

**APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL E EDUCAÇÃO DA VONTADE: UM
DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE TRADIÇÃO E PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA**

***APRENDIZAJE EM LA ERA DIGITAL Y EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD: UM
DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE LA TRADICIÓN Y LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÂNEA***

***DIGITAL LEARNING AND THE WILL TO LEARN: A CRITICAL DIALOGUE
BETWEEN TRADITION AND CONTEMPORARY PEDAGOGY***



Luiza Nicolau MAGALHÃES¹
e-mail: luiza.costa@ifpb.edu.br

Como referenciar este artigo:

MAGALHÃES, Luiza Nicolau. Aprendizagem na era digital e Educação da Vontade: um diálogo crítico entre tradição e pedagogia contemporânea. **Rev. Hipótese**, Bauru, v. 12, n. 00, e026003, 2026. DOI: 10.58980/eiaerh.v12i00.451.



| Submetido em: 15/05/2026
| Revisões requeridas em: 19/05/2026
| Aprovado em: 05/06/2026
| Publicado em: 17/07/2026

Editor: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Cabedelo – Paraíba (PB) – Brasil. Graduação em Direito (2008) pelo Centro Universitário de João Pessoa, pós-graduação em Direito do Estado (UNIDERP), em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (2022) pela PUC-RS, e em Antropologia Filosófica (2025), pela Academia Atlântico. Mestre (2016) em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordena o Projeto Veritas – Clube de Educação Clássica. Professora efetiva de Legislação do IFPB – Campus Cabedelo Centro.

RESUMO: Este estudo analisa criticamente as relações entre a educação da vontade, determinadas correntes da pedagogia contemporânea e a crescente incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos processos educativos. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter analítico-interpretativo, fundamentada em referenciais da filosofia da educação, da psicologia cognitiva, da neurociência e da literatura sobre tecnologias educacionais. A análise evidenciou que, embora autores contemporâneos atribuam às TDIC potencial para ampliar a aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada, a formação de disposições como atenção sustentada, perseverança e autocontrole ocupa posição menos destacada nesse debate. Conclui-se que a aproximação entre a tradição da educação da vontade e as discussões sobre tecnologias digitais pode ampliar a compreensão das condições cognitivas e antropológicas necessárias à aprendizagem e contribuir para uma integração mais crítica das TDIC ao contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação da vontade. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Aprendizagem.

RESUMEN: Este estudio analiza críticamente las relaciones entre la educación de la voluntad, determinadas corrientes de la pedagogía contemporánea y la creciente incorporación de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en los procesos educativos. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica y carácter analítico-interpretativo, fundamentada en referencias de la filosofía de la educación, la psicología cognitiva, la neurociencia y la literatura sobre tecnologías educativas. El análisis evidenció que, aunque los autores contemporáneos atribuyen a las TDIC el potencial de promover un aprendizaje activo, colaborativo y personalizado, la formación de disposiciones como la atención sostenida, la perseverancia y el autocontrol ocupa un lugar menos destacado en este debate. Se concluye que la articulación entre la tradición de la educación de la voluntad y las discusiones sobre tecnologías digitales puede ampliar la comprensión de las condiciones cognitivas y antropológicas necesarias para el aprendizaje e impulsar una integración más crítica de las TDIC en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación de la voluntad. Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. Aprendizaje.

ABSTRACT: This study critically examines the relationships between the education of the will, contemporary pedagogical approaches, and the growing incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) into educational processes. It is a qualitative, bibliographic, and analytical-interpretative study grounded in references from philosophy of education, cognitive psychology, neuroscience, and educational technology literature. The analysis shows that, although contemporary authors attribute to ICT the potential to foster active, collaborative, and personalized learning, the development of dispositions such as sustained attention, perseverance, and self-control receives less emphasis in this debate. The study concludes that linking the tradition of education of the will with discussions on digital technologies may broaden the understanding of the cognitive and anthropological conditions required for learning and contribute to a more critical integration of ICT in school contexts.

KEYWORDS: Education of the will. Digital Information and Communication Technologies. Learning.

Introdução

Conforme dados do maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), divulgados pelo próprio Ministério da Educação (MEC) em seu portal eletrônico (Brasil, 2020), o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. Segundo dados do PISA, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio, e 43% dos estudantes obtiveram uma pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência em todos os três domínios.

[...] esses estudantes conseguem apenas identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo (Brasil, 2020).

Segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional Brasileiro (INAF), realizado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, três em cada dez brasileiros é analfabeto funcional (Lima; Catelli Jr., 2018). Isso significa que três entre cada dez brasileiros têm limitação para ler, interpretar textos, fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana, ou seja, têm dificuldades com competências funcionais básicas de uso em contextos cotidianos.

Este quadro, todavia, não é exclusividade brasileira. Michel Desmurget, em sua desconcertante obra *A fábrica de cretinos digitais* (2021), registra que, pela primeira vez na história dos exames e pesquisas de inteligência, uma geração tem quociente de inteligência inferior ao de seus pais, o que, provavelmente, segundo pesquisas e apontamentos do autor, tem relação com o tempo de exposição a telas de nossa presente geração digital.

Como demonstram os indicadores do PISA, estudo internacional já apontado acima, o expansivo processo de digitalização social e de ensino em que estamos inseridos pode não ser considerado um ponto positivo nos índices educacionais: embora seja perceptível que as habilidades de digitalização tenham melhorado, não houve impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos nos estudos realizados.

Embora tais indicadores revelem dificuldades estruturais dos sistemas educacionais contemporâneos, sabe-se que sua interpretação não pode ser reduzida a fatores isolados, como o uso de tecnologias digitais. Ao contrário, o cenário educacional atual é marcado por

transformações mais amplas relacionadas à cultura digital, às novas formas de organização do conhecimento e às propostas pedagógicas centradas na aprendizagem ativa.

Hannah Arendt (2016, p. 221) já alertava que

a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas é a crise periódica da educação

A qual, a seu ver, decorria, naturalmente, de “uma baixa constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar” (Arendt, 2016, p. 221) com “a quase universal funcionalização de todos os conceitos e ideias” nas ciências (Arendt, 2016, p. 139).

Para Arendt (2016), esta crise é política em sua origem e natureza, e decorre de um movimento político de quebra das autoridades tradicionais do mundo. Mas o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, segundo a autora, é justamente ter ela se espalhado em áreas pré-políticas, tais como a educação de filhos e a educação formal, onde a autoridade, no sentido mais lato, sempre foi aceita como uma necessidade natural. Tal crise, segundo Arendt (2016), é a fase final, porém decisiva, de um processo que, durante séculos, solapou, basicamente, a tradição e a religião.

[...] com a perda da tradição perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado. Sem uma tradição firmemente ancorada, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal esquecimento que nos faria perder a dimensão da profundidade da existência humana, pois a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (Arendt, 2016, p. 130-131).

Nuno Crato, Ministro da Educação e Ciência de Portugal no período de 2011 a 2015, reforça a concepção de Arendt detalhando as características da educação pós-moderna: “o repúdio da tradição racionalista crítica, o desprezo pela cultura clássica, o apelo à espontaneidade em detrimento do intelectualismo, a desvalorização dos conteúdos e do conhecimento substantivo” (Crato, 2020, p. 13) e o tão apregoado “ensino centrado no aluno”.

Além disso, segundo Crato (2020), a ideologia dominante na pedagogia moderna associa a “escola para todos” a uma escola “inclusiva”, utilizando-se da ideologia marxista para entender a escola como um instrumento opressor a serviço da classe dominante. Propõe-se cada vez mais que a escola tenha práticas diferenciadas, valorizando saberes populares, culturas não-

letradas, restringindo e limitando os alunos ao seu universo social; entendendo as práticas disciplinares e a autoridade como figuras opressoras; apregoando a indisciplina como decorrência da falta de prazer, ou da incapacidade do professor de tornar a disciplina atrativa ao aluno.

Nota-se, cada vez mais, nos estudos pedagógicos um certo repúdio pelas metas e conteúdos curriculares, e consequentemente pelos exames, bem como a ideia acerca de um novo modo de ser professor, chegando-se a concluir que não pode haver transmissão de conhecimento, mas apenas a própria construção do aluno, o que revela a tendência pedagógica moderna de fomentar uma certa oposição ao conhecimento estruturado.

Enfim, como bem sintetiza Crato (2020), a escola, seus métodos e conteúdos, passa então a ser considerada a responsável pelo insucesso dos alunos, pela indisciplina e desinteresse dos mesmos, e por não se adequar e reformular aos diferentes contextos emocionais, sociais e econômicos dos alunos, tornando-se, assim, aos olhos da ideologia predominante, um instrumento de “opressão social”.

Inger Enkvist, educadora e escritora sueca que ocupa a cátedra de literatura espanhola e latino-americana da Universidade de Lund, e autora das obras *Repensar a educação* (2014) e *A boa e a má educação* (2020), por meio de extensas pesquisas em variadas experiências educativas, com análise de dados provenientes dos resultados educacionais de diversos países, conclui que a “nova pedagogia”, disseminada na educação ocidental, se caracteriza por enfatizar ao máximo a liberdade do aluno, o que se complementa com um conjunto de propostas associadas ao mundo da tecnologia. Tais propostas educacionais relativizam a presença do educador e se sustentam sobre conceitos como o de “jogo criativo” e “motivação”, pois “insiste-se na obrigação do docente de gerar, no aluno, interesse pelo aprendizado mais que exigir um esforço da parte dele” (Enkvist, 2020, p. 30).

