da Thelema (governo). A *Cosmoética*, quando pensada, torna-se critério explícito (nível 3).	Aulas expositivas (quando necessárias), debates, produção textual, resolução de problemas, estudo sistemático.
Integral	Alma (*Bild*, resgatada de Pestalozzi)	*Holos*, o regime de operação que unifica as três dimensões quando operam simultaneamente sob *Cosmoética*. Não é uma faculdade separada, mas a qualidade da relação entre as demais. É o princípio que impede a fragmentação.	Semântica de lastro, metabolismo do sentido, a capacidade de ressignificar continuamente a própria arquitetura cognitiva	Endoexonomia, a Thelema plenamente alinhada à *Cosmoética* (nível 4), operando sem vigilância externa.	Projetos interdisciplinares, situações-limite que convocam o sujeito inteiro, reflexão sobre o sentido existencial do aprendizado, práticas de silêncio e interioridade.

Fonte: Autoria Própria, 2026

Tabela 28 - Progressão da integração dimensional (níveis de formação da Bild)

NÍVEL	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA	MANIFESTAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO	CORRELATO NA TRADIÇÃO
1	Fragmentação latente	As dimensões operam isoladamente, sem consciência de sua interdependência. O sujeito age por impulso (física), reage emocionalmente sem mediação (emocional), ou pensa de modo desencarnado (mental).	A educação tradicional que separa “hora do corpo”, “hora do afeto”, “hora da razão”, sem articulação.	Dewey: crítica à “educação como preparação para a vida” (vida fragmentada).
2	Consciência emergente	O sujeito começa a perceber que as dimensões se afetam mutuamente, mas ainda não consegue integrá-las deliberadamente.	O aluno que nota que está ansioso (emocional) e que isso atrapalha sua concentração (mental), mas não sabe o que fazer.	Vygotsky: zona de desenvolvimento proximal, o sujeito percebe, mas ainda não opera.

NÍVEL	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA	MANIFESTAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO	CORRELATO NA TRADIÇÃO
3	Integração deliberada	O sujeito mobiliza as três dimensões de forma consciente e coordenada, com esforço. A *Bild* começa a se formar como imagem da totalidade.	O educando que, diante de um problema, mobiliza simultaneamente o corpo (física), a cooperação (emocional) e o raciocínio (mental), sob orientação.	Pestalozzi em Stanz: ele integrava deliberadamente as dimensões, mas ainda com esforço explícito.
4	Integração transversal (*Bild* plena)	A integração tornou-se *hexis*, segunda natureza. O sujeito age com inteireza sem necessidade de cálculo consciente. A imagem interior já é transparente à ação.	O phronimos endoexonômico em ato; o educador que sustenta a tensão do erro sem punir e sem resolver, porque sua própria *Bild* já opera integradamente.	Jesus (fé como Thelema absoluta); Buda (compAIxião como segunda natureza); o "homem de bem" de Kardec.

Fonte: Autoria Própria, 2026

Complementos e retificações: a *Bild* como imagem interior e seus desdobramentos

Na tradição pedagógica alemã, *Bildung* (formação) é o processo; *Bild* (imagem, forma) é o seu correlato estrutural. A presente proposta resgata *Bild* como a *estrutura subjetiva* que torna possível a *Bildung*. Não se forma alguém *adicionando* conteúdos ou treinando habilidades; forma-se alguém *cultivando a imagem interior*, a disposição profunda que organiza a percepção, o sentimento e a ação. A Dimensão Integral, portanto, não é um "conteúdo" a ser ensinado, mas o *horizonte* de todo ensino. O educador não ensina a *Bild*; ele cria condições para que ela se desenvolva por si mesma, como o jardineiro que prepara o solo, mas não puxa a planta.

A ênfase excessiva no intelecto (cognitivismo) produz ***signos saturados*** ou ***frágeis***, saber sem lastro existencial. A ênfase excessiva no afeto (emocionalismo) produz ressonância sem direção, sentimento que não se traduz em ação ética. A ênfase excessiva no corpo (fisicalismo) produz movimento sem sentido, ação que não se integra ao pensamento nem ao afeto. A Dimensão Integral, ao unificar as três, cura essas unilateralidades. A *Bild* é o *operador de síntese* que impede que a educação se torne treinamento de competências isoladas. Onde o cognitivismo vê apenas problemas a serem resolvidos, a *Bild* vê oportunidades de integração; onde o emocionalismo vê apenas afeto a ser expresso, a *Bild* vê afeto a ser orientado pela *Cosmoética*; onde o fisicalismo vê apenas movimento a ser treinado, a *Bild* vê movimento a ser significado.

A neurociência contemporânea, especialmente os estudos sobre a *rede de modo padrão* (*default mode network*) e a *integração funcional* entre córtex pré-frontal, sistema límbico e áreas sensório-motoras, oferece um correlato empírico para a ideia de *Bild*. A "imagem interior" não é uma entidade metafísica, mas a *configuração estável de conectividade funcional* que

permite ao sujeito integrar memória, emoção, planejamento e ação. A formação da *Bild*, nesse quadro, é o *processo de fortalecimento e refinamento* dessas conexões, o que a educação pode e deve promover. A presente proposta, ao articular a *Bild* com a neuroplasticidade, oferece uma ponte entre a Pedagogia e as ciências cognitivas sem reduzir a primeira à segunda.

O educador que opera pelas quatro dimensões não fragmenta o dia escolar em "hora do corpo", "hora do afeto", "hora da razão" e "hora da alma". Ele organiza *situações-limite*, aquelas em que o sujeito é convocado a agir com todo o seu ser. Um problema matemático resolvido em grupo, com materiais concretos, e cujo resultado tem implicações éticas para a comunidade, eis uma situação que mobiliza simultaneamente as quatro dimensões. A avaliação, nesse quadro, não mede cada dimensão separadamente, mas a *qualidade da integração* manifestada na ação. Uma pergunta avaliativa possível: "Em que medida o educando, diante de um problema, mobilizou simultaneamente sua capacidade de fazer (física), de sentir (emocional), de pensar (mental) e de dar sentido (integral)?". A resposta a essa pergunta é o verdadeiro índice de formação da *Bild*.

Essa formulação encontra respaldo direto no *corpus* precedente. Pestalozzi, na *Carta de Stanz* (1799), descreveu exaustivamente a integração das dimensões, ainda que sem nomeá-las como tais: ele dormia entre as crianças, comia a mesma comida, ensinava com a voz suave, exigia silêncio e postura, e ao mesmo tempo desenvolvia o intelecto e o afeto. Ali já estava a Dimensão Integral em ato, ainda que implícita. Comenius, ao afirmar que *Mens, Lingua, Manus* devem operar harmonicamente (af. 115), antecipou a tríade, mas não a quarta dimensão. Kardec, ao definir o "homem de bem" como aquele que pratica a lei de justiça, amor e caridade "na sua maior pureza" (af. 342), descreveu o resultado final da *Bild* plenamente formada, a imagem interior que já não distingue entre pensar, sentir e agir porque tudo é uma só manifestação do alinhamento cosmoético.

As pedagogias integrais anteriores ou eram *tripartites justapositivas* (Pestalozzi: mal interpretado e Montessori), mas careciam de um princípio de unificação explícito; ou eram *esotéricas* (Steiner), mas exigiam adesão a crenças não universalizáveis; ou eram *psicológicas* (Jung), mas permaneciam no plano descritivo e clínico; ou eram *epistemológicas* (Morin), mas não ofereciam uma ontologia do sujeito. A expansão pestalozziana aqui proposta, ao contrário, é *ontológica* (as quatro dimensões são estruturas do ser), *operacional* (oferece níveis de integração e critérios de avaliação), *secular* (não exige adesão a crenças), *articulada* (com a Cosmoética e a *Thelema*), e *pedagogicamente acionável* (o educador sabe o que fazer em cada nível).

Trata-se, pois, da *Antropologia Pedagógica* que sustenta todo o sistema: o ser humano é um organismo de quatro dimensões interdefinidas, cujo desenvolvimento integral exige a formação da *Bild*, a imagem interior que unifica cabeça, coração e mãos sob o critério cosmoético e por meio da arquitetura volitiva da *Thelema*. A educação, nesse quadro, não é transmissão de conteúdos, nem treinamento de habilidades, nem socialização de normas, é o *cultivo deliberado da imagem interior*, para que o sujeito se torne progressivamente capaz de agir com inteireza, sem fragmentação, sem violência, sem vigilância.

A expansão pestalozziana, assim, não é um complemento opcional da Pedagogia Espírita, é a sua *antropologia fundamental*. E é sobre essa Antropologia que se assenta a possibilidade de formar *phronimos endoexonômicos*: porque se o ser não fosse estruturado nessas quatro dimensões, a integração não seria possível; se a *Bild* não fosse cultivável, a endoexonomia seria um privilégio de poucos iluminados. Ao afirmar que todo ser humano possui em potência a capacidade de integrar suas dimensões, e que a educação pode e deve promover essa integração, a expansão pestalozziana oferece o fundamento otimista, democrático e universalista sem o qual nenhuma Pedagogia da formação se sustenta.

8.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Antes de expor a arquitetura que emerge do tensionamento entre a tradição pedagógica espírita e as demandas da educação contemporânea, faz-se necessário um movimento de depuração. As palavras ***“símbolo”, “signo”, “cardinalidade”, “ordinalidade”, “mediação”, “estrutura”***, todas elas já foram ocupadas por tradições poderosas, cada uma capturando um aspecto do fenômeno, mas nenhuma conseguindo integrá-lo em uma arquitetura operacional que sirva à formação do conhecimento em qualquer domínio. Se não for explicitado o que se toma e o que se recusa de cada um desses autores, o leitor incorrerá no risco de projetar sobre a presente proposta categorias que não lhe pertencem.

Não se trata, portanto, de refutar os mestres. Trata-se de situá-los, de mostrar onde cada um chegou e onde parou, e como a presente arquitetura incorpora suas intuições enquanto supera seus limites.

No livro *O Ser e o Nada*, Sartre (2015), fez do signo uma expressão da liberdade radical da consciência. Para ele, o sentido não está nas coisas, mas no projeto que o sujeito lança sobre o mundo. O signo é sempre escolha, sempre invenção, sempre fuga da facticidade. Há uma verdade nisso: o conhecimento não é mera impressão passiva. Mas o que Sartre dissolve é a *opacidade do real*. Se tudo é projeto, nada resiste. A consequência pedagógica é um

voluntarismo sem lastro: o aluno seria livre para significar como quisesse, e qualquer interpretação seria tão válida quanto qualquer outra (Sartre, 2015).

A presente arquitetura recusa essa dissolução. O real *resiste*. O símbolo não é uma invenção arbitrária, mas uma *âncora* que o sujeito constrói para não se perder na opacidade. Antes de qualquer projeto, há um confronto com algo que não se entrega. É dessa resistência que nasce a necessidade de construir conhecimento, não da liberdade, mas da necessidade de lidar com o que nos excede.

Jean Piaget descreveu, com precisão inigualável, como a criança constrói o conceito de número, não por imposição externa, mas por síntese operatória entre classificação (que dá a cardinalidade) e seriação (que dá a ordinalidade). A grandeza de Piaget está em ter mostrado que o conhecimento não é empírico nem inato, mas *construído* pela ação do sujeito sobre o objeto (Piaget; Szeminska, 1981). Contudo, Piaget limitou essa análise à lógica e à matemática. Ele não perguntou se a mesma relação entre cardinalidade e ordinalidade valia para a letra, para o fato histórico, para o conceito científico, para o valor ético. Sua teoria é *restrita a um domínio*. A presente arquitetura generaliza a intuição piagetiana: *todo conceito tem cardinalidade* (peso, densidade, substância) e *todo conceito tem ordinalidade* (posição, hierarquia, relação). A criança que escreve “CASA” como “CAA” não está cometendo um erro alfabético, está revelando uma fragilidade na relação entre a cardinalidade da letra S e a *ordinalidade* da palavra. O mesmo diagnóstico serve para o aluno que conta mecanicamente, para o estudante que não situa a Revolução Francesa no tempo, para o adulto que repete dogmas sem compreensão. Enquanto Piaget descreveu a gênese do número, a presente arquitetura descreve a *gênese do conhecimento*.