O uso de computadores e de internet, assim como a substituição dos exames por trabalhos e projetos escolares, seriam, nestas propostas, as grandes chaves educativas para preparar o aluno de hoje para um futuro brilhante.

Autores como Papert e Harel (1991), Siemens (2004) e Moran (2015) defendem que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ampliam possibilidades de aprendizagem colaborativa, personalizada e baseada em projetos, deslocando o foco do ensino da transmissão de conteúdos para a construção ativa do conhecimento pelo estudante. Essa perspectiva se articula a concepções contemporâneas de autonomia pedagógica, nas quais o protagonismo discente ocupa posição central nos processos educativos.

Paralelamente, críticos da pedagogia contemporânea, como Enkvist (2020) e Crato (2020), argumentam que determinadas abordagens educacionais tendem a relativizar a centralidade do esforço, do conteúdo e da autoridade docente, favorecendo uma concepção de aprendizagem fortemente dependente da motivação imediata do aluno e da flexibilidade metodológica.

Nota-se, pois, que o cenário educacional atual é marcado por transformações mais amplas relacionadas à cultura digital, às novas formas de organização do conhecimento e às propostas pedagógicas centradas na aprendizagem ativa. Diante disso, emerge uma questão teórica central: em que medida a literatura contemporânea sobre TDIC e inovação pedagógica dialoga com o conceito clássico de educação da vontade, entendido como formação de disposições como atenção, perseverança e autocontrole intelectual? Trata-se, portanto, de investigar possíveis convergências e tensões entre a noção moderna de autonomia pedagógica e a tradição da formação volitiva presente na filosofia da educação.

Tais questionamentos e o interesse pelo tema surgiram como decorrência de minha própria vivência profissional. Enquanto professora de educação profissional, de jovens (nível médio) e de adultos (nível subsequente e superior) na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, me deparo diariamente com questões de aprendizagem e comportamento atreladas ao contexto cultural e pedagógico em que estes jovens e adultos estão hoje inseridos.

A partir dessa problemática, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, como a produção contemporânea sobre tecnologias digitais e aprendizagem se relaciona com a tradição da educação da vontade, explorando seus pressupostos antropológicos, epistemológicos e pedagógicos.

A Educação Clássica e a Educação da Vontade

A Educação da Vontade ocupa posição central em diferentes tradições filosóficas e religiosas que influenciaram a formação do pensamento educacional ocidental. Embora formuladas em contextos históricos distintos, essas tradições compartilham a compreensão de que a educação não se limita à aquisição de conhecimentos, mas envolve igualmente a formação das disposições intelectuais e morais necessárias para orientar a ação humana. Nesse horizonte, aprender significa desenvolver capacidades como atenção, perseverança, prudência e domínio de si, concebidas como condições para o florescimento humano e para a vida em sociedade.

Como esclarece C. S. Lewis (2017), para o homem sábio do passado, o problema crucial da ciência e do conhecimento era conformar a alma à realidade, e a solução encontrada foi a autodisciplina e a virtude. Nas palavras de Steve Turley (2018, p. 4):

Para o homem clássico, a pergunta fundamental era: “Como posso conformar minha alma com o mundo que me rodeia de modo a ser elevado à vida divina?”. A resposta era: por meio da oração, da virtude e do conhecimento. No entanto, para o homem moderno, a pergunta é invertida: o homem moderno não está interessado em como adaptar sua alma à realidade. Em vez disso, o homem moderno pergunta: como posso conformar o mundo com meus próprios desejos e ambições?

Como lembra C. S. Lewis (2017), escritor, professor e respeitado estudioso da literatura medieval e renascentista, a educação e cultura tentaram, seja na tradição do pensamento clássico grego, seja na tradição judaico-cristã, e até mesmo na tradição oriental, obedecer a um sistema moral herdado e apontar o caminho que o homem deve trilhar segundo a sua natureza e a própria ordem manifestada no universo.

Como sintetiza Lewis (2017), os gregos ensinavam que o objetivo da educação é nos fazer deleitar e sofrer com as coisas que nos devem causar deleite ou sofrimento; sendo assim, o aluno, desde tenra idade, deveria então ser treinado em “afeições ordenadas” ou “sentimentos justos”. Os antigos sempre consideraram que a educação deveria conduzir a vontade do homem em direção às virtudes, em prol do desenvolvimento interior do homem. Como pensavam os grandes filósofos gregos Platão (2021) e Aristóteles (2015), que, com sua sabedoria, ainda hoje iluminam o conhecimento humano, o jovem precisava ser treinado em afeições ordenadas e sentimentos justos para que, diante das escolhas da vida, pudessem estar aptos a reconhecer o bem e escolhê-lo livremente.

Platão (2021), em sua célebre Alegoria da Caverna, nos apresenta a sua ideia de educação, como a visão e o conhecimento do Bem, que, segundo o filósofo:

[...] uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para ser sensato na vida privada e particular (Platão, 2021, p. 319).

A educação, segue o filósofo, seria viabilizar ao educando a contemplação desta luz, treinando-o para estar na posição correta, a fim de contemplá-la e suportar a sua contemplação, dando-lhe os meios para tanto (Platão, 2021).

Em sua *Ética a Nicômaco* (2015), Aristóteles, por sua vez, estabelece a tese de que toda arte e atividade tendem a um bem, e que, dentre todos os possíveis, há um supremo. Para o filósofo, o bem supremo seria a felicidade, não no sentido do prazer egoísta, mas a felicidade que supõe “o bem viver e o bem agir” (Aristóteles, 2015, p. 19), ou seja, que conduz a alma a uma estabilidade que apenas o homem que se dedica à virtude possui.

O filósofo estagirita ensina, todavia, que a virtude não nos é dada por natureza, mas, sendo uma atividade, “é fazendo que aprendemo-las [...], é praticando ações justas que nos tornamos justos” (Aristóteles, 2015, p. 42).

No que diz respeito à vida intelectual e à aprendizagem, poderíamos equiparar o bem do estudante àquilo que ele precisa para adquirir a disposição de aprender, como por exemplo, o esforço, a disciplina e a ordem, e a compreensão dos bons frutos que deles advêm para desejá-los e escolhê-los com desprendimento.

Também aponta Lewis (2017, p. 23) que: para o hinduísmo antigo, a boa conduta do homem consistia na conformidade com o padrão da natureza e do sobrenatural revelado na ordem cósmica e nas virtudes morais; os chineses também falavam de algo grandioso chamado de “Tao”, que representava o caminho pelo qual o universo caminha e todo homem deve trilhar; Santo Agostinho, representando a tradição cristã, igualmente, atrelava a educação à conquista da virtude, sendo esta a “ordenação das afeições” do homem.

Como nota o autor, vislumbra-se, em todas essas concepções de mundo e de educação, a “doutrina do valor objetivo” (Lewis, 2017, p. 24), ou seja, a percepção de que certas atitudes são realmente verdadeiras e outras realmente falsas em relação ao que é o universo e o que nós somos.

Autores mais atuais, como Payot (2018) e Enkvist (2014), seguiram atribuindo à educação da vontade papel estruturante na formação da maturidade intelectual. Para esses autores, o desenvolvimento da autonomia pessoal não decorre da ausência de exigências, mas da formação gradual de hábitos capazes de sustentar o esforço prolongado, a responsabilidade e a disciplina necessárias ao trabalho intelectual.

Com efeito, a educação de um povo não deve desprezar seu elemento moral e passa, necessariamente, pela própria educação da vontade do aluno. Como alerta ainda Inger Enkvist (2014), o laço entre indivíduo, família e sociedade é tal que, se não apoiamos a maturidade dos cidadãos, colocamos em perigo a própria democracia. Na mesma linha, Richard Weaver (2016) assevera que o declínio da educação traz consequências anárquicas que ameaçam aquele

consenso mínimo de valores necessários à manutenção do Estado; a educação e as escolas detêm, de fato, uma função sagrada (intocável) na formação social e moral de uma sociedade.

Como concluiu Jules Payot em sua obra *A Educação da Vontade* (2018):

A causa de quase todos nossos fracassos, de quase todos nossos males, é uma só: a fraqueza da vontade. É nosso horror do esforço, principalmente do esforço prolongado. Nossa passividade, nossa leviandade, nossa dissipação, são outros tantos nomes para designar esse fundo de universal preguiça que é para a natureza humana o que é o peso para a matéria (Payot, 2018, p. 23).

Com efeito, desde tenra idade parecemos lutar contra a lei do esforço. As crianças demonstram apresentar desde cedo o que Jules Payot (2018, p. 17) chama de “o espetáculo de uma anarquia de inclinações”. Não é preciso muito esforço argumentativo para justificar a afirmação do autor. Se as crianças nascessem prontas e não fosse necessário nenhum esforço em lutar, até mesmo na vida adulta, contra más inclinações e hábitos, viveríamos num mundo ideal.

Na linha do que preconizava o pensamento clássico, o trabalho do educador deve ser, de fato, fortalecer e formar a vontade do aluno para alcançar boas metas, para além de projeções materiais e sensoriais, utilitárias, econômicas ou emocionais, que são sempre relativas, variáveis e instáveis. Enkvist (2014), amparada por resultados de estudos realizados pelo americano Overstreet, define que a meta da educação deveria ser a formação de um adulto maduro, capaz de levar adiante sua própria vida e a de sua família de uma maneira produtiva. Isto nada mais significa do que educar a vontade do aluno e ajudá-lo a desenvolver o autocontrole.

O que antes era uma força misteriosa, admitida por observação durante milênios, a neurociência hoje, por meio das tecnologias de mapeamento cerebral, nos explica detalhadamente o meio do estudo da fisiologia cerebral da aprendizagem: sabemos hoje que a atenção nos permite fazer conexões cerebrais que constroem novos circuitos cerebrais, que nada mais são do que o caminho da aprendizagem em nosso cérebro.

Sabe-se, ademais, que o autocontrole — a capacidade de resistir à uma tentação para poder fazer aquilo que é certo, capacidade essa que ajuda as crianças a prestar atenção, agir menos impulsivamente e a manter a concentração — é uma habilidade cognitiva que exige tempo para ser desenvolvida e consolidada, e isso se explica, em parte, pela lentidão do amadurecimento do córtex pré-frontal. Sabe-se também que essa função executiva está vinculada a diversos aspectos positivos da vida humana, tais como a competência nos domínios

social, emocional e escolar. Na verdade, como explica Morton (2013, p. 5), o autocontrole “prognostica o êxito nos primeiros anos de escolaridade, mais do que a inteligência, como também prediz a saúde, a prosperidade econômica e um baixo número de atos criminosos posteriormente na vida”.

No que diz respeito à vida intelectual e à aprendizagem, percebe-se, pois, a importância do desenvolvimento da habilidade do autocontrole ou, em outros termos, a ordenação da vontade em direção a um fim digno para a vida humana. Ela pode ser considerada um elemento fundamental para a educação e a aprendizagem.

É esta habilidade que nos permite atingir plenamente metas e fins dignos, a despeito do sofrimento, e assim conquistar a verdadeira liberdade, qual seja, a liberdade da posse de si mesmo, do domínio dos nobres sentimentos e das ideias morais sobre os impulsos vagos e animalescos.

A educação, mais do que nunca, precisa trazer à luz o conceito da liberdade, tão obscurecido e distorcido em nossos tempos por teorias que nos fazem confundir liberdade com livre-arbítrio, ou com a possibilidade de viver à deriva, ao sabor de sentimentos e emoções. Como sabiamente definiu Jules Payot (2018):

A liberdade moral, como a liberdade política, como tudo aquilo que tem valor neste mundo, deve ser conquistada com muita luta e incessantemente preservada. É a recompensa dos fortes, dos hábeis, dos perseverantes. Somente é livre quem merece ser livre. A liberdade não é um direito, nem um fato; ela é uma recompensa, a mais alta recompensa, a mais fecunda em felicidade. Ela é, para todos os acontecimentos da vida, o que é a luz do Sol para uma paisagem. E aos que não a conquistarem serão recusadas todas as alegrias profundas e duráveis da vida. [...] É claro que entendemos por liberdade a posse de si mesmo, o domínio que tem em nós os nobres sentimentos e as ideias morais sobre os impulsos da animalidade (Payot, 2018, p. 43).

Embora escrita no final do século XIX, a reflexão de Payot (2018) permanece frequentemente mobilizada por autores contemporâneos que investigam os processos de autorregulação da aprendizagem. Sua preocupação central não reside na transmissão de conteúdos em si, mas nas condições subjetivas que tornam possível o estudo prolongado, especialmente a capacidade de resistir às distrações, organizar o tempo e perseverar diante das dificuldades inerentes ao trabalho intelectual.

A responsabilidade e a sua prática, com efeito, têm muito peso na seara da aprendizagem. A responsabilidade, ou seja, cumprir o que precisa ser feito, seja por imposição

própria ou de outros, é também um atributo necessário ao desenvolvimento do autocontrole necessário também à atenção sustentada. E como desenvolver a responsabilidade sem a exigência e a imposição de obrigações? Se não se exige de alguém a realização de tarefas, não é possível o aprendizado da responsabilidade. Por isso, “a exigência não é somente um fator de desenvolvimento intelectual, mas também uma parte da aprendizagem de bons costumes de convivência e de trabalho” (Enkvist, 2014, p. 74). O desenvolvimento da responsabilidade, e, conseqüentemente, do autocontrole, decorre do estabelecimento de exigências na vida pessoal do homem.

Lançando luz sobre o conceito da responsabilidade e do seu importante papel no rompimento de um comportamento prejudicial, Anna Lembke (2022, p. 175) utiliza seus estudos e recursos em neurociência para atestar que “a empatia sem responsabilização é uma tentativa acanhada de aliviar o sofrimento”. Se alimentamos a vitimização do aluno, portanto, há uma boa chance de que ele continue vitimado. Em contrapartida, estimular o aluno a assumir suas responsabilidades possibilita que ele se torne uma pessoa empoderada, ou, em outras palavras, que ele desenvolva seu autocontrole. A responsabilização é, portanto, uma forma de ajudar o outro a seguir em frente com sua vida e seus deveres de uma forma positiva (Lembke, 2022).

Afinal, a educação precisa percorrer um caminho também moral, que relembre ao homem que nosso destino é defrontarmo-nos com o mundo e não terminar nosso percurso apenas com um punhado de impressões sensoriais. Como estatui Richard Weaver (2016, p. 36), o princípio do autocontrole é, pois, uma vitória da transcendência. Quando um homem escolhe seguir algo que é arbitrário seu, no plano das ideias, ou seja, quando tem autocontrole, está realizando uma “façanha abstrativa” (Weaver, 2016, p. 36). Ele está reconhecendo o numenal, conseguindo ver as coisas do ponto de vista da eternidade, e isso o torna um homem ordenado, que será muito mais capaz de não se degenerar diante das adversidades da vida e de não ceder diante das suas pressões (Weaver, 2016).

Ao reunir essas diferentes tradições antigas, observa-se uma notável convergência quanto à finalidade da educação. Apesar das diferenças históricas, culturais e religiosas entre os autores considerados, todos compartilham a compreensão de que aprender não consiste apenas em adquirir informações ou desenvolver competências instrumentais. A educação pressupõe igualmente a formação de hábitos intelectuais e morais que tornem o indivíduo capaz de orientar racionalmente suas ações, perseverar diante das dificuldades e ordenar seus desejos em conformidade com fins considerados verdadeiros e bons.

É nesse contexto que se insere o conceito de Educação da Vontade. Longe de restringir-se ao exercício da força de vontade em sentido psicológico, a expressão designa um processo formativo voltado ao desenvolvimento progressivo do autocontrole, da disciplina intelectual, da atenção sustentada, da responsabilidade e da capacidade de subordinar impulsos imediatos a objetivos superiores. Sob essa perspectiva, a vontade não constitui faculdade isolada, mas articula-se com a inteligência, os afetos e os hábitos adquiridos ao longo da formação humana.

Em síntese, a tradição clássica da educação converge na compreensão de que a aprendizagem pressupõe não apenas capacidades cognitivas, mas também disposições morais e volitivas que precisam ser desenvolvidas ao longo do processo formativo. Essa concepção permanece presente em diferentes autores contemporâneos dedicados ao estudo da aprendizagem, embora frequentemente sob terminologias distintas, como autorregulação, funções executivas, autocontrole ou disciplina intelectual. A questão que se coloca, portanto, não consiste em saber se tais disposições continuam relevantes para a educação contemporânea, mas em que medida determinadas abordagens pedagógicas e o crescente protagonismo das tecnologias digitais favorecem ou dificultam seu desenvolvimento. É justamente essa problemática que será examinada na seção seguinte.

A Educação Moderna, a digitalização do ensino e a Educação da Vontade

O intenso desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) modificou significativamente as formas de produzir, acessar e compartilhar informações, repercutindo diretamente sobre as teorias educacionais formuladas nas últimas décadas. Nesse contexto, consolidou-se uma literatura que atribui às tecnologias digitais não apenas a função de instrumentos auxiliares do ensino, mas o potencial de promover transformações estruturais na aprendizagem, na organização da escola e no próprio papel desempenhado por professores e estudantes.

Marc Prensky (2001) tornou-se um dos autores mais influentes desse debate ao propor a distinção entre “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Segundo o autor, os indivíduos nascidos em meio às tecnologias digitais desenvolveriam formas distintas de processar informações, comunicar-se e aprender, tornando progressivamente inadequadas determinadas metodologias tradicionalmente empregadas pela escola (Prensky, 2001).

A hipótese dos nativos digitais exerceu ampla influência sobre o debate educacional ao reforçar a percepção de que as mudanças tecnológicas exigiriam igualmente mudanças nas

práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, a escola deveria aproximar-se das linguagens, dos recursos e das formas de interação características da cultura digital, favorecendo maior participação discente e metodologias mais dinâmicas.