Tensionando o pensamento de Lev Vygotsky tornou-se perceptível que as funções psicológicas superiores se originam na internalização de signos e instrumentos culturais. A palavra não é apenas um rótulo; é uma *ferramenta* que reorganiza a percepção, a memória e o pensamento. A zona de desenvolvimento proximal é o espaço onde a mediação ocorre (Vygotsky, 2007). A contribuição de Vygotsky é perceptível. Mas sua teoria tem um limite: ela descreve o *processo* de internalização, mas não a *arquitetura* do que é internalizado. O que significa, em termos estruturais, “internalizar um conceito”, Vygotsky não resolve. Ele fala de signos como mediadores, mas não distingue entre diferentes *estados* do signo (***frágil, saturado, íntegro***), nem entre diferentes *camadas do significado* (***material, nominal, conceitual, cardinal, ordinal***). A presente arquitetura herda a centralidade da mediação, mas a *preenche* com uma teoria do que está sendo mediado.

Além disso, Vygotsky (2007), como Piaget (1981), concentrou-se no desenvolvimento infantil e na aquisição de conceitos científicos. A presente arquitetura pretende ser *universal*, aplicável à alfabetização, à numeração, à História, à Geografia, à Ética, à Estética.

Foi Ferdinand de Saussure quem fundou a Linguística moderna ao afirmar que o ***signo*** é arbitrário: a relação entre ***significante*** (imagem acústica) e ***significado*** (conceito) é puramente convencional. Não há razão para que "casa" signifique casa, senão o acordo social. Há verdade nisso, no nível da Língua como sistema já constituído. Mas Saussure cometeu dois erros. Primeiro, ele tomou o sistema como *sincrônico e estático*, ignorando a tensão e a mudança. Segundo ele, dissolveu o vínculo entre signo e realidade: se o signo é arbitrário, então qualquer significado poderia ser atribuído a qualquer significante.

A presente arquitetura recusa a arbitrariedade na *gênese* do conhecimento. O símbolo não é arbitrário, ele é *motivado pela resistência*. A criança não pode chamar a letra "A" de "B" porque a forma resiste à nomeação arbitrária. O acordo social vem depois, sobre uma âncora que já foi fixada. Saussure descreveu o signo já constituído. A presente arquitetura descreve o *processo de constituição*.

O pensador da arquitetura da Lógica pragmatista Charles Sanders Peirce propôs que o signo remete a outro signo, e este a outro, em uma cadeia infinita de interpretações, a Semiose. O significado nunca é alcançado definitivamente; está sempre adiado. A força de Peirce está em ter capturado a dinâmica do conhecimento como processo aberto. Mas a Semiose infinita corre o risco de dissolver a referência: se todo signo remete a outro, nunca se chega ao objeto. O conhecimento torna-se uma cadeia de interpretações sem fim, e o real se perde de vista (Peirce, 2005). A presente arquitetura resolve esse problema pela introdução do *símbolo como âncora*. O símbolo não é um signo entre outros. É o ponto de parada que interrompe a regressão. A Semiose pode ser infinita, mas ela parte de uma âncora fixa, e é essa âncora que garante que o conhecimento não se dissolva em interpretação pura. O símbolo é o *lastro* que Peirce não teve.

A pioneira na investigação da construção social e cognitiva da linguagem escrita, Emília Ferreiro, descreveu, com base em Jean Piaget, os níveis da psicogênese da escrita, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, compreendidos como hipóteses sucessivas da criança sobre a relação entre escrita e fala. Sua contribuição é decisiva para a alfabetização, ao evidenciar o erro como operador construtivo. Contudo, sua formulação permanece predominantemente descritiva e circunscrita à escrita alfabética: explicita o que a criança produz, mas não formaliza as dimensões estruturais do que está sendo constituído.

Em termos estruturais, a passagem entre esses níveis não se reduz a uma progressão linear do pensamento, mas expressa a consolidação de dois operadores: a cardinalidade, como reconhecimento da letra enquanto unidade discreta, e a ordinalidade, como compreensão da posição na cadeia escrita. O nível silábico: como em “CASA” representado por “CAA”; manifesta uma cardinalidade ainda instável, na qual certas unidades não são plenamente diferenciadas, e uma ordinalidade em processo de fixação (Ferreiro e Teberosky, 1999). Ferreiro descreve o fenômeno; esta proposta arquitetura explicita sua engenharia subjacente e amplia seu alcance ao demonstrar que esses mesmos operadores estruturam não apenas a alfabetização, mas também a numeração e, por extensão, a organização do conhecimento.

A neurocientista, Stanislas Dehaene mostrou que o cérebro humano processa números em três formatos: visual (forma arábica), verbal (nome do número) e de magnitude (quantidade). O modelo do código triplo é um dos achados mais robustos da Neurociência Cognitiva. A presente arquitetura dialoga diretamente com Dehaene: sua dimensão simbólica corresponde ao código visual; sua dimensão nominal, ao código verbal; sua cardinalidade, ao código de magnitude. O que Dehaene descreve como correlato neural, a presente arquitetura descreve como *Arquitetura do Conhecimento*, independente do substrato biológico (Dehaene, 2012). Porém, Dehaene não vai além da Matemática. Ele não pergunta se a leitura de letras, a compreensão de eventos históricos, a formação de valores éticos também mobiliza circuitos análogos. A presente arquitetura *generaliza* a intuição dehaeniana: todo conhecimento exige a integração de forma (simbólica), nome (nominal) e substância (cardinal), além da relação (ordinal). O que Dehaene mostrou para o número, a presente proposta mostra para o conhecimento em geral.

Em seus estudos pré-psicologia do desenvolvimento, Wallon (2007) mostrou que a inteligência não nasce fria. O pensamento emerge da tonicidade emocional, do corpo em relação, do afeto que antecede e acompanha a representação. A criança pensa com o corpo antes de pensar com símbolos. A presente arquitetura incorpora Wallon na camada material do significado. O reconhecimento da forma (simbólico) não é puramente cognitivo, ele é também sensível, afetivo, corporal. A prosódia, o ritmo, a entonação, o traço da mão, tudo isso é portador de afeto antes de ser portador de conceito (Wallon, 2007). Conquanto, Wallon não estruturou essa intuição em uma arquitetura dimensional. Ele descreveu a gênese, não a engenharia. A presente proposta oferece a engenharia: a camada material é apenas a primeira de cinco camadas, e a emoção atravessa todas elas, mas precisa ser integrada à nomeação, à conceituação, à cardinalidade e à ordinalidade para que o conhecimento se consolide.

8.2.1 Lastro com a pedagogia Espírita

Antes de todos esses autores, antes de Piaget, Vygotsky, Saussure, Peirce, Ferreiro, Dehaene, Wallon, um pedagogo francês, discípulo de Pestalozzi, já havia intuído a estrutura que aqui se apresenta. Hippolyte Léon Denizard Rivail, mais conhecido pelo pseudônimo Allan Kardec, escreveu, em seu *Programme d'Études* de 1838, aforismos que antecipam a presente arquitetura.

Quando Rivail afirma que "[...] o espírito precisa de tempo para amadurecer as ideias" e que "o conhecimento deve ser digerido para ser assimilado" (af. 289-290), ele está intuindo que a construção do conhecimento não é instantânea, mas processual. Quando adverte que "[...] antecipar a inteligência produz superficialidade" (af. 291), ele está antecipando a crítica à pressa pedagógica, à pretensão de pular etapas sem consolidar as camadas anteriores. Quando propõe que "ensinar é organizar progressivamente o necessário" e que "a gradação imperceptível é princípio de segurança pedagógica" (af. 292, 285), ele está afirmando a necessidade de uma sequência que respeite a lógica interna do desenvolvimento. Quando escreve que "a sucessão das ideias deve respeitar a lógica interna do desenvolvimento" e que "a clareza de uma ideia depende da ordem em que é apresentada" (af. 286-287), ele está descrevendo a *ordinalidade do ensino*, a posição de cada conceito na sequência didática.

Rivail não tinha os termos "cardinalidade" e "ordinalidade", mas tinha a intuição: o conhecimento não se constrói por acúmulo, mas por *organização progressiva*. Ele sabia que ensinar não é transmitir, é *ordenar*, do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, da unidade à relação. Ele sabia que a pressa é inimiga da compreensão, e que a gradação não é uma técnica opcional, mas a própria lei da aprendizagem. Em sua *Gramática Francesa Clássica* (1831), ao afirmar que "a linguagem deve ser compreendida desde seus elementos" (af. 279), ele antecipa a centralidade da camada material: antes de qualquer regra, a percepção dos elementos básicos. Em seu *Cours pratique et théorique d'arithmétique* (1824), ao afirmar que "a aritmética é ciência do raciocínio, não manipulação mecânica" e que "o cálculo deve nascer da compreensão do número" (af. 256-257), ele antecipa a crítica ao nominalismo matemático, ao conhecimento que nomeia, mas não opera.

A presente arquitetura não é uma invenção *ex nihilo*. É a *explicitação sistemática* do que Rivail já anunciava em germe. Onde ele intuiu, a presente proposta estrutura. Onde ele descreveu a necessidade da gradação, a presente proposta descreve as *dimensões* que devem ser gradadas. Onde ele falou da ordem de apresentação, a presente proposta mostra o que deve vir antes (a cardinalidade) e o que deve vir depois (a ordinalidade). Rivail é o lastro, não a autoridade que encerra a questão, mas o ponto de partida que a presente arquitetura desdobra.

Além de Rivail, a tradição pedagógica espírita brasileira oferece contribuições decisivas que a presente arquitetura incorpora e expande.

Eurípedes Barsanulfo, ao fundar o Colégio Allan Kardec em Sacramento (1907), aboliu os castigos físicos e implementou o ensino pela observação direta, pela manipulação concreta e pela cooperação entre alunos. Sua prática era a *cardinalidade em ato*: a letra, o número, a planta, o astro, tudo era primeiro mostrado, manipulado, experimentado, antes de qualquer abstração. Como registrado em seus aforismos: "a educação deve ser um processo de desabrochar, nunca de violentar a natureza divina da criança" (af. 480); "o ensino deve partir do simples para o complexo, respeitando o ritmo orgânico de cada um" (af. 496); "a observação direta dos astros substitui com vantagem as descrições teóricas e distantes" (af. 498). Ele sabia que a unidade precisa ser sentida antes de ser compreendida em relação.

Ney Lobo, ao criar a Cidade Mirim e substituir o castigo pela reparação, aplicou o princípio de que o conhecimento moral também se constrói pela *assunção de consequências*. Como ele próprio enunciou: "o obsoleto método das punições e sanções físicas ou psicológicas deve ser inteiramente substituído pelo princípio da reparação" (af. 934); "o estudante indisciplinado, ao invés de receber um castigo alheio à falta, deve ser levado a reparar o mal direto causado por ele" (af. 938). A criança que repara o dano não está apenas obedecendo a uma regra; está consolidando a cardinalidade do ato (o dano como unidade) e sua ordinalidade (a relação entre ação e consequência). Lobo intuiu que a ética também obedece à arquitetura do conhecimento.

José Herculano Pires, ao distinguir entre Pedagogia Espírita (método universal), Educação Espírita (campo formativo) e Ensino de Espiritismo (conteúdo doutrinário), estabeleceu a *ordinalidade dos planos educativos*. Em suas palavras: "a educação é universal e seus objetivos são os mesmos em todas as épocas" (af. 791); "a educação não é imposição, mas doação" (af. 809); "a educação deve começar precocemente" (af. 834). Antes de qualquer conteúdo, o método. Antes do método, a Antropologia. Pires não falou em cardinalidade, mas sua hierarquia é uma ordinalidade, a posição de cada coisa no sistema.

Anália Franco, ao fundar escolas noturnas para trabalhadores, creches para órfãos e associações para mulheres, aplicou o princípio de que o conhecimento só se consolida quando *faz sentido na vida*. Como ela mesma escreveu: "não basta saber ler; é preciso compreender a vida humana como um destino sério" (af. 590); "o desenvolvimento intelectual sem progresso moral não é o fim verdadeiro do estudo" (af. 650); "a educação do espírito é a base de todo o progresso verdadeiramente humano" (af. 655). Não basta nomear; é preciso que a unidade

(cardinalidade) tenha peso existencial. Ela sabia que a alfabetização sem contexto é nominalismo vazio.