Outra grande referência da “pedagogia digital”, se assim pudemos nomeá-la, é o educador Seymour Papert, cuja teoria construcionista representa uma das primeiras tentativas de integrar, de maneira sistemática, os recursos computacionais aos processos educativos. Com Papert e Harel (1991), o computador deixa de ocupar posição meramente instrumental para tornar-se um “objeto para pensar” (*object-to-think-with*), isto é, uma ferramenta intelectual capaz de favorecer a experimentação, a criatividade e a resolução de problemas. Os computadores tornam-se importantes não simplesmente porque ensinam, mas porque permitem “aprender fazendo”.

Para Papert e Harel (1991), a simples introdução de computadores nas escolas não produz mudanças significativas quando preserva as estruturas tradicionais de ensino. A utilização das tecnologias digitais adquire relevância pedagógica quando altera a própria natureza do processo de aprendizagem, deslocando o equilíbrio entre a transferência de conhecimento aos estudantes e a produção de conhecimento pelos próprios estudantes.

Nota-se, em Papert e Harel (1991), um deslocamento da ênfase da transmissão de conhecimentos para sua construção ativa pelos estudantes. Sendo assim, para os autores, o computador permitiria uma mudança epistemológica no próprio conceito de aprender, já que, segundo ele representa uma alteração profunda na concepção de conhecimento e nas formas de produção do saber (Papert; Harel, 1991). A aprendizagem ocorreria mediante a elaboração de projetos, a resolução de problemas e a construção de artefatos dotados de significado pessoal, razão pela qual Papert e Harel (1991) sintetizam o construcionismo como uma proposta baseada na ideia de *learning-by-making*, isto é, aprender por meio da construção.

George Siemens (2004), por sua vez, principal autor da teoria de aprendizagem conectivista, propõe que a própria aprendizagem pode residir em aparelhos não humanos, demonstrando, também, uma mudança de paradigma teórico acerca da aprendizagem. Como, onde você acessa e conecta a informação passa a ser mais significativo do que o próprio conteúdo e conhecimento. Siemens (2004), então, desloca o foco de possuir conhecimento para conectar-se ao conhecimento.

Se Papert e Harel (1991) buscaram redefinir a aprendizagem a partir da construção ativa do conhecimento, George Siemens (2004) procura responder às transformações produzidas pela sociedade em rede mediante a formulação do conectivismo. Sua proposta parte do diagnóstico

de que as principais teorias clássicas da aprendizagem — behaviorismo, cognitivismo e construtivismo — foram desenvolvidas em um período histórico anterior ao impacto das tecnologias digitais sobre a vida social.

Sendo assim, Siemens (2004) sustenta que a aprendizagem contemporânea não pode mais ser compreendida exclusivamente como um processo interno ao indivíduo. O conhecimento passa a distribuir-se entre pessoas, organizações, bancos de dados e sistemas tecnológicos, de modo que a capacidade de estabelecer conexões torna-se mais relevante do que a simples acumulação de informações.

Siemens (2004) procura enfatizar que, em um contexto marcado pela rápida obsolescência das informações, torna-se mais importante desenvolver competências para localizar, selecionar e conectar conhecimentos do que memorizar conteúdos relativamente estáveis.

Para a teoria de aprendizagem conectivista, a conectividade torna-se elemento constitutivo do próprio processo de aprendizagem, deslocando parcialmente o foco da aquisição individual de conhecimentos para a capacidade de participar de ecossistemas colaborativos de informação. A internet favoreceria a integração de diferentes competências, permitindo que grupos solucionem problemas de maneira colaborativa e produzam conhecimentos dificilmente alcançáveis por sujeitos isolados. A aprendizagem passa a ser pensada para além do estudante, nteescolar, passando a ocorrer em múltiplos ambientes distribuídos pelas redes digitais.

No contexto brasileiro, José Manuel Moran (2015) figura entre os principais autores que defendem a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aos processos educativos. Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais favorecem a personalização da aprendizagem, permitindo que estudantes avancem em ritmos diferenciados, utilizem múltiplas fontes de informação e participem mais intensamente da construção do conhecimento. O professor permanece figura essencial do processo educativo, mas sua atuação desloca-se da transmissão prioritária de conteúdos para a mediação das experiências de aprendizagem, organização dos percursos formativos e acompanhamento do desenvolvimento discente.

Sua produção parte do pressuposto de que as profundas transformações culturais decorrentes da sociedade digital exigem igualmente mudanças nas formas de ensinar e aprender, de modo que a simples incorporação de tecnologias às práticas tradicionais não seria suficiente para promover uma aprendizagem mais significativa. Em sua perspectiva, a inovação educacional depende da reorganização simultânea das metodologias, dos currículos, dos espaços de aprendizagem e do próprio papel desempenhado por professores e estudantes.

Para Moran (2015, p. 17), as tecnologias digitais constituem um meio privilegiado para favorecer percursos formativos mais flexíveis e personalizados, e “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados”.

Essa compreensão desloca a centralidade do processo educativo para a construção de experiências de aprendizagem. O professor permanece figura indispensável, porém sua atuação assume predominantemente funções de mediação, curadoria, orientação e acompanhamento dos percursos formativos. A aprendizagem passa a ser concebida como um processo ativo, no qual o estudante participa da investigação, da resolução de problemas, da produção colaborativa do conhecimento e da reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Essa formulação aproxima-se de Papert e Harel (1991) ao enfatizar a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento pelo estudante, bem como dialoga com Siemens (2004) ao reconhecer que os ambientes digitais ampliam as possibilidades de acesso, interação e produção colaborativa do conhecimento.

Dentre os autores contemporâneos citados, observa-se que, embora reúnam perspectivas teóricas distintas, encontra-se relativa convergência quanto à compreensão de que os modelos tradicionais de ensino, caracterizados pela centralidade da exposição oral, pela organização disciplinar rígida e pela transmissão sistemática de conteúdos, responderiam de forma insuficiente às exigências cognitivas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. Em seu lugar, diversos autores propõem formas de aprendizagem mais colaborativas, flexíveis, personalizadas e fortemente apoiadas pelas tecnologias digitais.

Apesar das diferenças existentes entre essas correntes teóricas, observa-se importante convergência em torno de alguns pressupostos fundamentais. Em linhas gerais, esses autores compreendem que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação, favorecem formas colaborativas de aprendizagem, permitem maior personalização dos percursos formativos e contribuem para redefinir o papel do professor como mediador dos processos educativos.

Entretanto, embora essas contribuições tenham ampliado significativamente o debate sobre inovação pedagógica e cultura digital, observa-se que seus principais referenciais concentram-se predominantemente na reorganização das metodologias de ensino, na conectividade e na ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento. Comparativamente, dedicam menor atenção à formação das disposições interiores necessárias ao próprio ato de aprender, como atenção sustentada, perseverança, autocontrole e educação da

vontade. Essa constatação não invalida as contribuições dessas correntes, mas indica a necessidade de ampliar o debate para além das potencialidades instrumentais das tecnologias digitais, incorporando uma reflexão mais explícita acerca das condições antropológicas da aprendizagem.

Os autores citados não apenas são favoráveis ao uso e franco incentivadores das TDIC no contexto educacional. Eles acabam por representar antropologias da aprendizagem diversas da antropologia milenar, focada no homem e nos seus processos internos, a que nos referimos anteriormente.

Enquanto a tradição nos faz questionar como formar uma vontade capaz de sustentar o estudo, os autores contemporâneos, alinhados às pedagogias digitais, parecem estar centrados em questionamentos tais quais: “Como transformar a natureza da aprendizagem?”, ou “O que significa aprender quando o conhecimento está distribuído em redes?”.

A literatura examinada evidencia que diferentes correntes da pedagogia contemporânea atribuem às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) importante potencial para promover formas mais colaborativas, personalizadas e ativas de aprendizagem mas dedicam pouca atenção às disposições interiores necessárias para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

É precisamente nesse ponto que se situa a presente análise. O objetivo não consiste em negar as contribuições das TDIC para os processos educativos, mas em investigar uma dimensão menos explorada pela literatura contemporânea: as possíveis implicações da crescente mediação tecnológica para o desenvolvimento da atenção sustentada, da perseverança, do autocontrole e da educação da vontade.

Anna Lembke (2022), psiquiatra e professora de medicina de adicção na Universidade de Stanford, tem utilizado da neurociência para alertar acerca dos perigos do uso excessivo da tecnologia, ponderando que nos tornamos uma uma geração viciada em prazer. Nas palavras de Lembke (2022):

Transformamos o mundo de um lugar de escassez em lugar de imensa abundância: drogas, comida, notícias, jogos, compras, jogos de azar, mensagens de texto, de sexo, do Facebook, do Instagram, do Youtube, do Twitter. Os números crescentes, a grande variedade e o imenso potencial de estímulos altamente compensatórios são atordoantes. O *smartphone* é a agulha hipodérmica dos tempos modernos, fornecendo incessante dopamina digital para uma geração plugada. [...] a própria tecnologia é adictiva, com suas luzes pulsantes, seu estardalhaço musical, seu conteúdo ilimitado e a promessa, com uma participação contínua, de recompensas cada vez maiores. [...] O ato de consumo por si só se tornou uma droga (Lembke, 2022, p. 9-30).

Como bem observa Richard Weaver (2016), quanto mais um homem tem algo em que se viciar, menos inclinado fica à disciplina do trabalho, seja intelectual ou mecânico: pode-se considerar esta uma lei inalterável da natureza humana. O mundo moderno, pois, e seus excessos materiais e imateriais de toda sorte, distancia o homem cada vez mais da necessidade do trabalho e da contemplação interior, tornando-o cada vez uma presa mais fácil ao ócio, à dispersão e à necessidade de divertimento.

Sabe-se que o trabalho intelectual e a aprendizagem exigem um trabalho árduo, o esforço árduo da atenção perseverante. A atenção, como diria Jules Payot (2018), é o próprio instrumento de trabalho da aprendizagem. Aprender é estar atento e, infelizmente, a atenção não é um estado fixo, estável e duradouro. Pelo contrário, ele cede facilmente a qualquer estímulo diverso. Para que essa atenção possa se prolongar e se tornar mais forte e perseverante, ela precisa do apoio da vontade.

Se uma ideia ou informação apenas passa por nós, e não se aloja em nós, é como se ela nem sequer tivesse existido ou sido concebida, logo a teremos esquecido. Temos que conservar a ideia na consciência por longo tempo e voltar a ela muitas vezes, a fim de fazer com elas conexões que sedimentem a aprendizagem. Manter a atenção fixa e perseverante permite que a ideia:

[adquira] a vitalidade necessária para atrair para si essa força misteriosa de imantação que propicia a associação das ideias, dos pensamentos fecundos e dos sentimentos poderosos, para incorporá-los. Esse trabalho de organização da ideia e do sentimento efetua-se lentamente, pela meditação calma e paciente. [...] É nesse sentido que toda descoberta é uma obra de vontade (Payot, 2018, p. 36).

A ideia acerca da atenção perseverante (sustentada) parece estar sendo um pouco esquecida pelo apelo do mundo digital.

Em 1893, Jules Payot já alertava acerca das mudanças dos sistemas de ensino moderno:

Podemos dizer, infelizmente, que o nosso sistema de ensino tende a agravar essa preguiça intelectual fundamental. Os programas de ensino secundário parecem destinados a fazer de todo aluno um disperso. Obrigam esses infelizes adolescentes a adejar sobre todas as coisas e proibem-nos, pela variedade de matérias a absorver, de penetrar com profundidade em qualquer assunto. [...] ele tende a matar no aluno todo espírito de iniciativa e todo desejo de lealdade no trabalho. [...] Acrescente a isso o fato de que as condições da vida moderna tendem a reduzir a nossa vida interior, que elas levam a dispersão do espírito a um grau que dificilmente poderá ser ultrapassado. A facilidade das

comunicações [...] dissipam nosso pensamento. Não se tem tempo nem mesmo para ler. Vive-se uma vida tão agitada quanto vazia (Payot, 2018, p. 31).

Nesse cenário, questiona-se: as teorias de aprendizagem tradicionais e “digitais”, quando referem-se à autonomia do educando, estão se referindo ao mesmo conceito? A tecnologia favorece ou dificulta o desenvolvimento da vontade? E, por fim, não deveria a educação preparar o homem para a lei do esforço que precede qualquer boa conquista humana?

A pedagogia digital parece, com efeito, assentar-se sobre uma antropologia filosófica bem diversa daquela antropologia milenar que forjou a educação ocidental. Todavia, como esclarece o filósofo Alasdair MacIntyre (2021), sem uma estrutura teleológica, o projeto da moral moderna torna-se ininteligível:

O uso do homem como um conceito funcional é muito mais antigo que Aristóteles [...]. Remonta às formas de vida social a que os teóricos da tradição clássica dão expressão, pois, de acordo com essa tradição, ser homem é desempenhar uma série de papéis, cada qual com seu traço distintivo e sua finalidade: membro de uma família, cidadão, soldado, filósofo, servo de Deus. [...] Dentro dessa tradição, declarações morais ou valorativas podem-se dizer verdadeiras ou falsas, exatamente como se pode dizer de outras declarações factuais. Uma vez, porém, que a noção de funções e finalidades humanas essenciais desaparece da moral, começa a parecer implausível tratar juízos morais como declarações factuais (MacIntyre, 2021, p. 103-104).

Com efeito, como define o filósofo Alasdair MacIntyre em sua obra *Depois da virtude* (2021), o “emotivismo”, como uma tendência de reduzir a moral à preferência pessoal, passa a representar, nesse contexto, a ideologia reinante em nosso mundo moderno. Segundo o autor, esta filosofia moral incorporou-se em nossa cultura por meio de conceitos, ideias e posturas que, mesmo que não formulados a nível teórico autoconsciente, representam uma prática habitual em nossa sociedade. O emotivismo seria um veredicto final sobre toda filosofia moral apresentada ao longo dos milênios da humanidade, fazendo-nos encarar o passado como um fardo. Nas palavras do autor:

O que o emotivismo afirma é, em essência, que não existe e não pode existir justificação racional válida para quaisquer afirmações de que critérios morais objetivos e impessoais existem e que, portanto, tais critérios não existem. [...] O emotivismo, portanto, baseia-se na afirmação de que toda tentativa, seja passada, seja presente, de apresentar uma justificativa racional para uma moralidade objetiva efetivamente fracassou (MacIntyre, 2021, p. 49).

A leitura proposta por MacIntyre (2021) permite compreender que transformações nas concepções filosóficas acerca da natureza humana tendem a repercutir também sobre as teorias educacionais. Se diferentes concepções morais pressupõem distintas compreensões do ser humano e de seus fins, então as mudanças introduzidas pela modernidade não permanecem restritas ao plano abstrato da filosofia, alcançando igualmente os objetivos atribuídos à educação, ao conhecimento e à formação moral.

Na perspectiva do filósofo Richard Weaver (2016), ademais, a ruptura com a percepção clássica da moral e da natureza humana significou a obtenção por parte do “eu” de sua devida “autonomia”: o homem encontra cada vez menos fundamentos para a autoridade no mundo, ao mesmo tempo em que se coloca como a autoridade central do universo.

Em outras palavras, o homem passa a conceber a si mesmo como soberano em sua autoridade moral, e o mundo, desprovido de um significado e propósito, passa a ser guiado pelos seus desejos materiais: o grande cenário da história torna-se redutível aos empreendimentos econômicos de indivíduos e classes (Weaver, 2016) e os sentimentos pessoais e as satisfações estéticas tornam-se os maiores bens da humanidade (MacIntyre, 2021).

O mundo moderno, suas teorias e concepções, tendem a partir, consequentemente, dessa centralidade do homem e dos seus desejos perante o mundo, o que gera consequências para a visão educacional de nosso tempo. Como se sabe, a filosofia não é apenas uma teoria, mas pressupõe, necessariamente, afirmações que são incorporadas à sociedade de modo prático. Como bem elucida Alasdair MacIntyre (2021), uma filosofia moral pressupõe tipicamente uma sociologia, porque toda filosofia moral propõe, explícita ou implicitamente, uma análise conceitual da relação entre um agente e suas razões, intenções e ações, e pressupõe que esses conceitos estejam ou possam estar incorporados na sociedade em que se vive. Ainda nas palavras do autor:

Não pode haver duas histórias, uma da ação moral e política, outra da teoria moral e política, pois que não há dois passados, um habitado somente por ações, o outro somente por teorias. Cada ação carrega consigo e manifesta crenças e concepções mais ou menos carregadas de teoria; cada teoria e cada manifestação de crença é uma ação moral e política. Portanto, a transição para a Modernidade se deu tanto no plano da teoria quanto no da prática e foi, na realidade, uma só transição (MacIntyre, 2021, p. 106).

No plano do conhecimento, é possível compreender que, na modernidade, o valor da educação passou a ser mensurado proporcionalmente à sua utilidade socioeconômica e ao sentimento pessoal do educando.

Inger Enkvist, em sua obra *Repensar a educação* (2014), denuncia que a pedagogia moderna, também chamada por alguns de “nova pedagogia” ou “pedagogismo” — uma combinação entre construtivismo e sociologia da educação —, guia-se hoje pelo tema central da diferença social entre alunos e pelos seus sentimentos em relação à educação e à aprendizagem. Os programas e debates da escola passaram a girar, prioritariamente, em torno do debate acerca da igualdade entre as classes sociais, etnias, culturas, religiões, sexos e orientações sexuais, como também em torno das metodologias ativas e inserção da tecnologia digital ao ensino. As disciplinas, conteúdos e o próprio tom qualitativo acerca deles cedeu lugar à prioridade de criação de ambientes pedagógicos, ao apreço pela criatividade e espontaneidade do aluno e à tornar a sala de aula um ambiente ameno e divertido.

Ao confinar o conhecimento a uma ideia materialista, mitigando-se a dimensão transcendente na educação, o próprio senso de significado e propósito perdem espaço na educação e na aprendizagem. Segundo Steve Turley (2019):

Num mundo desprovido de qualquer significado e propósitos inerentes, tudo termina girando em torno de si. O eu, sozinho, provê à pessoa humana seu próprio significado. E se esse é o caso, então qualquer coisa oferecida em um currículo educacional deve passar pela prova do ego soberano do aluno. O pai ou professor é quem agora deve convencer os alunos de que sua aula ou livro ou matéria são dignos do tempo e da atenção deles. Nada possui significado ou valor intrínsecos (Turley, 2019, p. 28).