Thomaz e Maria Aparecida Novelino, ao criarem o Educandário Pestalozzi em Franca (1944), integraram o trabalho manual à instrução intelectual, o afeto à disciplina, a astronomia à moral. Como registrado: "educar é, acima de tudo, a arte de formar caracteres" (af. 689); "a educação deve ser entendida como o desenvolvimento natural e orgânico do ser" (af. 690); "o estudo da astronomia na escola abre o pensamento para a imensidão do universo e a pequenez do egoísmo humano" (af. 709). Eles operavam, sem nomear, a *integralidade das dimensões*: o aluno aprendia com as mãos (*cardinalidade*), com o coração (*nominalidade afetiva*), com a cabeça (*ordinalidade conceitual*) e com o céu (*abertura ao sentido*). A presente arquitetura é, em grande medida, a formalização do que eles viviam.

Esses nomes não são citados como autoridades que encerram o debate. São citados como *testemunhas*, pessoas que, na prática, já operavam a arquitetura que aqui se explicita.

Depois de tensionar Sartre (que dissolveu a opacidade), Piaget (que restringiu a cardinal-ordinal à Matemática), Vygotsky (que descreveu o processo sem estruturar o produto), Saussure (que aquebrantou o signo), Peirce (que perdeu a âncora na Semiose infinita), Ferreiro (que descreveu estágios sem arquitetura dimensional), Dehaene (que encontrou correlatos neurais sem teoria geral), Wallon (que intuiu a emoção sem estruturá-la), depois de reconhecer a dívida com Rivail, Barsanulfo, Lobo, Pires, Franco e Novelino –, o que resta é uma *arquitetura própria*, que não se confunde com nenhuma das precedentes, embora incorpore suas intuições.

Essa arquitetura pode ser resumida em uma proposição central: *O conhecimento não é um acúmulo, não é uma representação, não é uma construção social, não é uma mediação, não é umaSsemiose infinita, não é um correlato neural. É o resultado de um processo de domesticação da opacidade do real, que passa pela fixação de um símbolo (âncora), pela estruturação progressiva de camadas de significado (material, nominal, conceitual, cardinal, ordinal), pela consolidação em estados de integridade (frágil, saturado, íntegro), pela organização em redes (campo cognitivo) e pela permanente tensão-reorganização-consolidação que mantém o conhecimento vivo.*

8.3 A ARQUITETURA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DA RESISTÊNCIA DO REAL AO CAMPO INTEGRADO

O conhecimento não começa com uma impressão passiva, nem com uma ideia inata, nem com uma construção social arbitrária. Começa com um confronto: o sujeito encontra algo que não se entrega de imediato. Uma letra, um número, um fato histórico, um conceito

científico, todos eles, antes de serem conhecidos, são experimentados como *opacidade*. A criança diante da letra "A" não sabe seu som, seu nome, sua posição, sua função. O estudante diante da equação não sabe o que ela significa. O historiador diante do documento não sabe como interpretá-lo.

Essa resistência não é um defeito a ser eliminado. É a própria condição de possibilidade do pensar. Se o real fosse transparente, não haveria necessidade de construir conhecimento. A transparência aboliria a inteligência, porque não haveria nada a ser descoberto, nada a ser estruturado, nada a ser superado.

Desdobramento pedagógico: o erro não é uma falha, é um sinal de que a resistência foi encontrada. A educação que evita o erro, que dá a resposta pronta antes da tentativa, que não permite o confronto com a opacidade, produz conhecimento frágil ou saturado, nunca íntegro.

8.3.1 A primeira interface: o símbolo como âncora

Diante da resistência, o sujeito precisa fixar uma forma estável, reconhecível, compartilhável. Essa forma é o *símbolo*. O símbolo não é o conhecimento, mas sua condição de possibilidade. É a âncora que impede o sujeito de se perder na dispersão do mundo.

O símbolo é opaco e estável. A letra "A", em qualquer fonte, em qualquer tipografia, em qualquer suporte, continua sendo "A". O que muda não é o símbolo, mas as camadas de significado que se constroem sobre ele. Essa estabilidade é crucial: sem ela, a comunicação se dissolveria em mutação contínua e a referência desapareceria.

Desdobramento pedagógico: antes de qualquer nomeação ou operação, o aluno precisa ter contato repetido e sensível com o símbolo em suas variações. A pressa em nomear ou operar sem consolidar a âncora produz fragilidade. A criança que não discrimina visualmente as letras, que não reconhece a mesma forma em diferentes contextos, terá dificuldade em qualquer etapa seguinte.

8.3.2 As camadas do significado: a domesticação progressiva da opacidade

O significado não é um conteúdo pronto, um verbete de dicionário que se transfere da mente do professor para a mente do aluno. É um *processo* que se adensa em camadas sucessivas. Essas camadas não se sucedem de forma linear e definitiva; elas retroagem umas sobre as outras, em um ciclo contínuo de refinamento:

a) *Primeira camada: material:* O símbolo é percebido em sua materialidade sensível: Fonética, Grafema, Prosódia, discriminação perceptiva. A criança que distingue "p" de "b" pelo

som, que reconhece a letra em diferentes tamanhos e cores, que sente o traço da escrita, opera nessa camada;

b) *Segunda camada: nominal:* O símbolo recebe um nome estável. “Isto se chama A.” “Isto se chama casa.” “Isto se chama número três.” A nomeação fixa a identidade, delimita o que é e o que não é. Sem ela, o símbolo permanece mudo, disponível para a percepção, mas não para a convocação;

c) *Terceira camada: conceitual***:** O símbolo é definido, classificado, relacionado. “A é uma vogal, a primeira letra do alfabeto.” “Casa é um edifício para habitação.” “Três é o número que sucede dois e antecede quatro.” A estruturação conceitual insere o símbolo em uma rede de diferenças e semelhanças;

d) *Quarta camada: cardinalidade:* O símbolo é apreendido como *unidade com substância.* Não é apenas um nome, não é apenas um conceito, é algo que tem peso, densidade, presença. A letra “S” é uma unidade que pode ser isolada, contada, combinada. O número “5” é uma quantidade que pode ser contada, medida, operada. O fato histórico “Revolução Francesa” é um evento que tem começo, meio e fim, com causas e consequências. A cardinalidade é o alicerce do conhecimento concreto;

e) *Quinta camada: ordinalidade***:** O símbolo é situado em sistemas de relação: posição, sequência, hierarquia, causalidade. A letra “A” vem antes de “B”. O “S” em “CASA” vem depois de “A” e antes do último “A”. O número “5” é maior que “4” e menor que “6”; em “15”, o “1” vale dez e o “5” vale cinco. A Revolução Francesa aconteceu antes de Napoleão e depois do Antigo Regime. A ordinalidade é o telhado do conhecimento abstrato, o que permite comparar, inferir, deduzir, relacionar;

f) *A relação cardinal-ordinal é a mais crítica:* A ordinalidade deve emergir da cardinalidade, não ser justaposta a ela. Primeiro a unidade, depois a relação. A criança que conta objetos (cardinalidade) começa a perceber que há uma ordem na contagem (ordinalidade). O aluno que manipula material dourado (cardinalidade) começa a compreender o valor posicional (ordinalidade). A ordinalidade que não se sustenta sobre cardinalidade sólida é vazia; a cardinalidade que não gera ordinalidade é estéril.

g) *Desdobramento pedagógico:* ensinar não é “dar o significado”. É acompanhar o aluno na travessia dessas camadas, diagnosticando em qual delas há fragilidade e intervindo especificamente. A escrita “CASA” como “CAA” revela fragilidade cardinal do S (a letra não é unidade disponível) e fragilidade ordinal da palavra (a ordem não está consolidada). A intervenção, então, não é genérica (“treine mais”), mas específica: fortalecer a cardinalidade do

S (jogos de isolamento, letras móveis) e a ordinalidade da palavra (atividades de ordenação, completar sequências).

8.3.3 A síntese verbetológica: o trabalho de estruturação do signo

Entre o símbolo (a forma opaca) e o conhecimento operante (o signo íntegro) há um *trabalho de estruturação* que raramente é explicitado nas teorias pedagógicas. Esse trabalho pode ser descrito como uma *síntese verbetológica*, a construção de um "verbete interno" para cada conceito.

Esse processo, que pode ocorrer de forma consciente (no estudante que aprende um conceito científico) ou inconsciente (na criança que internaliza a letra "A"), envolve a integração de múltiplos operadores:

- *Definição:* o conceito é delimitado em sua essência ("o que é").
- *Factualidade:* o conceito é ancorado em fatos, exemplos, evidências.
- *Expansão analítica:* o conceito é desdobrado em suas partes, aspectos, implicações.
- *Contextualização:* o conceito é situado no tempo, no espaço, na cultura, na situação de uso.
- *Taxonomia:* o conceito é ordenado em hierarquias, classes, pertencimentos.
- *Sinonímia:* o conceito é aproximado a outros conceitos equivalentes ou ressonantes.
- *Antonímia:* o conceito é distinguido de seus opostos ou limites.

A esses operadores acrescentam-se *condições de integridade:*

- *Precisão terminológica:* cada termo é usado com o mesmo significado ao longo do sistema.
- *Exaustividade:* o conceito não é reduzido a um único aspecto, mas considerado em suas múltiplas dimensões.
- *Coerência lógica:* não há contradições internas na estrutura do conceito.
- *Não redução semântica:* o conceito não é esgotado por uma definição de dicionário; mantém-se aberto a novas significações.

E, por fim, uma *condição transcendental:* o signo vivo mantém uma *tensão residual*, nunca está completamente resolvido, sempre aberto à ressignificação. Não se confunde com um mero jogo de linguagem (não alogia), não é reduzido à opinião do sujeito (não subjetivismo), não é tratado como entrada de dicionário (não reducionismo dicionarizado) e não colapsa diante da tensão (não colapso tensional).

Desdobramento pedagógico: ensinar é acompanhar o aluno na construção de verbetes internos. O professor é, assim, um *verbetologista*, alguém que ensina o aluno a definir,

classificar, relacionar, distinguir, precisar, esgotar, manter a coerência e preservar a abertura à ressignificação. A avaliação, nesse quadro, não verifica se o aluno "sabe a definição", mas se ele construiu um verbete interno com as camadas e operadores necessários, e se esse verbete sustenta a tensão do real sem colapsar.

8.3.4 O conhecimento como potência consolidada: três estados

Quando as camadas do significado estão integradas e em convertibilidade recíproca, o símbolo deixa de ser uma âncora vazia e torna-se *conhecimento operante*. O sujeito pode transitar instantaneamente entre reconhecer, nomear, quantificar e situar o conceito. A isso se chama *signo interno*. Abaixo (*Tabela 29*) taxonomização dos três estados qualitativamente distintos podem ser identificados:

Tabela 29 - três estados qualitativamente distintos podem ser identificados.

ESTADO	CARACTERÍSTICA	MANIFESTAÇÃO	EXEMPLO
Conhecimento frágil	Alguma camada é fraca ou ausente. O sujeito nomeia, mas não opera.	O aluno que recita a tabuada mas não resolve problemas; a criança que escreve "CASA" como "CAA".	"Sei o nome, mas não sei usar."
Conhecimento saturado	As camadas estão presentes, mas rigidamente fixadas. O sujeito opera, mas não se abre ao novo.	Dogma, preconceito, fórmula decorada sem compreensão, conceito que não admite revisão.	"Sei o que é, e não aceito que me digam o contrário."
Conhecimento íntegro	As camadas estão integradas e em convertibilidade. O sujeito opera, sustenta tensão e se reorganiza diante do novo.	O conceito bem construído que permite transferência, aplicação em novos contextos, revisão crítica.	"Sei o que é, sei usar, e sei que posso aprender mais."

Fonte: Autoria Própria, 2026

Desdobramento pedagógico: a avaliação não deve medir apenas o acerto ou erro, mas diagnosticar em que estado o conhecimento se encontra. Para o conhecimento frágil, a intervenção é de *consolidação das camadas deficitárias*; para o conhecimento saturado, a intervenção é de *tensionamento* (confronto com o que não se encaixa) para forçar a reorganização; para o conhecimento íntegro, a intervenção é de *expansão* (conexão com novos domínios, desafios mais complexos).

8.3.5 O conhecimento em rede: do conceito isolado ao campo integrado

Nenhum conhecimento é isolado. Cada signo interno conecta-se a outros por relações de múltiplas naturezas: hierárquica (*geral/particular*), sequencial (*antes/depois*), opositiva (*contrário*), associativa (*coocorrência*), causal (*causa/efeito*). O conjunto dessas conexões forma o *campo cognitivo*, a arquitetura global do saber do sujeito.

Campos bem estruturados apresentam:

- *Densidade*: muitos signos conectados entre si.
- *Coerência*: as conexões são logicamente consistentes.
- *Flexibilidade*: as conexões podem ser revistas diante de novas evidências.
- *Hierarquias claras*: conceitos gerais subordinam conceitos específicos.

Patologias do campo cognitivo:

- *Campo fragmentado*: signos isolados, sem conexões significativas. Conhecimento inerte, que não se transfere, não se aplica, não se relaciona. É o saber enciclopédico no pior sentido, acúmulo sem integração.
- *Campo rígido*: conexões excessivamente fixas, hierarquias imutáveis. O campo resiste à incorporação de novidades, rejeita o que não se encaixa. É uma mente: dogmática ideológica e/ou tendenciosa.
- *Campo cindido*: regiões com lógicas incompatíveis, sem comunicação entre si. Crenças contraditórias mantidas simultaneamente, sem que o sujeito perceba a contradição.

*Desdobramento pedagógico***:** ensinar não é apenas consolidar conceitos isolados, mas explicitar e fortalecer suas conexões, construindo mapas conceituais, hierarquias, linhas do tempo, redes de causas e efeitos. O professor deve ajudar o aluno a ver que o conhecimento não é uma lista, mas uma teia.

8.3.6 A dinâmica do conhecimento: tensão, reorganização e consolidação

O conhecimento vivo não é estático. Ele é constantemente tensionado por novidades, contradições e lacunas. Esse ciclo pode ser descrito em cinco fases:

1. *Detecção do desalinhamento*: o sujeito percebe que algo não se encaixa (desconforto cognitivo, erro, surpresa, contradição).
2. *Exploração ativa:* busca por padrões, analogias, tentativas de resolução, formulação de hipóteses provisórias.
3. *Reorganização estrutural*: reconfiguração das camadas do conceito (material, nominal, conceitual, cardinal, ordinal) ou das conexões no campo.
4. *Consolidação*: fixação da nova configuração por repetição espaçada, elaboração (conexão com outros signos), expressão (fala, escrita, ensino) e aplicação (uso em novos contextos).
5. *Integração*: conexão do conhecimento reorganizado ao campo mais amplo, estabelecendo ou revisando relações.

*Desdobramento pedagógico***:** o erro não deve ser rapidamente corrigido. Deve ser *sustentado*, dado tempo para que o aluno explore, tente, erre de novo, até que a reorganização seja genuína. A pressa em dar a resposta pronta impede a consolidação. O professor que intervém imediatamente para "corrigir" está, na verdade, roubando do aluno a oportunidade de construir.

8.3.7 O horizonte da integridade epistêmica

O objetivo da educação não é acumular conceitos, nem mesmo consolidá-los isoladamente. É construir um *campo cognitivo integrado e resiliente*, capaz de absorver novidades, revisar conceitos, estabelecer conexões produtivas e sustentar a tensão do não-saber sem colapsar. A isso se chama *integridade epistêmica*. Não é um estado final, mas um horizonte. O conhecimento não está pronto, está sempre se fazendo. O sujeito íntegro epistemicamente é aquele que aprendeu a aprender, que sustenta a dúvida sem paralisia, que revisa suas crenças sem angústia, que conecta saberes sem reducionismo.

*Desdobramento pedagógico***:** formar não é preparar para a prova, é preparar para a vida, para enfrentar o novo, o contraditório, o que não se encaixa. A verdadeira aprendizagem é a que continua aprendendo. O professor que forma sujeitos epistemicamente íntegros não é o que dá todas as respostas, mas o que ensina a fazer as perguntas certas e a sustentar a busca. A arquitetura exposta pode ser traduzida em um conjunto de princípios práticos (*Tabela 30*), que resumem o essencial para a ação pedagógica:

Tabela 30 - Princípios operacionais para o educador

PRINCÍPIO	TRADUÇÃO OPERACIONAL	EXEMPLO DE ATIVIDADE
Respeitar a resistência	O erro é matéria-prima, não falha.	Analisar erros coletivamente, sem punição.
Ancorar o símbolo	Exposição variada à forma antes da nomeação.	Mostrar a letra em diferentes fontes, tamanhos, contextos.
Trabalhar camadas em sequência	Material → nominal → conceitual → cardinal → ordinal.	Primeiro discriminar sons, depois nomear, depois definir, depois contar, depois ordenar.
Diagnosticar fragilidades	Observar o erro para identificar qual camada falhou.	"CASA" como "CAA" → fortalecer S (cardinal) e ordem (ordinal).
Cardinalidade antes da ordinalidade	Consolidar a unidade antes de exigir relação.	Contar objetos antes de comparar quantidades.
Sustentar a tensão	Não dar a resposta pronta rapidamente.	Fazer perguntas, deixar o aluno tentar, errar, tentar de novo.
Consolidar por múltiplas vias	Repetição espaçada, elaboração, expressão, aplicação.	Revisar conceito em dias diferentes, conectar com outros, pedir para ensinar, usar em projeto.
Integrar ao campo	Mostrar relações, construir mapas, hierarquias.	Linha do tempo, mapa conceitual, rede de causas e efeitos.
Ensinar a verbetologia	Ajudar o aluno a estruturar seu próprio conhecimento em definições, taxonomias, relações.	Construção coletiva de verbetes conceituais, dicionários de sala de aula, mapas de sinonímia/antonímia.

Fonte: Autoria Própria, 2026

A arquitetura aqui exposta não é uma teoria entre outras. É a *explicitação sistemática* do que grandes pedagogos, de Rivail a Barsanulfo, de Pestalozzi a Ney Lobo, já anunciavam em germe: que o conhecimento se constrói pela passagem do concreto ao abstrato, da unidade à relação, do símbolo ao signo íntegro. O que eles viviam na prática, este subcapítulo estrutura em teoria. O que eles intuíam como arte, este subcapítulo formaliza como ciência.

Não se trata, porém, de uma ciência fechada. Trata-se de uma *arquitetura aberta*, sempre tensionável, sempre refinável, sempre à espera de novas aplicações que a testem e a expandam. O conhecimento sobre o conhecimento não é diferente do conhecimento que descreve: ele também é um signo em construção, também sujeito à tensão, também em busca de sua integridade.

Que este subcapítulo sirva, pois, não como resposta final, mas como *instrumento de trabalho*, para educadores, pesquisadores e todos aqueles que, diante da opacidade do real, escolhem construir, em vez de repetir; integrar, em vez de fragmentar; sustentar a tensão, em vez de fugir dela.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso aqui concluído não nasceu de um gesto de ruptura nem de uma superação arbitrária da tradição. Nasceu, antes, de uma insuficiência constatada: a dispersão dos fundamentos da Pedagogia Espírita, sua frequente compreensão como proselitismo confessional e sua fragmentação teórica, fatores que dificultavam seu reconhecimento como campo autônomo do saber. Diante dessa lacuna, a investigação propôs-se a analisar a possibilidade de criação de um *Corpus Theoricum*: um corpo teórico sistemático, epistemologicamente rigoroso e capaz de dialogar com a educação laica e universal, sem dissolver a especificidade de sua matriz histórica, filosófica, pedagógica e antropológica.

A hipótese que orientou o trabalho foi a de que a sistematização desses fundamentos permitiria consolidar a Pedagogia Espírita como referencial educacional sólido, distinto tanto do materialismo pedagógico reducionista quanto do espiritualismo vazio. Essa hipótese foi submetida ao crivo de uma metodologia concebida para a complexidade do próprio objeto: a *Metodologia Integrada Reflexiva (MIR).* Não se tratou de aplicar um protocolo externo ao material, mas de permitir que o próprio *Corpus*, tensionado em suas camadas históricas, filosóficas, pedagógicas e antropológicas, revelasse a arquitetura latente que atravessa seus autores, suas práticas e suas categorias.

A MIR mostrou-se adequada ao objeto precisamente porque recusou a linearidade. Em vez de uma sucessão cronológica de etapas, operou-se em regime permanente de tensão, no qual busca, análise, interpretação, sistematização e escrita retroagiram continuamente. A busca bibliográfica interativa e parametrizada não se limitou às bases indexadas, incorporando o garimpo documental como exigência estrutural. Esse movimento permitiu resgatar obras raras, correspondências, registros institucionais e materiais de circulação restrita que, de outra forma, permaneceriam dispersos ou invisíveis à investigação acadêmica.

A triangulação epistemológica, articulando fontes, interpretações e construtos, impediu que a pesquisa se estabilizasse em um único regime explicativo. Os enunciados dos precursores, de Kardec, dos clássicos brasileiros e dos contemporâneos foram mantidos em fricção, não para produzir uma unidade artificial, mas para evidenciar continuidades, deslocamentos e tensões fecundas. Desse modo, as divergências internas do campo não foram tratadas como falhas a serem apagadas, mas como índices de vitalidade teórica e exigências de sistematização.

O movimento dos quatro estados fundantes, *Estado da Coisa, Estado do Conhecimento, Estado da Arte e Estado da Questão*, permitiu que o problema de pesquisa não fosse definido antecipadamente, mas emergisse dos vazios, limites, recorrências e tensões do próprio material. A pergunta central, “é possível criar um *Corpus Theoricum* da Pedagogia Espírita?”, não foi

respondida por afirmação prévia, mas pela demonstração prática de que o tensionamento exaustivo de mais de 900 aforismos, extraídos de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Rivail, Kardec, Barsanulfo, Anália Franco, Thomaz e Maria Aparecida Novelino, Herculano Pires e Ney Lobo, fez emergir uma coerência que não estava dada na superfície dos textos.

A hermenêutica filosófica, inspirada em Gadamer e Ricoeur, sustentou a leitura não como simples extração de sentido, mas como produção interpretativa sob tensão. Isso se explicitou na construção dos aforismos indiretos, nos quais a literalidade textual cedeu lugar à condensação conceitual sem perda de densidade. A iteratividade da MIR permitiu que cada ciclo de análise reconfigurasse os parâmetros anteriores: o estudo dos precursores revelou eixos que depois se reconheceriam em Kardec; a leitura dos clássicos brasileiros tensionou as formulações europeias; e o diálogo com os contemporâneos, especialmente Alzira Amui e Dora Incontri, exigiu a depuração de categorias que desaguaram nas proposições estruturantes do *Corpus Theoricum*.

A MIR, portanto, não foi um adorno metodológico. Foi a própria condição de possibilidade da construção do *Corpus*. Sua eficácia se atesta pelo fato de que as categorias finais (*Cosmoética, Thelema, Autonomia Phronética Endoexonômica, Expansão Pestalozziana e Arquitetura da Construção do Conhecimento*) não foram impostas de fora, mas extraídas do tensionamento interno do material estudado. O método não apenas organizou a pesquisa; permitiu que a Pedagogia Espírita fosse lida em sua profundidade latente, em sua força sistemática e em sua potência formativa.

Desde a abertura, estabeleceu-se um *Pacto Semântico* inspirado na clareza kardequiana, na pragmática wittgensteiniana e no dialogismo bakhtiniano. Seu objetivo foi blindar a terminologia contra distorções místicas, reducionismos e ambiguidades fatais, sem recair em fluidez indeterminada. Esse pacto não operou como glossário periférico, mas como condição de inteligibilidade do próprio campo, pois a *Pedagogia Espírita* somente poderia ser sistematizada se seus termos fundamentais fossem delimitados com precisão suficiente para sustentar coerência interna, diálogo acadêmico e aplicabilidade pedagógica.