Com efeito, “amputar o transcendente da educação” (Turley, 2019, p. 27), ou mesmo o seu caráter teleológico, traz consequências sérias, como o agigantamento do “eu” na cultura educativa. Do fascínio pelo “eu” como forma de virtude em nossa cultura, decorrem uma “epidemia narcisista” e uma “autocomplecência coletiva” no âmbito educativo: proclama-se o direito à autorrealização do aluno, comumente compreendido como um direito de acusar malícia sobre qualquer um ou qualquer coisa que procure sufocar o “eu”.

Enkvist (2014) denomina essa tendência da educação e pedagogia modernas como uma tendência à “educação voltada para a imaturidade”, onde desconhece-se limites e responsabilidades, confunde-se desejos com direitos e alimenta-se a recusa, por comodidade, do acervo de riqueza cultural da humanidade.

Ademais, para além deste debate moral acerca do conceito e da finalidade da educação, a literatura recente sugere que a pedagogia “digital” e o incentivo ao uso intensivo das tecnologias digitais pode comprometer processos atencionais relevantes para a aprendizagem. Isto porque determinadas características estimuladas pela vida digital podem trazer prejuízos

ao desempenho intelectual: dispersão, multifuncionalidade, impulsividade e impaciência são inimigas da aprendizagem.

Existem reais preocupações concernentes ao impacto negativo das telas na redução do tempo dedicado aos deveres de casa, no colapso das capacidades de expressão linguística e de concentração, como também sobre a duração e a qualidade do sono, elemento este essencial ao processo de aprendizagem.

Precisamos analisar e debater sobre estes fatos e suas repercussões no contexto educacional e no processo de aprendizagem. Vejamos.

Com efeito, o mundo digital e as TDIC estimulam o aluno a ser multitarefas, bem como poupar esforços de aprender detalhes, fazendo-o aproveitar os recursos digitais como fonte de informação à vista e focar o aprendizado cada vez mais no “saber fazer”.

Acerca do pretenso aumento da capacidade na realização de múltiplas tarefas, ou seja, o aumento do uso da memória de trabalho do nativo digital, convém destacar que tal aumento não significa que as pessoas disponham de mais conhecimento e vocabulário mais amplo atualmente (Enkvist, 2020). Na verdade, o que ocorre é o inverso: quando, na educação, estimulamos os alunos a dispor das ferramentas digitais e confiar na informação disponível, ao invés de exercitar o cérebro e automatizar os conhecimentos por meio de repetição e memorização, muito se perde na aprendizagem.

Isto porque, como se sabe, a aprendizagem requer um treinamento baseado em verdadeiro esforço: o exercício, quando muito fácil ou feito muito de vez em quando, não produz efeito. Ademais, os fragmentos de informação não constituem conhecimento. Tentar poupar os esforços dos alunos de aprender os detalhes implica em um embargo à própria aprendizagem, já que os dados precisam estar disponíveis no cérebro, na memória de longo prazo, para que possam ser utilizados no processo de abstração e na generalização do conhecimento, fases necessárias ao processo aprendizagem (Enkvist, 2020).

Apontando estudo científico comparativo sobre os resultados da utilização ou não de computadores em atividades educativas², Desmurget (2021) registra que, durante a pesquisa, mesmo quando a utilização de computadores ocorreu para realização de atividades educativas associadas à lição da aula, houve prejuízo à aprendizagem. Analisando tais dados, conclui o autor que uma ferramenta didática que distraia o aluno do conteúdo ministrado, tirando o foco dele — como no caso das TDIC — faz os alunos perderem informações e compreenderem

² O referido estudo, realizado por Kraushaar e Novak (2010) e publicado no *Journal of Information Systems Education*, chama-se “Examining the Effects of Student Multitasking with Laptops during the Lecture”.

menos o que foi explicado, o que contradiz o mito construído em torno do ensino digital. O estudo demonstrou que a utilização que os alunos faziam de seus computadores em atividades digitais demandadas em sala de aula era destinada consideravelmente para atividades recreativas: em uma aula de 2 h e 45 min, os alunos dedicaram dois terços de seu tempo em tarefas recreativas, e, na análise realizada em uma aula de 1 h e 15 min, constatou-se que o tempo roubado por atividades recreativas atingia 42% do tempo da aula (Desmurget, 2021).

O problema da dispersão, portanto, é que ela faz com que nenhuma impressão e habilidade tenha tempo para sedimentar-se. Este problema ganha dimensões assustadoras no âmbito da vida moderna, especialmente no contexto digital, cercado de uma imensidão de estímulos, fugacidade e frivolidade. É nesse sentido que o próprio Isaac Newton proclamou que um gênio nada mais é do que uma longa paciência, a fim de sustentar a vontade em direção a uma atenção perseverante e obter os frutos de sua aprendizagem.

Além disso, os alunos menos favorecidos perdem mais com o recurso às TDIC. Estudos mostram que apenas uma pequena minoria de alunos mais favorecidos, com sólida formação e maturidade intelectual, conseguem utilizar as tecnologias de ensino de modo vantajoso (Desmurget, 2021).

Note-se que, apesar de as telas digitais abrigarem, em tese, todas as informações do mundo, ao mesmo tempo “abrigam todos os absurdos do universo, [...] e mesmo *sites* supostamente sérios não podem ser considerados absolutamente confiáveis” (Desmurget, 2021, p. 130).

Neste contexto, importante a reflexão do historiador Yuval Harari em sua obra *21 lições sobre o Século XXI*, quando diz que “num mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder” (Harari, 2018, p. 11).

Em resumo, o excesso de informações proporcionado pela internet não se traduz, necessariamente, em conhecimento para a maior parte da população. Nesse contexto, um dos reflexos do baixo nível de alfabetismo funcional no Brasil e no mundo é que as pessoas estão, em razão do excesso de dados e mídias digitais, muito mais vulneráveis à desinformação, especialmente *memes*, imagens manipuladas e usadas em contexto falso, segundo Christine Nyirjesy Bragale, vice-presidente de comunicação do *The News Literacy Project* (Fajardo, 2018).

Em verdade, uma expressiva minoria da população consegue extrair o melhor que os recursos digitais podem proporcionar à aprendizagem e à educação, a saber, aquela com conhecimentos prévios robustos e dotada de maior autodisciplina e motivação, tornando-se,

portanto, mais restritivo aprender com programas digitais do que com metodologias tradicionais e um professor qualificado (Desmurget, 2021).

Isto porque também não é possível realizar o “aprender a fazer”, tão proclamado na pedagogia moderna, sem um saber previamente consolidado. E o saber depende da linguagem. Jules Payot (2018) alerta para a importância da linguagem no processo de educação:

Nós pensamos com as palavras. [...] para pensar temos que nos desembaraçar das imagens reais, pois elas são pesadas, densas, de difícil manejo. Nós as substituímos por signos breves, fáceis de reter, fáceis de transmitir aos outros; esses signos são geralmente palavras. Essas palavras associadas às coisas têm a propriedade de poder evocar essas coisas quando o quisermos [...] (Payot, 2018, p. 123).

Enkvist (2020) alerta, igualmente, que a língua é o eixo principal de nossa vida em sociedade e que o vocabulário é o fator individual mais importante para entender um texto. Sendo assim, a leitura e a escrita, e a cultura intelectual transmitida pela língua, são “línguas estrangeiras” que não podemos negligenciar na educação.

Por sua vez, ao privilegiar a linguagem oral, ou mesmo a linguagem escrita superficial e rápida, a pedagogia moderna e o uso massivo de TDIC contribuem para o desinteresse e para o prejuízo do desenvolvimento da linguagem.

A educação moderna dá ênfase às línguas em seu aspecto funcional, como um instrumento de comunicação prática, e não tanto em seu papel de portadoras de cultura, história e conhecimento, justamente porque o aprendizado da língua e da literatura não são acessíveis pela espontaneidade e não se abrem imediatamente, demandam esforço (Enkvist, 2020). Nota-se que os textos escolares e dos manuais de ensino estão cada vez mais breves, assim como os textos provenientes de contextos digitais, onde utilizam-se muitas imagens e menos palavras. Além disso, o enfoque em projetos e trabalhos escolares com recurso digital e de mídias sociais faz com que a realidade dos textos escolares tenha um conteúdo mais breve e objetivo, concentrando-se em descrever uma tarefa, perdendo-se, assim, a acentuada carga de cultura, viagem, aventura e deslumbramento da literatura. As leituras tornam-se práticas e perdem o seu enfoque intelectual e estético (Enkvist, 2020).

Apesar de se falar e usar tanto a língua hoje de maneira instrumental, nota-se que nem mesmo como instrumento a língua tem sido bem usada; os dados acerca do alto índice de analfabetismo funcional comprovam este cenário: três em cada dez brasileiros é analfabeto

funcional no nosso país (Lima; Catelli Jr., 2018). Mesmo alunos com escolarização completa têm dificuldade de escrever de maneira coerente e de interpretar textos.