Esse pacto foi cumprido em três níveis. *Primeiro:* com definições operacionais, cada conceito central: *Pedagogia Espírita, Educação Espírita, Ensino de Espiritismo e Filosofia Espírita da Educação*; recebeu definição precisa, acompanhada de etimologia, sinonímia, antonímia, atributologia e implicações pedagógicas. A ambiguidade entre os planos da Pedagogia como método universal, da educação como campo formativo de dupla camada e do ensino como conteúdo doutrinário foi enfrentada, permitindo que a Pedagogia Espírita fosse compreendida como laica e universal, sem exigir adesão confessional.

O *segundo nível*: com a taxonomia funcional, em que as categorias emergentes da seção 8 foram submetidas ao mesmo rigor: definição, atributos estruturais, progressão de níveis ou estágios e implicações pedagógicas. A linguagem, embora densa, manteve-se inteligível, e as conexões com o *Corpus* precedente foram explicitadas por remissões aos aforismos, sem que isso se tornasse obstáculo à leitura fluente.

No *terceiro nível*, com a tradução laica, destarte com a parte final da *seção 8* e a subseção sobre a *Construção do Conhecimento* realizaram a operação mais delicada do pacto: extrair da tradição espírita categorias operacionais em termos seculares: *resistência do real, camadas do significado, cardinalidade, ordinalidade, síntese verbetológica, estados do conhecimento, estados do signo e campo integrado*; sem perder a coerência interna nem abandonar as fontes originais.

O *Pacto Semântico*, portanto, não se reduziu a uma promessa inicial. Ele foi reafirmado e refinado ao longo de todo o percurso, evidenciando sua efetividade na contenção das ambiguidades e na possibilidade de diálogo com educadores de diferentes matrizes filosóficas. Sua função não foi domesticar o objeto, mas oferecer-lhe precisão suficiente para que pudesse comparecer ao campo acadêmico sem se dissolver em catequese, em espiritualismo genérico ou em humanismo abstrato.

A triangulação epistemológica operou em múltiplos registros. Na triangulação de fontes, os aforismos de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Rivail foram cotejados não para verificar coerência superficial, mas para expor fricções produtivas, como a tensão entre a visão comeniana da Queda e a bondade natural rousseauniana, ou entre a ênfase afetiva de Pestalozzi e o rigor racional de Rivail. Na triangulação interpretativa, as leituras histórica, filosófica e comparativa mantiveram-se em interferência contínua, impedindo que o *Corpus* fosse fechado em uma única narrativa. Na triangulação construtiva, cada novo dado, um aforismo de Kardec, um relato de Barsanulfo, uma formulação de Herculano Pires, uma proposição de Ney Lobo ou uma tensão contemporânea entre Alzira Amui e Dora Incontri, não apenas se somou aos anteriores, mas reconfigurou o campo, exigindo revisões e aprofundamentos.

O esgotamento do *Corpus* não deve ser entendido como exaustão empírica, pois nenhum trabalho esgota a totalidade dos enunciados possíveis. Trata-se, nos termos da MIR, de saturação pragmática: a repetição dos ciclos de busca e tensionamento deixou de produzir novas categorias ou novas tensões relevantes para o problema de pesquisa. Os eixos emergentes dos precursores: *fundamentos ontológicos*, *concepção de sujeito, teoria do conhecimento, finalidade da educação, papel do educador, estrutura do processo, dinâmica formativa integral, implicações metodológicas* e *crítica da fragmentação*; foram confirmados, expandidos

e, em alguns casos, radicalizados na leitura de Kardec e dos clássicos brasileiros. As diferenças entre as autoras contemporâneas, por sua vez, foram mantidas não como obstáculos, mas como tensões irredutíveis a qualquer unidade artificial.

A seção 8 não se configurou como apêndice nem como conclusão apressada. Constituiu o ponto de chegada de todo o percurso. Ali, as categorias extraídas do *Corpus* são apresentadas em sua forma mais depurada, e a Arquitetura da Construção do Conhecimento: fundada na resistência do real, nas camadas do significado, na *verbetologia*, nos estados do signo e no campo integrado; explicita a epistemologia que sustenta a pedagogia proposta. A seção não inventa um novo objeto; revela o que já estava em potência nos autores estudados, mas ainda não havia sido sistematizado com essa clareza.

Os objetivos propostos na Introdução foram, assim, cumpridos de modo articulado. A construção teórica realizou-se pela estruturação do *Corpus Theoricum* em camadas sucessivas: Precursores, Kardec, Clássicos, Contemporâneos e Expansão; com documentação, tensionamento e sistematização suficientes para demonstrar que a Pedagogia Espírita não se reduz a intuições dispersas, práticas isoladas ou enunciados doutrinários. Ela possui corpo, genealogia, categorias internas e potência de formalização.

A delimitação histórica e intelectual evidenciou que essa tradição não se constitui por justaposição de nomes, mas por uma linhagem viva de continuidades, deslocamentos e reconfigurações. A relação entre Pestalozzi e Rivail, a passagem de Kardec ao pensamento pedagógico espírita, a práxis de Barsanulfo, Anália Franco, Thomaz e Maria Aparecida Novelino, a sistematização de Herculano Pires e Ney Lobo, bem como o diálogo tensional entre Alzira Amui e Dora Incontri, demonstraram que o campo não é homogêneo, mas estruturalmente fértil. Suas divergências não anulam sua unidade; antes, tornam visível a necessidade de uma arquitetura capaz de reconhecer, ordenar e fazer convergir suas forças sem suprimir suas diferenças.

A análise comparativa, sustentada por tabelas, eixos, quadros interautores e aforismos diretos e indiretos, permitiu visualizar convergências e divergências sem forçar sínteses indevidas. O resultado não foi a uniformização do pensamento pedagógico espírita, mas a demonstração de que há nele uma coerência profunda, muitas vezes latente, que só se revela quando suas camadas históricas, filosóficas e práticas são submetidas a um regime metodológico capaz de operar por tensão, fricção e reconstrução.

O impacto ético, moral e antropológico do trabalho manifesta-se na passagem da sistematização conceitual à explicitação de uma finalidade formativa. A Cosmoética e a endoexonomia oferecem critérios para a formação integral do sujeito, superando tanto o

utilitarismo quanto o formalismo vazio. Nesse ponto, a dissertação não apenas organiza um campo; demonstra que esse campo comporta uma concepção de educando como consciência em formação, atravessada por vontade, responsabilidade, discernimento e relação.

Reconhecem-se, contudo, os limites do estudo. As proposições da seção 8 são hipóteses operatórias, não verdades definitivas; sua experimentação, ampliação e verificação permanecem como tarefa para investigações futuras. A tradução laica foi cuidadosamente desenvolvida, mas pode exigir mediações adicionais para leitores externos ao campo espírita ou não familiarizados com abordagens sistêmicas, sobretudo diante da exigência de uma fundamentação inteiramente desvinculada da tradição espírita, exigência que não constitui horizonte deste trabalho. Além disso, o estudo concentrou-se nos fundamentos teóricos, deixando em segundo plano a aplicação sistemática em contextos educacionais concretos, dimensão que se configura como desdobramento estruturado da própria investigação, e não como lacuna interna do *Corpus*.

Esses limites, porém, não diminuem o alcance da investigação; antes, delimitam com precisão o campo efetivamente conquistado. Ao concentrar-se na construção dos fundamentos, esta dissertação não pretendeu resolver todas as aplicações possíveis da Pedagogia Espírita, mas estabelecer as condições teóricas, metodológicas e conceituais para que tais aplicações possam ser pensadas com rigor. O que se alcançou não foi apenas a organização de uma tradição dispersa, mas a demonstração de que essa tradição possui estrutura interna suficiente para sustentar novos programas de pesquisa, práticas formativas e dispositivos de intervenção pedagógica.

Nesse horizonte, a continuidade natural desta investigação aponta para a necessária transição da sistematização teórica para a aplicação, experimentação e validação pedagógica das categorias aqui estruturadas. Uma vez que o *Corpus Theoricum* estabeleceu os fundamentos, delimitou a linguagem, organizou a genealogia e explicitou a teleologia do campo, o passo lógico seguinte exige investigar como essa arquitetura se realiza em situações educativas concretas. Trata-se de examinar sua efetividade em práticas docentes, instrumentos diagnósticos, intervenções formativas e processos de acompanhamento do desenvolvimento integral do educando, garantindo que a passagem da teoria à práxis pedagógica ocorra sem improvisação metodológica e submeta as hipóteses operatórias ao campo vivo da educação.

No interior desse horizonte praxiológico, o campo conquistado já indica desdobramentos concretos. A Arquitetura da Construção do Conhecimento poderá subsidiar instrumentos de diagnóstico dimensional, fundada na cardinalidade, na ordinalidade e nas camadas do significado, aplicáveis à alfabetização, à numeração, à História, à Geografia e à

Ética. Nesse plano, as fragilidades de aprendizagem deixam de ser compreendidas apenas como déficits de conteúdo e passam a ser lidas como desorganizações internas na estruturação do conhecimento.

Outro desdobramento necessário reside na experimentação pedagógica das categorias ético-volitivas formuladas no estudo, especialmente em intervenções voltadas ao desenvolvimento moral, cognitivo e volitivo do educando. A formação de professores também se apresenta como campo necessário de continuidade: ensinar a arquitetura do conhecimento aos educadores significa capacitá-los a diagnosticar fragilidades, reconhecer camadas de sentido, identificar rupturas de cardinalidade e ordinalidade e intervir dimensionalmente. Nesse horizonte, o educador deixa de atuar como transmissor ou mediador genérico e passa a operar como leitor estrutural da formação.

Abre-se, igualmente, uma frente de diálogo com a neurociência educacional, especialmente na investigação dos correlatos das dimensões simbólica, nominal, cardinal e ordinal, bem como dos estados do conhecimento frágil, saturado e íntegro. Esse diálogo não teria por finalidade reduzir a Pedagogia à Neurologia, mas tensionar achados científicos com uma arquitetura formativa mais ampla, capaz de integrar matéria, símbolo, consciência e ação. Do mesmo modo, o aprofundamento da relação entre a Pedagogia Espírita e outras tradições pedagógicas, como Montessori, Freinet e Freire, poderá ampliar o alcance comparativo do *Corpus*, desde que tal aproximação não subordine a Pedagogia Espírita a modelos externos, mas evidencie aproximações, distâncias e singularidades sem perda de identidade.

É a partir desses alcances que a teleologia do trabalho se explicita. A construção do *Corpus Theoricum* permitiu demonstrar que a Pedagogia Espírita não é apenas uma tradição dispersa de práticas, aforismos e intuições formativas, mas uma arquitetura pedagógica dotada de coerência interna, força antropológica e finalidade própria. O percurso realizado não apenas recompôs uma genealogia; tornou visível a lógica formativa que atravessa seus autores, suas tensões e suas categorias, evidenciando que o campo possui densidade suficiente para sustentar novas pesquisas, novas práticas e novos instrumentos de intervenção educacional.

Nesse sentido, a contribuição central deste trabalho reside em haver deslocado a Pedagogia Espírita do plano da evocação doutrinária ou da fragmentação historiográfica para o plano de uma sistematização teórica operatória. O *Corpus* aqui edificado não se limita a reunir textos; organiza relações, explicita continuidades, preserva tensões e demonstra que a formação humana, nesse campo, não pode ser reduzida à instrução, à adaptação social ou ao desenvolvimento cognitivo isolado. A Pedagogia Espírita apresenta-se, antes, como um paradigma que compreende o ser humano em sua irredutível multidimensionalidade —

intelectual, moral, emocional e espiritual. A educação emerge, destarte, como um processo integral de constituição da consciência, no qual saber, vontade, moralidade, responsabilidade e convivência se articulam em uma mesma direção formativa, superando perspectivas reducionistas que limitam o ensino ao desempenho técnico e à produtividade.

É nesse ponto que a finalidade última da Pedagogia Espírita se evidencia com maior precisão. Sua meta não é formar sujeitos apenas competentes, informados ou socialmente ajustados, mas consciências verdadeiramente autônomas e protagonistas de seu próprio processo de desenvolvimento. A emancipação do ser-aluno realiza-se ao reconhecê-lo como sujeito livre e participante ativo, rompendo com modelos educativos autoritários, mecanicistas e centrados na simples reprodução de conteúdo. A liberdade, compreendida não como ausência de limites, mas como a capacidade concreta de pensar, escolher, agir com responsabilidade e construir a própria trajetória humana e social, consolida-se como um dos alcances centrais deste campo. A *thelema* viva e a convivência Cosmoética não surgem, portanto, como acréscimos externos ao *Corpus*, mas como a expressão final de uma pedagogia cujo horizonte é a elevação estrutural do educando em sua inteireza.

Assim, este trabalho não apenas responde à pergunta sobre a possibilidade de criação de um *Corpus Theoricum* da Pedagogia Espírita; demonstra que ele é estruturalmente necessário. Em uma escola contemporânea frequentemente marcada por práticas padronizadoras, pelo esvaziamento ético da instrução, pela instrumentalização da aprendizagem e por uma profunda crise de sentido, essa perspectiva contribui para fortalecer uma educação humanizadora e dialógica. Ao sistematizar seus fundamentos, depurar seus conceitos e explicitar sua teleologia, a dissertação afirma a Pedagogia Espírita como uma resposta teórica e antropológica consistente à fragmentação do sujeito. Ela estimula o autoconhecimento, a reflexão crítica e a autonomia moral, promovendo uma formação integral voltada à liberdade interior, à dignidade existencial e ao exercício consciente da cidadania.

Por fim, a edificação deste alicerce abre as possibilidades lógicas e metodológicas para sua continuidade em nível de doutorado, por meio da proposição de um *Corpus Praxis* da Pedagogia Espírita. Se, nesta dissertação, o esforço concentrou-se na constituição de um *Corpus Theoricum*, buscando decantar os fundamentos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos dessa tradição, a etapa subsequente deverá voltar-se à investigação de suas materializações nos espaços educativos. O *Corpus Praxis* configurará um campo investigativo rigoroso, destinado a compreender as mediações entre teoria e prática, evidenciando de que maneira as categorias aqui estruturadas se traduzem em experiências educativas emancipatórias, instrumentos diagnósticos e intervenções formativas. Fecha-se o ciclo teórico desta etapa, não como um

encerramento, mas como a condição de possibilidade para que a Pedagogia Espírita contribua de forma efetiva, ética e transformadora na concretude das práticas pedagógicas contemporâneas.

10 REFERÊNCIAS

A

ABREU FILHO, J. **O principiante espírita**. São Paulo: Pensamento, 1995.

AGOSTINHO, S. **O livre-arbítrio**. Tradução de Nair de Assis Oliveira. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Patrística).

ALMEIDA, J. M. de. A pedagogia filantrópica de J.H. Pestalozzi e a influência do seu pensamento e método sobre seu discípulo H.L.D. Rivail (Allan Kardec). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 583-599, jan. 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i1.8279.

ALVES, S. S. S. **Educação do Espírito**: Reflexões e aproximações na ótica de Alzira Amui e o pensamento educacional contemporâneo. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

AMUI, A. B. F. (org.). **A Pedagogia do Amor**. São Paulo: Nova Visão Editora / Esperança e Caridade, 2007.

AMUI, A. B. F. (org.). **Princípios que Fundamentam a Educação do Espírito**. Sacramento, MG: Editora Grupo Espírita Esperança e Caridade, 2007.

AMUI, A. B. F. **Fundamentos educacionais para a escola do espírito**: Diretrizes educacionais trazidas por Eurípedes Barsanulfo. 1. ed. Sacramento, MG: Editora Grupo Espírita Esperança e Caridade, 2011.

AMUI, A. B. F.; BARSANULFO, E. (Espírito). **A Educação do Espírito na Era Nova**. Sacramento, MG: Editora Esperança e Caridade, 2021.

AMUI, A. B. F.; BARSANULFO, E. (Espírito). **O que é evangelização de Espíritos**. Sacramento, MG: Editora EME / Esperança e Caridade, 2005.

AMUI, A. B. F.; VARANDA, L. S. **Pelos Caminhos do Entendimento do Espírito**. Sacramento, MG: Editora Grupo Espírita Esperança e Caridade, 2003.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1958.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

ARRUDA, W. (org.). **História e Didática d'O Livro dos Espíritos**. Montes Claros, MG: Gráfica Editora Millennium Ltda, 2019. Disponível em: https://www.ihgmc.art.br/o_livro_dos_espiritos.htm. Acesso em: 19 mar. 2025.

AURÉLIO, M. **Meditações**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2019.

B

BACON, F. **Novum Organum** ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1961. (Os Pensadores).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, R. S. M. de. Rousseau e a educação. *In*: BARROS, R. S. M. de. **Ensaios sobre educação**. São Paulo: Edusp, 1963.

BARROS, R. S. M. de. **Meditação sobre Rousseau**. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1963.

BASTOS, C. S. De Rivail a Kardec: um resumo de novas descobertas. **Jornal de Estudos Espíritas**, Jacareí, SP, v. 9, fev. 2021. DOI: 10.22568/jee.v9.artn.010202.

BEAMISH, R. Death of M. Allan Kardec. **The Spiritual Magazine**, maio, p. 231, 1869. Disponível em: http://iapsop.com/archive/materials/spiritual_magazine_uk/spiritual_magazine_s2_v4_n5_may_1869.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

BELLO, R. de A. **Pequena história da educação**. 4. ed. São Paulo: Livros do Brasil / Editora do Brasil, 1965.

BENEVIDES, M. V. **Comenius e a Escola da Infância**: herança e atualidade de uma pedagogia do ser humano integral. São Paulo: Loyola, 2006.

BENTHAM, J. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Tradução de Francisco M. Guimarães. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BIESTA, G. **O risco de ser educado**. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIGHETO, A. C. **A proposta pedagógica de Eurípedes Barsanulfo**. Bragança Paulista: Comenius, 2007.

BLACKWELL, A. Une Page d'Histoire. **Le Spiritisme**, fev., p. 27, 1891. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vQsOLSfGa9tBkyF-4dz0JutA8WzIspvp/view. Acesso em: 19 mar. 2025.

BNF. R. **Portraits d'Hippolyte Léon Denizard Rivail, dit Allan-Kardec (XIXe s.)**. Paris: Bibliothèque nationale de France, [s.d.]. Disponível em: http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb418709676. Acesso em: 1 abr. 2025.

BONTEMPI JR., B. A presença visível e invisível de Rousseau na historiografia da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

BONTEMPI JR., B. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827). In: BOTO, Carlota (Org.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: EdUFU, 2019. p. 71-87.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, Pelotas, v. 18, n. 44, p. 99-127, 2014.

BOTO, C. Liberdade bem regrada: uma leitura pedagógica da filosofia do Emílio. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 52, p. 1-6, 2022.

BOTO, C. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauniano. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e mentiras**: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 369-387.

BOTO, C. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 226-247, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRETTAS, A. C. **A pedagogia de Eurípedes Barsanulfo**: o Colégio Allan Kardec e a escolarização em Sacramento/MG (1907-1918). 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

BROWN, A. L. Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **The Journal of the Learning Sciences**, Madison, v. 2, n. 2, p. 141-178, 1992. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1025. Acesso em: 05 abr. 2026.

BURNIER, L. **Histoire littéraire de l'éducation morale et religieuse en France et dans la Suisse romande**. Londres: Georges Bridel, 1864. Disponível em: https://www.google.com/search?q=https://www.google.com.br/books/edition/Histoire_litt%25C3%25A9raire_de_l_%25C3%25A9ducation_mor/FOPnAAAAMAAJ. Acesso em: 19 mar. 2025.

C

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARDOSO, R. E.; PÓVOA, C. A. Do Instrumento À Sabedoria: Reconstruindo A Autoridade Na Educação. **ARACÊ** , *[S. l.]*, v. 7, n. 12, p. e10807, 2025. DOI: 10.56238/arev7n12-056. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/10807. Acesso em: 8 abr. 2026.

CARDOSO, R. E.; PÓVOA, C. A.; CORRÊA, T. H. B. *Design Thinking* na Educação. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, p. 264–288, 2024. DOI: 10.14393/OREG-v15-n1-2024-74532. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/74532. Acesso em: 8 ab. 2026.

CARDOSO, R. E.; PÓVOA, C. A.; VITO, B. G. de. Nova proposta ontológica ao pensamento pestalozziano: mãos, coração, cabeça. **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. e22816, 2026. DOI: 10.54033/cadpedv23n1-103. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/22816. Acesso em: 9 abr. 2026.

CARDOSO, R. R. O Projeto Pedagógico do professor Ney Lobo no Colégio Lins De Vasconcellos em Curitiba, entre 1967 e 1974. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 255-279, jan./abr. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/rhhe.v2i4.55863.

CARVALHO, J. J. de. **Análise Crítica dos Discursos e Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, S. K. de A. A.; MORAIS, I. L. de; CALAÇA, F. J. S.; HANNIBAL, W. Agaricales in Brazil: an overview of scientific production, gaps and trends. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e28911326458, 2022. DOI: http://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26458.

CASTRO, L. X. de. **Religião em Rousseau**: a profissão de fé do vigário saboiano. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

CAULY, O. **Comenius**: o pai da pedagogia moderna. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

CHRISTIAN HISTORY INSTITUTE. John Amos Comenius. **Christian History Institute**, 2025. Disponível em: https://www.christianhistoryinstitute.org/article/john-amos-comenius/. Acesso em: 08 maio 2025.

CHRISTIANO, A. P. **O encontro da psicologia com a educação nos discursos brasileiros sobre a criança de zero a seis anos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CHRISTIANO, J. Rousseau e a educação: um olhar contemporâneo. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 51-76, 2017.

ČÍŽEK, J. C. Jan Amos. *In*: SGARBI, Marco (org.). **Encyclopedia of Renaissance Philosophy**. Cham: Springer, 2016. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02848-4_1162-1. Acesso em: 06 maio 2025.

COLAVIDA, J. M. F. Biografia de Allan Kardec. **Revista Espiritista**, maio, p. 4, 1869. Disponível em: http://iapsop.com/archive/materials/spiritual_magazine_uk/spiritual_magazine_s2_v4_n5_may_1869.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

COMENIUS, J. A. **Angelus Pacis**. 1667.

COMENIUS, J. A. **Angelus Pacis**. Amstelodami [Amsterdã]: [s. n.], 1667.

COMENIUS, J. A. **Centrum Securitatis**. Leszno: [s. n.], 1625.

COMENIUS, J. A. **Consultatio Catholica**. Amstelodami [Amsterdã]: [s. n.], 1666.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna**. (1621–1657). Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: https://www.ebooksbrasil.org/eLivros/didacticamagna.html. Acesso em: 06 maio 2025.

COMENIUS, J. **Didactica Magna**. Amstelodami [Amsterdã]: Impensis Laurentii de Geer, 1657.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tradução de Alvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COMENIUS, J. A. **Lemma Pansophicum**. [S. l.: s. n.], [s.d.].

COMENIUS, J. A. **Methodus Linguarum Novissima**. 1648.

COMENIUS, J. A. **Methodus Linguarum Novissima**. Leszno: [s. n.], 1648.

COMENIUS, J. A. **O labirinto do mundo e o paraíso do coração**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

COMENIUS, J. A. **Orbis Sensualium Pictus**. Noribergae [Nuremberg]: Typis & Sumptibus Michaelis Endteri, 1658.

COMENIUS, J. A. **Orbis Sensualium Pictus**. Syracuse, N.Y.: C. W. Bardeen, 1887. (Reimpresso da edição original citada na Encyclopaedia Britannica). Disponível em: https://ia804504.us.archive.org/25/items/orbispictusofjoh00comeiala/orbispictusofjoh00comeiala.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

COMENIUS, J. A. **Pampaedia**. [S. l.: s. n.], 1656.

COMENIUS, J. A. **Pampaedia**. 1656.

COMENIUS, J. A. **Panaugia**. Amstelodami [Amsterdã]: Impensis Laurentii de Geer, 1650.

COMENIUS, J. A. **Panorthosia**. Amstelodami [Amsterdã]: [s. n.], 1662.

COMENIUS, J. A. **Pansophia**. Amstelodami [Amsterdã]: [s. n.], 1666.

COMENIUS, J. A. **Pansophiae Diatyposis**. Amstelodami [Amsterdã]: Apud Ludovicum Elzevirium, 1643.