A linguagem culta e a literatura demandam o conhecimento de um uso excelente e exigente da língua, bem como de certas referências culturais. Como se diz, todo o conhecimento depende da língua (“*word knowledge is world knowledge*”). Este conhecimento, por sua vez, demanda um estudo sistemático para estruturar o pensamento do aluno e abrir espaço para o aprendizado de outros tipos de conhecimento. Como esclarece Inger Enkvist (2020):

Para chegar a ler bem, é essencial automatizar os conhecimentos linguísticos porque, com algumas conexões rápidas no cérebro, requer-se menos esforço e assim há mais capacidade para prestar atenção ao significado do texto... [para tanto] destaca-se a importância de saber se concentrar e de dirigir sua atenção à tarefa em questão. [...] Num texto só é explícita uma pequena parte das informações que utilizamos para entendê-lo. O resto das informações é de dados que tiramos de nossa memória de longo prazo, e por isso é importante preenchê-la (Enkvist, 2020, p. 196-198).

Ou seja, grande parte do conhecimento de ortografia advém da leitura, porque da leitura fica-nos uma imagem mental das palavras. Além disso, só é possível escrever acessando a memória de longo prazo para encontrar as palavras adequadas e planejar a escrita (Enkvist, 2020).

Catherine L’Ecuyer, em sua obra *Educar na realidade* (2018), nos apresenta diversos estudos científicos que apontam para a importância da leitura e escrita não digital para a aprendizagem, concluindo que, quer gostemos ou não, a tecnologia afeta o nosso aprendizado:

Um estudo no qual se observaram crianças de 7 anos aprendendo a ler comparou o aprendizado que conseguiram ao escrever à mão ao que conseguiram apenas observando as letras. O estudo reporta que a execução motora — escrever à mão — é a chave para a aprendizagem da leitura. Esse estudo confirma outro que conclui que os movimentos específicos realizados na escrita à mão permitem reconhecer visualmente melhor as letras do que fazendo-o num teclado. Noutro estudo conclui-se que fazer anotações num teclado é menos eficaz para o aprendizado do que fazer anotações à mão, mesmo na ausência de fatores de distração e isolando o efeito “multitarefa”. Outro estudo recente reporta que a compreensão é pior na sequência de uma leitura realizada na tela do que numa leitura em papel (L’Ecuyer, 2018, p. 90).

Esclarece Desmurget (2021), pesquisador francês especializado em neurociência cognitiva, seguindo resultados divulgados em relatório do PISA, no capítulo destinado à influência das tecnologias da informação e comunicação sobre o desempenho escolar:

Apesar dos investimentos consideráveis em computadores, conexões à Internet e softwares para fins educativos, há pouca evidência sólida de que o uso mais amplo de computadores pelos alunos conduza a melhores notas em matemática e leitura. [...] Os países que menos investiram na introdução de computadores na escola progrediram mais rápido, em média, do que os países que mais investiram [...] No geral, mesmo as medidas de uso de tecnologia nas salas e aula e escolas apresentam com frequência associações negativas ao desempenho dos alunos. [...] Por exemplo, em países onde é mais comum que os alunos utilizem Internet para fazer os deveres na escola, a performance dos alunos em leitura, na média, declinou. De modo semelhantes, a proficiência em matemática tende a ser inferior em países/economias onde a proporção de alunos que usam computadores em lições de matemática é inferior (Desmurget, 2021, p. 117).

E segue o autor, citando fala do próprio Andreas Schleicher, diretor da divisão de educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

A tecnologia pouco pode fazer para ajudar a preencher a lacuna de capacidades entre os alunos favorecidos e desfavorecidos. Simplificando, garantir que cada criança atinja um nível básico de proficiência em leitura e matemática parece ser mais eficaz para criar oportunidades iguais em um mundo digital do que subsidiar ou expandir o acesso à dispositivos e serviços de alta tecnologia (Desmurget, 2021, p. 118).

Portanto, levanta preocupação o possível processo de marginalização da língua e da literatura, e o decorrente prejuízo na qualidade educacional, estimulado pela pedagogia do “saber fazer” aliada à digitalização do sistema escolar.

Ainda, acerca da superioridade cognitiva e tecnológica do nativo digital, note-se, ademais, que as ferramentas digitais atuais são essencialmente ferramentas “*plug and play*”. Demandam muito pouco esforço ou aptidão particular e têm um apelo de facilidade, rapidez, diversão e entretenimento. São concebidas para que todos possam manejá-las com facilidade, demandando pouca necessidade de raciocínio e cognição para sua implementação, pois são essencialmente intuitivas.

Como aponta Desmurget (2021), um recente relatório da Comissão Europeia menciona a baixa competência digital presente na referida geração digital:

Convém dizer que, em grande parte, esses jovens sofrem para dominar as competências de informática mais rudimentares: criar parâmetros de segurança nos terminais; utilizar os programas funcionais habituais (processador de texto, planilhas, etc.); manipular um documento em vídeo; escrever um programa simples (em qualquer linguagem); configurar um

software de proteção; estabelecer uma conexão remota; acrescentar memória a um computador [...]. E isso não é o pior. Com efeito, além das alarmantes inaptidões técnicas, as novas gerações experimentam também dificuldades assustadoras para processar, selecionar, ordenar, avaliar e sintetizar as massas gigantescas de dados armazenados nas entranhas da Web. [...] Uma triste constatação corroborada pelas conclusões de outra pesquisa de grande alcance, publicada por pesquisadores da Universidade Stanford, nos Estados Unidos. Para estes, “em geral, a capacidade dos jovens refletir sobre as informações na Internet pode ser resumida em uma palavra: desoladora. Nossos nativos digitais podem ser capazes de flertar com Facebook e Twitter enquanto, ao mesmo tempo, ‘sobem’ uma selfie para o Instagram e mandam uma mensagem de texto para um amigo, mas quando se trata de avaliar informações que desfilam pelos canais de mídia, eles logo ficam perdidos (Desmurget, 2021, p. 24).

A conclusão de Desmurget (2021) é reforçada pelos próprios dados do INAF no Brasil (Lima; Catelli Jr., 2018). O INAF acompanha os níveis de analfabetismo no Brasil em uma série histórica desde 2001, mas trouxe pela primeira vez, em 2018, informações relacionadas ao contexto digital. Segundo dados, mesmo com suas dificuldades, os analfabetos funcionais são usuários frequentes das redes sociais. Entre eles, 86% usam WhatsApp, 72% são adeptos do Facebook e 31% têm conta no Instagram (Lima; Catelli Jr., 2018). Ou seja, o analfabetismo funcional não é um empecilho à utilização das ferramentas digitais comuns, dada a sua facilidade de manuseio (Fajardo, 2018).

Corroborar essa constatação o fato de que os dispositivos tecnológicos que ganham apelo de uso na mídia, e até mesmo na rotina escolar, detêm uma marca crescente de entretenimento e diversão e estão se tornando, cada vez mais, desesperadamente fáceis ao uso. Sendo assim, um aluno que não manejar tais ferramentas e aplicativos no início da vida escolar, não terá dificuldades para dominá-las quando for mais velho. Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades cognitivas de domínio da língua, como leitura e escrita, como também as habilidades de concentração e atenção, se não forem mobilizadas devidamente na infância e adolescência, se tornarão alcançáveis na vida adulta com dificuldade, em razão do fechamento progressivo das “janelas de desenvolvimento cerebral” reconhecidas pela neurociência moderna (Desmurget, 2021, p. 28).

Sabe-se, outrossim, que as crianças que iniciam o aprendizado de leitura e escrita no computador têm muito mais dificuldade para reconhecer e decorar letras, ler, escrever, como também têm maior déficit de compreensão e memorização de aulas do que aquelas que mantêm o aprendizado com lápis e folha de papel (Desmurget, 2021).

Não obstante, não se deve demonizar a aprendizagem “do” digital. É legítimo e necessário que analisemos quais competências digitais mínimas cada aluno deve possuir. Como

também se é devido confiar à mediação digital o ensino de saberes não digitais (português, matemática etc.). Mesmo nesse caso, entende-se ser possível o aprendizado “pelo” digital em situações pontuais de projetos educativos precisos, desenvolvidos por profissionais qualificados, que utilizem ferramentas digitais como suporte para aprendizados de modo eficiente.

Considerações finais

O estudo crítico aqui proposto nos sugere que as pedagogias, tradicional e digital, trabalham com conceitos diferentes de autonomia.

Em Moran (2015), a autonomia é pedagógica e metodológica: o estudante participa mais ativamente da construção do conhecimento, toma decisões, desenvolve projetos e aprende em ambientes flexíveis.

Em autores como Payot (2018), Enkvist (2014, 2020) e na tradição clássica, a autonomia é moral e volitiva: diz respeito à capacidade de governar a si mesmo, manter a atenção, resistir às distrações e perseverar no estudo.