COMENIUS, J. A. **Pansophiae Prodromus**. 1639.

COMENIUS, J. A. **Pansophiae Prodromus**. Londini [Londres]: [s. n.], 1639.

COMENIUS, J. A. **Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis**. Lipsiae [Leipzig]: [s. n.], 1633.

COMENIUS, J. A. **Schola Pansophica**. 1651.

COMENIUS, J. A. **Schola Pansophica**. Sárospatak: [s. n.], 1651.

COMENIUS, J. A. **Triertium Catholicum**. 1668.

COMENIUS, Johann Amos. **Triertium Catholicum**. Amstelodami [Amsterdã]: [s. n.], 1668.

COMENIUS, Johann Amos. **Unum Necessarium**. 1668.

COMENIUS, J. A. **Unum Necessarium**. Amstelodami [Amsterdã]: Apud Christophorum Cunradum, 1668.

COMENIUS, J. A. **Via Lucis**. 1668.

COMENIUS, J. A. **Via Lucis**. Amstelodami [Amsterdã]: Apud Christophorum Cunradum, 1668.

COSTA, Luciano Bedin da. **Escrita de pesquisa**: o que pode o ensaio?. Porto Alegre: Zouk, 2018.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, L. N. da; COSTA, Suely Braz. **Eurípedes Barsanulfo: o educador**. Uberaba: Editora Vitória, 1996.

D

DALBOSCO, C. A.; ROSSETTO, M. da S. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 68-83, 2019.

DALBOSCO, C. A.; ROSSETTO, M. da S. Rousseau e a educação natural: atualidade de um pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMKÈS, A. B. (Alexandre). *In*: BUISSON, Ferdinand (dir.). **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Édition de 1911. Disponível em: http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2191. Acesso em: 19 mar. 2025.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção do Conhecimento**: Metodologia Científica no Caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, R. **Meditações Metafísicas**. Tradução de Jacó Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979 [1916].

DIAS, J. C. Os ecos das propostas de Comenius na construção da didática moderna. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 10, p. 82-93, jan./abr. 2018.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, E. **Montesquieu e Rousseau**: Pioneiros da Sociologia. São Paulo: Madras, 2017.

E–F

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. Comenius, John Amos. **Encyclopædia Britannica**, Inc., 2025. Disponível em: https://www.britannica.com/biography/John-Amos-Comenius. Acesso em: 08 maio 2025.

EPITETO. **Manual de Epiteto**. Tradução de Aldo Dinucci e Alfredo Julien. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

EQUIPE EURÍPEDES BARSANULFO; AMUI, A. B. F. (org.). **Assistência Fraterna**: A terapêutica do amor trazida por Eurípedes Barsanulfo. São Paulo / Sacramento: São Francisco Gráfica / Editora Esperança e Caridade, 2000.

FERNANDES, W. L. Allan Kardec e o seu nome civil. **Reformador**, Rio de Janeiro, ano 118, n. 2052, p. 24-28, mar. 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLAMMARION, C. Le Spiritisme et la Science. **Revue Spirite, Journal D'Études Psychologiques**, maio, p. 137, 1869. Disponível em: https://www.retronews.fr/journal/la-revue-spirite/1-mai-1869/1829/3285409/9. Acesso em: 19 mar. 2025.

FOUCAULT, M. **A escrita de si**. Tradução de Eloisa Ribeiro. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Para o conceito de escrita etopoiética).

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÖBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camargo. Passo Fundo: UPF, 2001 [1826].

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

G–H

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILLIGAN, C. ***In a different voice***: psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. Mill Valley: Sociology Press, 1967.

GROF, St. **Além do cérebro**: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia. São Paulo: McGraw-Hill, 1985.

GUSDORF, G. **A agonia da nossa civilização**. São Paulo: Convívio, 1982.

GUTEK, G. L. Student-Monitor Roles in 19th Century Swiss Education: The Case of Yverdon. **Educational Studies Quarterly**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 89-102, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade do agir e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.

HEGEL, G. W. F. **Linhas fundamentais da filosofia do direito**, ou, Direito natural e ciência do estado em compêndio. Tradução de Paulo Meneses et al. São Paulo: Loyola, 2010.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. Lisboa: Guimarães Editoras, 1987.

HEYBERGER, A. **Jean Amos Comenius (Komenský)**: sa vie et son œuvre d'éducateur. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1928.

HILL, R. The Pedagogy of Pestalozzi: Educational Reform and the Swiss Model. **Journal of Educational History**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 45-67, 1997.

HILSDORF, M. L. S. **Comenius**: a educação entre a razão e a fé. São Paulo: UNESP, 2006.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOUAISS, A.; VILAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

I–L

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1971.

INCONTRI, D. A crise do saber e os clássicos da Educação. **Revista Espiritualidades**, [S. l.], p. 1-8, 2008.

INCONTRI, D. A educação foi sequestrada pelo neoliberalismo. [Entrevista concedida a] Redação Brasil 247. **Brasil 247**, São Paulo, 24 jan. 2026.

INCONTRI, D. **A educação segundo o espiritismo**. 2. ed. Bragança Paulista: Comenius, 2006.

INCONTRI, D. Educação espírita e evolução social. **Revista Espiritualidades**, [S. l.], p. 1-4, 2007.

INCONTRI, D. **Para entender Allan Kardec**. Bragança Paulista: Lachâtre, 2004.

INCONTRI, D. **Pedagogia Espírita**: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

INCONTRI, D. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1996. (Reimpresso na 2. ed. em 1997).

INCONTRI, D. Tolstoi e a antipedagogia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 105-115, 1993.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luiza Appy e Dora Ferreira da Silva. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Obras Completas de C. G. Jung, v. 9/1).

JUNG, C. G. **Psicogênese das doenças mentais**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1986. (Obras completas de C.G. Jung, v. 3).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de Valerio Rohden. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KARDEC, A. **Caractères de la révélation spirite**. Paris: Librairie Internationale, 1868a.

KARDEC, A. **Imitation de l'Évangile selon le Spiritisme**. Paris: Didier et Cie; E. Dentu, 1864a.

KARDEC, A. **Instruction pratique sur les manifestations spirites**. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1858a.

KARDEC, A. **La Genèse, les miracles et les prédictions selon le Spiritisme**. Paris: Librairie Internationale, 1868b.

KARDEC, A. **Le Ciel et l'Enfer ou la justice divine selon le Spiritisme**. Paris: Bureau de la Revue Spirite; Didier et Cie, 1865a.

KARDEC, A. **Le Livre des Esprits**: contenant les principes de la doctrine spirite. Paris: E. Dentu, 1857.

KARDEC, A. **Le Livre des Médiums ou guide des médiums et des évocateurs**. Paris: Didier et Cie; E. Dentu, 1861a.

KARDEC, A. **Le Spiritisme à sa plus simple expression**. Paris: E. Dentu; Ledoyen, 1862a.

KARDEC, A. **O Evangelho segundo o Espiritismo**. 1864.

KARDEC, A. **O Livro dos Espíritos**. 1857.

KARDEC, A. **O Livro dos Médiuns**. 1861.

KARDEC, A. **Œuvres posthumes**. Paris: Société Anonyme / Librairie Spirite, 1890.

KARDEC, A. **Oeuvres posthumes**. Paris: Société de Librairie Spirite, 1890.

KARDEC, A. **Qu'est-ce que le Spiritisme?** Paris: Ledoyen, 1859a.

KARDEC, A. **Résumé de la loi des phénomènes spirites**. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1864b.

KARDEC, A. **Revista Espírita**. 1858-1869.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1858b.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1859b.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1860.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1861b.

KARDEC, Allan. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1862b.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1863.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1864c.

KARDEC, Allan. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1865b.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1866.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1867.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1868c.

KARDEC, A. **Revue Spirite**: journal d'études psychologiques. Paris: Bureau de la Revue Spirite, 1869.

KARDEC, A. **The Spirits Book**. Boston: Colby and Rich, Publishers, 1875.

KARDEC, A. **Voyage spirite en 1862**. Paris: Bureau de la Revue Spirite / E. Dentu / Ledoyen, 1862c.

KASSNER, R. **Die Grundlagen der Physiognomik**. Leipzig: Insel-Verlag, 1922.

KAWAUCHE, T. A recepção de Rousseau no Brasil: traduções, intérpretes e polêmicas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 21, p. 139-153, 2024.

KAWAUCHE, T. Consciência e sentimento no Emile de Rousseau. **Discurso**, v. 50, n. 1, p. 201-218, 2020.

KAWAUCHE, T. Da religião natural à religião civil em Rousseau. **Princípios**, v. 15, n. 24, p. 117-133, 2008.

KEATINGE, M.W. **The Great Didactic of John Amos Comenius**. New York: Russell & Russell, 1967.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

KOHAN, W. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KOHAN, W. **O tempo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KOMENSKÝ, J. A. **Opera omnia**. Vol. 1. Praha: Academia, 1969. p. 346–350.

KUHLEMANN, G.; BRUEHLMEIER, A. **Yverdon - 1804-1825**. In: Verein "Pestalozzi im Internet", 2015.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

LACAZE, F. J. L. D. **Geneanet**, [s.d.]. Disponível em: https://gw.geneanet.org/lacaze54?n=duhamel&oc=&p=jeanne+louise. Acesso em: 19 mar. 2025.

LACHÂTRE, M. **Nouveau Dictionnaire Universel**. Paris: Librairie Internationale / Docks de la Librairie, [1865-1870]. 2 v.

LAPLANTINE, F.; AUBRÉE, M.. **La table, le livre et les Esprits** - Naissance, évolution et actualité du mouvement social spirite entre France et Brésil. Paris: Ed. Lattès, 1990.

LARRÈRE, C. Jean-Jacques Rousseau: O retorno da natureza? **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 21, p. 7-30, 2012.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

LEYMARIE, P. G. Congrès international spirite de Barcelone, “La parole est donnée à M. P. G. Leymarie”. Paris: Librairie des sciences psychologiques, 1888. Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5500750h/f67.item. Acesso em: 19 mar. 2025.

LEYMARIE, P. G. Correspondence, The Editor of The ‘Revue Spirite’ on Allan Kardec. **The Spiritualist and Journal of Psychological Science**, v. 163, p. 174, 1875.

LIEBMAN, S. **Jean-Jacques Rousseau**: A Pedagogia Rousseauniana e a Educação Moderna. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LIPENU, M. M. **Bibliotheca realis medica**: omnium materiarium, rerum, et titulorum, universa medicina occurrentium. Francofurti ad Moenum: Johannis Friderici, 1679. Disponível em: https://archive.org. Acesso em: 6 maio 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, J. D.; BARROS, Stenio Monteiro de. **Allan Kardec**: análise de documentos biográficos - Novo Projeto. São Paulo: Instituto Lachâtre, 1999.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A escola como forma de vida**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MCGREW, W. C. Leadership in Historical Educational Institutions: A Comparative Analysis. **Historical Review of Education**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 123-138, 2005.

MEIRIEU, P. **Carta aos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MELO, R. M. P. **A Pedagogia do Amor e a Teoria do Amor Pedagógico**: Um estudo analítico. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MELLO, T. A. **O movimento da resolução de problemas em sala de aula**: um olhar sobre as informações e os símbolos. 2018. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1945.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1964.

MIALARET, G. **Ciências da educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MICHAUD, L. G.; DESPLACES, E. (Ed.). **Biographie universelle, ancienne et moderne**: ouvrage rédigé par une société de gens de lettres. v. 5. Paris: Typographie de Henri Plon, jan. 1834.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MILL, J. S. **O utilitarismo**. Tradução de Alexandre Braga Falcão. São Paulo: Edipro, 2020.

MONTAIGNE, M. de. **Ensaios**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

MONTESSORI, M. **A mente absorvente**. Tradução de Pedro da Silveira. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MOREIRA-ALMEIDA, A. Reform, Monitoria, and the Legacy of Pestalozzi in French Educational Thought. **Revista de História da Educação**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 110-130, 2008.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Tradução de Ilana Heineberg. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. **As ideias**: habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a. (O método 4).