Embora autores como Papert e Harel (1991), Siemens (2004) e Moran (2015) atribuam às tecnologias digitais importante potencial para ampliar a autonomia discente, observa-se que a autonomia defendida por esses autores possui natureza predominantemente metodológica, referindo-se à participação ativa do estudante na construção do conhecimento e à ampliação de sua capacidade de aprender em ambientes flexíveis e conectados. O conceito clássico de educação da vontade, por sua vez, diz respeito sobretudo à formação das disposições interiores que permitem sustentar o esforço intelectual, controlar impulsos imediatos e perseverar diante das dificuldades inerentes ao estudo. Ainda que essas duas concepções não sejam necessariamente incompatíveis, elas enfatizam dimensões distintas da formação humana, aspecto que permanece relativamente pouco explorado na literatura dedicada às tecnologias educacionais.

O presente estudo buscou analisar, mediante pesquisa bibliográfica de natureza analítico-interpretativa, as relações entre a tradição da educação da vontade, determinadas correntes da pedagogia contemporânea e a crescente incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aos processos educativos. O percurso teórico desenvolvido permitiu identificar que a literatura recente oferece importantes contribuições para compreender as potencialidades pedagógicas das TDIC, especialmente no que se refere à ampliação do acesso

ao conhecimento, ao desenvolvimento de metodologias ativas e à construção colaborativa da aprendizagem.

A análise dos referenciais favoráveis às tecnologias digitais evidenciou que autores como Papert e Harel (1991), Siemens (2004) e Moran (2015) atribuem centralidade à autonomia do estudante, à aprendizagem em rede e à reorganização das práticas pedagógicas em consonância com as transformações da cultura digital. Essas contribuições representam importante avanço para o pensamento educacional contemporâneo e ampliam significativamente as possibilidades de inovação didática.

Ao mesmo tempo, a revisão da literatura também indicou que parte dos estudos provenientes da psicologia cognitiva, da neurociência e da tradição filosófica da educação chama atenção para uma dimensão distinta da aprendizagem: a formação das disposições interiores que sustentam o estudo prolongado, entre elas a atenção sustentada, a perseverança, o autocontrole e a capacidade de adiar recompensas imediatas. Sob diferentes denominações — educação da vontade, autorregulação da aprendizagem ou funções executivas —, essas capacidades continuam sendo reconhecidas como relevantes para o desenvolvimento intelectual.

À luz desse diálogo, argumenta-se que o debate contemporâneo sobre inovação educacional pode beneficiar-se de uma aproximação mais estreita entre essas duas tradições. Em vez de compreender tecnologias digitais e educação da vontade como perspectivas necessariamente excludentes, parece mais promissor investigar de que maneira diferentes formas de integração das TDIC podem favorecer — ou, em determinadas circunstâncias, dificultar — o desenvolvimento das capacidades volitivas necessárias à aprendizagem profunda.

O questionamento aduzido por Payot (2018, p. 31), em sua obra escrita em 1893, parece ainda mais atual hoje no mundo digital em que vivemos: “como resistir à dispersão do espírito que o ambiente tende a produzir, quando nada na educação prepara-nos para essa resistência?” e “Não é desolador pensar que a obra capital, a educação da vontade, não é em lugar algum empreendida diretamente, conscientemente?”.

Uma pedagogia alicerçada no entendimento profundo da natureza humana e de como o homem aprende necessita resgatar questões éticas e morais e fortalecer uma educação voltada à maturidade e a um consistente desenvolvimento interior do homem.

A escola, ademais, precisa assumir uma postura de prudência e responsabilidade diante do uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula e na realização de tarefas em casa. O mundo

digital nos apresenta um mundo de hiperestimulação, distração e facilidade, que muitas vezes competem com a aprendizagem e a vida intelectual.

O reconhecimento da importância do elemento moral na educação, passa, ademais, pelo reconhecimento da importância da figura do professor na escola. O valor e a riqueza do envolvimento humano entre aluno e professor, por meio dos estímulos, provocações, inspirações e reflexões proporcionados por essa interação, especialmente em sua dimensão moral e emocional, não deve nunca ser minimizado no contexto educacional.

Se a educação tem um elemento moral imprescindível em sua realização, e esse elemento só pode ser realizado por um ser humano e transmitido vivamente por meio das relações humanas, os professores são e continuarão sempre sendo um instrumento essencial dentro da educação.

O alerta emitido por Dorothy Sayers (2009), em discurso realizado na Universidade de Oxford em 1947, parece mais atual e vivo do que nunca:

Pois permitimos que nossos jovens saiam desarmados num dia onde a armadura nunca foi tão necessária. [...] eles são reféns das palavras em suas emoções, em vez de serem os mestres dela em seu intelecto. Nós, que fomos escandalizados em 1940, quando os homens foram enviados para lutar contra tanques blindados com rifles, não ficamos escandalizados quando jovens, homens e mulheres, são lançados ao mundo para lutar contra a propaganda em massa com um punhado de matérias (Sayers, 2009, p. 17).

Cumpramos reconhecer que as conclusões aqui apresentadas decorrem de uma pesquisa bibliográfica de caráter interpretativo, permanecendo limitadas ao conjunto de referenciais analisados. Estudos empíricos futuros poderão investigar de maneira mais específica como diferentes estratégias de utilização das TDIC influenciam o desenvolvimento da atenção, da autorregulação da aprendizagem e da educação da vontade em distintos níveis de ensino e contextos escolares.

Espera-se, por fim, que este estudo contribua para ampliar o debate sobre os fundamentos antropológicos da aprendizagem, aproximando reflexões clássicas acerca da formação da vontade das discussões contemporâneas sobre tecnologias digitais e inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Luciano Ferreira de Souza. São Paulo: Martin Claret, 2015.
- BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: INEP, 2020.
- CRATO, Nuno. **O “eduquês” em discurso direto**: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Campinas: Kíron, 2020.
- DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.
- ENKVIST, Inger. **Repensar a educação**. Tradução de Daniela Trindade. São Paulo: Bunker Editorial, 2014.
- ENKVIST, Inger. **A boa e a má educação**. Campinas: Kíron, 2020.
- FAJARDO, Vanessa. Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 12 nov. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957>. Acesso em: 3 jul. 2026.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- KRAUSHAAR, James M.; NOVAK, David C. Examining the Effects of Student Multitasking with Laptops during the Lecture. **Journal of Information Systems Education**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 241-251, 2010. Disponível em: <https://jise.org/Volume21/n2/JISEv21n2p241.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2026.
- L’ECUYER, Catherine. **Educar na realidade**. São Paulo: Fons Sapientiae, 2018.
- LEMBKE, Anna. **Nação dopamina**. Tradução de Elisa Nazarian. São Paulo: Vestígio, 2022.
- LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Tradução de Gabriele Gregersen. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.
- LIMA, Ana; CATELLI JR., Roberto. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa, 2018.
- MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**: um estudo sobre a teoria moral. Tradução de Pedro Arruda e Pablo Costa. Campinas: Vide Editorial, 2021.
- MORAN, Jorge. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, Jorge (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.
- MORTON, J. Bruce. Funções executivas. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na**

Primeira Infância, Montreal, 2013. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas>. Acesso em: 3 jul. 2026.

PAPERT, Seymour; HAREL, Idit. Situating Constructionism. *In*: PAPERT, Seymour; HAREL, Idit (ed.). **Constructionism: Research Reports and Essays, 1985-1990**. Norwood: Ablex, 1991. p. 1-11.

PAYOT, Jules. **A educação da vontade**. Tradução de Roberto Mallet. Campinas: Kírión, 2018.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 16. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2021.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. DOI: 10.1108/10748120110424816.

SAYERS, Dorothy. **As ferramentas perdidas da aprendizagem**. Tradução de Cipriana Leme. São Paulo: Old School, 2009.

SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **E-LearnSpace**, Winnipeg, 2004. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/6820668911e3e5617c36c48c/t/682dad9690ec5749004d96d/1747824073835/connectivism.pdf>. 15 jul. 2026.

TURLEY, Stephen. **Educação clássica vs. educação moderna: a visão de C. S. Lewis**. Tradução de Elmer Pires. São Paulo: Trinitas, 2018.

TURLEY, Stephen. **Teologia do deslumbramento**. Tradução de Elmer Pires. São Paulo: Trinitas, 2019.

WEAVER, Richard M. **As ideias têm consequências**. Tradução de Guilherme Araújo Ferreira. São Paulo: É Realizações, 2016.

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Devo agradecimentos a tantos mestres e autores que com afincos permanecem desentesourando, por meio dos seus estudos, publicações e práticas pedagógicas, a herança milenar registrada em tantos clássicos que nos ajudam a compreender com maior profundidade a complexidade da existência humana e a riqueza de uma formação voltada à educação da vontade para o desenvolvimento de virtudes e o serviço ao bem comum.
 - ☐ **Financiamento:** O estudo aqui apresentado não recebeu fomento de nenhuma instituição pública ou privada.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não houveram conflitos de interesse na pesquisa aqui realizada.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho aqui materializado possui cunho unicamente bibliográfico, não havendo questões éticas relevantes a serem aqui abordadas. As pesquisas citadas foram realizadas por outros autores e instituições, sendo apenas referenciadas no artigo, de modo que não foi necessário submeter o estudo a um comitê de ética.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso por meio dos livros, artigos e demais fontes citadas nas referências bibliográficas ao final.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** O presente artigo foi realizado de modo singular pela professora e estudante Luiza Nicolau, não havendo participação de nenhum outro autor na presente obra.
-

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