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MORIN, E. **Rumo ao abismo?**: ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011c.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, E. **A via**: para o futuro da humanidade. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **A vida da vida** (O método 2). Tradução de Marina de Oliveira. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, E. **O conhecimento do conhecimento** (O método 3). Tradução de Juremir Machado da Silva. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, E. **O método 6**: ética. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

M–P

MURPHY, D. Comenius: A critical reassessment of his life and work. **Irish Educational Studies**, v. 14, n. 1, p. 1–20, 1995.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (Famoso pelo estilo aforístico).

NIETZSCHE, F. **O Anticristo**. A maldição do Cristianismo. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 1988.

NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

NODDINGS, N. **Caring**: a feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press, 1984.

NOVELINO, C. **Eurípedes, o homem e a missão**. Araras: IDE, 1981.

OLIVEIRA, M. V. **Um Estudo Hermenêutico do Currículo da Escola do Espírito**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

PAGE, Matthew J. *et al*. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, p. n71, 2021. Disponível em: http://bmj.com. Acesso em: 05 abr. 2026.

PCNER, NÚCLEO DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA (Sacramento, MG). **PCNER**: plano de curso do núcleo de educação religiosa. Sacramento: [s. n.], 2009.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PESTALOZZI, J. H. **As Horas Vespertinas de um Eremita** / **Die Abendstunde eines Einsiedlers**. (1780). Tradução de Rodrigo Elias Cardoso. Uberaba: O Magnetizador, 2024.

PESTALOZZI, J. H. **Brief über meinen Aufenthalt in Stans**. Tübingen: J. G. Cotta, 1807.

PESTALOZZI, J. H. **Brief über meinen Aufenthalt in Stans**. 1807.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre a educação infantil**. Tradução de Rodrigo Elias Cardoso. Uberaba: O Magnetizador, 2024.

PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes ensina seus filhos** / **Wie Gertrud ihre Kinder lehrt**. (1801). São Paulo: Martins Fontes, 2019.

PESTALOZZI, J. H. **Complete Letters, Critical Edition**. Edição de Emanuel Dejung. Zurique: Orell Füessli Verlag, 1946-1996.

PESTALOZZI, J. H. **Die Abendstunde eines Einsiedlers**. Leipzig: [s. n.], 1780.

PESTALOZZI, J. H. **Gesammelte Werke in zehn Bänden**. Zurique: Rascher Verlag, 1945.

PESTALOZZI, J. H. **Lienhard und Gertrud**. 1781.

PESTALOZZI, J. H. **Lienhard und Gertrud**. Berlin; Leipzig: Georg Jakob Decker, 1781.

PESTALOZZI, J. H. **Schwanengesang**. 1826.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Schwanengesang**. Stuttgart; Tübingen: J. G. Cotta, 1826.

PESTALOZZI, J. H. **Wie Gertrud ihre Kinder lehrt**. Bern; Zürich: Heinrich Gessner, 1801.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elza Neto. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, Alina. **A gênese do número na criança**. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PIRES, J. H. **Argila**. São Paulo: Lake, [s.d.].

PIRES, J. H. **Curso dinâmico de Espiritismo**. São Paulo: Paidéia, 1979.

PIRES, J. H. **Educação Espírita Revista de educação e pedagogia**. Ano I a IV. São Paulo: IDE, 1970-1974.

PIRES, J. H. **Educação para a morte**. São Paulo: Correio Fraterno do ABC, 1984.

PIRES, J. H. **Espiritismo dialético**. Campinas: A Fagulha, 1971.

PIRES, J. H. **Evolução Espiritual do Homem**: na perspectiva da Doutrina Espírita. São Paulo: Paideia, 2005.

PIRES, J. H. **Introdução à filosofia espírita**. São Paulo: Paidéia, 1983.

PIRES, J. H. **O centro espírita**. São Paulo: Paidéia, 1980.

PIRES, J. H. **O Espírito e o tempo**. São Paulo: Pensamento, 1964.

PIRES, J. H. **O mistério do ser ante a dor e a morte**. São Paulo: Paidéia, 1981.

PIRES, J. H. **O Reino**. São Paulo: Edicel, 1967.

PIRES, J. H. **O Ser e a Serenidade**. São Paulo: Paideia, 1970.

PIRES, J. H. **O túnel das almas**. São Paulo: Paidéia, 1978.

PIRES, J. H. **Pedagogia Espírita**. São Paulo: Edicel, 1985.

PIRES, J. H. **Revisão do Cristianismo**. São Paulo: Paidéia, 1977.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PLATÃO; XENOFONTE; ARISTÓFANES. **Apologia de Sócrates; Ditos e feitos memoráveis de Sócrates; As nuvens**. Seleção de José Américo Motta Pessanha. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

Q–S

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Comênio**: O pai da didática moderna. Disponível em: https://web.archive.org/web/20090323103030/http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/pai-didatica-moderna-423273.shtml. Acesso em: 13 fev. 2025.

RICHET, C. **Traité de métapsychique**. Paris: Félix Alcan, 1922.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

RIVAIL, H.-L. D. **Catéchisme Grammatical**. Paris: [s. n.], 1848.

RIVAIL, H.-L. D. **Cours pratique et théorique d'arithmétique**. 1824.

RIVAIL, H.-L. D. **Cours pratique et théorique d'arithmétique**. Paris: Pillet aîné, 1824.

RIVAIL, H.-L. D. **Discours pédagogique**. Paris: [s. n.], 1834.

RIVAIL, H.-L. D. **Grammaire française classique**. Paris: Pillet aîné, 1831.

RIVAIL, H.-L. D. **Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique**. Paris: Dentu, 1828.

RIVAIL, H.-L. D. **Plano proposto para melhoria da educação Pública** / **Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique**. (1828). Tradução de Rodrigo Elias Cardoso. Uberaba: O Magnetizador, 2024.

RIVAIL, H.-L. D. **Programme d'Études selon le plan d'instruction**. Paris: Chez l'auteur, 1838.

RIVAIL, H.-L. D. **Programme d'Études**. Paris: Chez l'auteur, 1838.

RIVAIL, H.-L. D. **Projet de Réforme concernant les jeunes filles**. Paris: [s. n.], [c. 1840].

RIVAIL, H.-L. D. **Projet de réforme concernant les examens et les maisons d'éducation des jeunes personnes**. Paris: Chez l'auteur, 1847.

RIVAIL, H.-L. D. **Télémaque allemand**. Paris: Pillet aîné, 1831.

RIVAIL, H.-L. D. **Textos pedagógicos**. Tradução de Dora Incontri. São Paulo: Comenius, 1997.

RIZZINI, J. **Kardec, irmão Fox e outros**. Capivari: EME, 1995.

RODRIGUES, G. L. (Org.). **Rousseau e a educação**: A pedagogia de Emílio no contexto atual. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ROUSSEAU, J.-J. **As Confissões**. Tradução de José Benedicto Pinto e Rachel de Queiroz. São Paulo: Edipro, 2008.

ROUSSEAU, J.-J. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. *In*: **Œuvres complètes**, vol. III. Paris: Gallimard, 1964.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [1750].

ROUSSEAU, J.-J. Du contrat social. In: **Œuvres complètes**, vol. III. Paris: Gallimard, 1964.

ROUSSEAU, J.-J.. Émile ou De l'éducation / Emílio ou Da Educação. *In*: **Œuvres complètes**, vol. IV. Paris: Gallimard, 1969. (Edição em português: São Paulo: Martins Fontes, 2004).

ROUSSEAU, J.-J.. **Émile**. La Haye [Haia]: Jean Néaulme, 1762.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Julie ou la Nouvelle Héloïse / Júlia ou a Nova Heloísa. In: **Œuvres complètes**, vol. II. Paris: Gallimard, 1964. (Edição em português: Campinas: Unicamp, 1994).

ROUSSEAU, J.-J. **Julie ou la Nouvelle Héloïse**. Amsterdam: Marc-Michel Rey, 1761.

ROUSSEAU, J.-J. **Lettre à Beaumont**. Amsterdam: Marc-Michel Rey, 1763.

ROUSSEAU, J.-J. Lettre à Christophe de Beaumont. In: **Œuvres complètes**, vol. IV. Paris: Gallimard, 1969.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie. In: **Œuvres complètes**, vol. IV. Paris: Gallimard, 1969. (Edição em português: Porto Alegre: Paraula, 1994).

ROUSSEAU, J.-J. **Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie**. Lyon: [s. n.], 1740. *(Nota: texto inicialmente redigido como manuscrito privado na residência de M. de Mably em Lyon, sem publicação tipográfica comercial no ano).*

SARTRE, Jean-Paul. **L'être et le néant**: essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard, 1943.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, J.-P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SAUSSE, H. **Biographie d'Allan Kardec**. Tours: Impr. de E. Arrault, 1896.

SAUSSE, H. Conferência de Henri Sausse... In: KARDEC, Allan. **Obras Completas**. São Paulo: Opus Editora, 1991.

SAUSSE, H. Discours de M. H. Sausse. **Le Paix Universelle**, v. 128, p. 268, 1896.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre a vontade na natureza**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2013.

SCOTUS, J. D. **Tratado do Primeiro Princípio**. Tradução de Fidelino de Figueiredo. Lisboa: Edições 70, 2011.

SÊNECA, L. A. **Sobre a brevidade da vida**. Tradução de Lúcia Sá Rebello e Ellen Itanajara Neves Vianna. Porto Alegre: L&PM, 2017.

SILVA, J. P. V. da. **Espiritismo e educação**: Eurípedes Barsanulfo e o Colégio Allan Kardec / Sacramento-MG (1880-1918). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.490.

SILVA, U. R. **Filosofia, educação e metodologia de ensino em Comenius**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=http://creiproferlao.pbworks.com. Acesso em: 03 jun. 2024.

SMITH, D. I. **John Amos Comenius and the Concept of Universal Education**. New York: Teachers College Press, 2007.

SPINKA, M.. **John Amos Comenius**: that incomparable Moravian. Chicago: University of Chicago Press, 1943.

STEINER, R. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. Tradução de Rudolf Lanz. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1992.

STEVENSON, I. **Vinte casos sugestivos de reencarnação**. Tradução de Agenor Pegado. São Paulo: Difusora Cultural, 1970.

STEVENSON, I. **Crianças que se lembram de vidas passadas**: a questão da reencarnação. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Madras, 2001.

THE EDITOR. Biographie de M. Allan Kardec. **Revue Spirite, Journal D'Études Psychologiques**, maio, p. 129, 1869.

THE OHIO EDUCATIONAL MONTHLY. The coming meeting at Mt. Vernon. **The Ohio Educational Monthly**, v. 11, p. 217, 1862.

T–Z

UNESCO. **Jean Amos Comenius, 1592-1670**: Pages choisies; introduction de J. Piaget. Paris: UNESCO, 1957.

VAPEREAU, G. **O Dictionnaire Universel des Contemporains**. 3. ed. Paris: Hachette, 1865.

VETTER, J. Allan Kardec à Yverdon. **Revue Scientifique et Morale du Spiritisme**, Yverdon, p. 220, jul. 1924.

VIEIRA, Waldo (Org.). **Enciclopédia da Conscienciologia**. Foz do Iguaçu: Editares, 2007.

VIEIRA, W. **700 Experimentos da Conscienciologia**. Rio de Janeiro: IIPC, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAHL, J. **Les philosophies de l'existence**. Paris: Armand Colin, 1954. (Collection Armand Colin, 289).

WALKER, D. **Comenius**: o Criador da Didática Moderna. eBooks Brasil: BrasileBooksBrasil.org, 2002.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. **De l'acte à la pensée**. Paris: Flammarion, 1942.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.

WANTUIL, Z.; THIESEN, F. **Allan Kardec**: o educador e o codificador. v. I. Rio de Janeiro: FEB, 2004.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. 7. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

XENOFONTE. **Memoráveis**: Série Autores Gregos e Latinos. Tradução de Ana Elias Pinheiro. 1. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

YIN, R. K. **Case Study Research**: Design and Methods. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.

ZENÃO de C. Fragmentos. In: ARNIM, Hans von (org.). **Stoicorum Veterum Fragmenta (SVF)**. Tradução de Marcelo Boeri e Ricardo Salles. Vol. I. Madrid: Gredos, 2014.