



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

EXERCER A DOCÊNCIA INACIANA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL:

Permanências, resistências e transformações
nos documentos da Companhia de Jesus



KEMILLY MENDONÇA MACIEL VENTURA DE VASCONCELOS

São Leopoldo - 2021


UNISINOS
UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

EXERCER A DOCÊNCIA INACIANA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL:

Permanências, resistências e transformações
nos documentos da Companhia de Jesus



KEMILLY MENDONÇA MACIEL VENTURA DE VASCONCELOS
São Leopoldo - 2021

Arte da capa: Evelyne Rodrigues Maciel
(2021).

E-mail: erm0173@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

KEMILLY MENDONÇA MACIEL VENTURA DE VASCONCELOS

**EXERCER A DOCÊNCIA INACIANA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL:
Permanências, resistências e transformações nos documentos da Companhia
de Jesus**

São Leopoldo

2021

KEMILLY MENDONÇA MACIEL VENTURA DE VASCONCELOS

**EXERCER A DOCÊNCIA INACIANA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL:
Permanências, resistências e transformações nos documentos da Companhia
de Jesus**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'igna.

Linha de Pesquisa II: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2021

V331e Vasconcelos, Kemilly Mendonça Maciel Ventura de.
Exercer a docência inaciana na sociedade neoliberal :
permanências, resistências e transformações nos
documentos da Companhia de Jesus / por Kemilly
Mendonça Maciel Ventura de Vasconcelos. – 2021.
139 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientadora: Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”.

1. Jesuítas. 2. Educação jesuíta. 3. Docência.
4. Docência inaciana. 5. Tradição. 6. Inovação.
7. Pesquisa documental. I. Título.

CDU: 37:271.5

KEMILLY MENDONÇA MACIEL VENTURA DE VASCONCELOS

**EXERCER A DOCÊNCIA INACIANA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL:
Permanências, resistências e transformações nos documentos da Companhia
de Jesus**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli - IC-FUC

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora) - UNISINOS

Dedico este trabalho à minha amada mãe Roseneida, pelo esforço em vida, por me fazer compreender e acreditar no poder da educação. Ao meu amado companheiro Newton, pelo amor empreendido no cotidiano. E, à minha querida, cuidadosa e rigorosa orientadora, professora Maria Cláudia, por me ensinar o amor ao saber, ao saber fazer com e ao saber cuidar.

AGRADECIMENTOS

O sonho do mestrado realiza-se por uma instituição educativa multissecular que acredita na força e no poder do conhecimento, e que mobiliza-se para que as pessoas possam se conduzir de modo consciente e responsável, com compromisso pedagógico, político, ético, estético e espiritual com a educação. É desde esta perspectiva que inicio os meus agradecimentos.

A Deus, por me proporcionar o encontro com muitas pessoas e profissionais, os quais transformaram meu jeito de enxergar e atuar no mundo.

À minha amada, competente, cuidadosa e acolhedora orientadora, professora Maria Cláudia, pelo rigor, compromisso e afeto com os quais exerce a docência, a pesquisa e a orientação acadêmica, transformando-nos em pessoas mais humanas, solidárias, responsáveis, cuidadosas e amorosas.

À professora doutora Elí Fabris e ao professor doutor Ederson Locatelli, pelo zelo, rigor, compromisso e dedicação com a minha pesquisa, o que a qualificou sobremaneira.

A meus professores e às minhas professoras do mestrado, por serem e agirem como grandes intelectuais, que transformam o pensamento das pessoas e ampliam o seu repertório pedagógico, ético, político, acadêmico, social, como só grandes intelectuais sabem fazer.

À querida professora Janira, que me recebeu com doçura e gentileza, cedendo-me um pouco do seu tempo e me presenteando com obras importantes sobre o meu objeto de pesquisa.

À minha amada família pelo amor e apoio incondicional, além da compreensão das ausências na presença.

A meu companheiro de vida, sonhos, lutas e desafios, Newton Ventura, que toma meus sonhos como seus.

À Rede Jesuíta de Educação, em especial, ao Padre Mário Sundermann e ao Irmão Raimundo, que fomentaram o desejo de constituir-me pesquisadora e possibilitaram a sua realização.

Aos queridos jesuítas padre Valdevino, padre Vicente e padre Pedro, pela acolhida e hospedagem sempre cuidadosa e generosa em sua residência, na cidade de Teresina.

Ao Colégio Santo Inácio pelo incentivo e parceria. Em especial, à professora

Albanisa e ao professor Havner, por me permitirem e me possibilitarem recursos, tempos e espaços para a elaboração e construção desta dissertação. Companheiros de luta e missão.

Aos colegas do mestrado da turma especial de Teresina, pela caminhada compartilhada e pelas vibrações positivas a cada necessidade e a cada conquista.

Aos colegas da prática de pesquisa, que tão bem souberam vivenciar comigo os pilares do nosso grupo, saber, saber fazer com e saber cuidar. Vocês estarão para sempre em meu coração.

À querida Vivian e ao querido Audrei pela disponibilidade e presteza em qualificar esta dissertação a partir de seus conhecimentos da língua materna e das normas da academia.

Ao querido Jonathan, colega e parceiro de caminhada acadêmica, sempre gentil e disponível a ajudar. Como sou grata por sua contribuição em diferentes momentos.

Às minhas comadres Martha e Evelyne, pelo apoio e atenção dada à minha filha menor, que tanto precisava de olhares e cuidados.

A todos e todas profissionais que fazem o Colégio Santo Inácio, pelo apoio, torcida e bem querer, manifestados em vários momentos dessa longa caminhada.

À generosa professora Sofia Menescal pela disponibilidade e presteza de sempre.

E aos que direta e indiretamente me auxiliaram e apoiaram de alguma forma.

Meu coração é todo gratidão!

Meu papel — mas este é um termo muito pomposo — é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas. (Michel FOUCAULT, 2004, p. 295).

RESUMO

Na presente pesquisa, são investigados os modos de constituição da docência na educação jesuíta a partir de documentos produzidos pela Companhia de Jesus: *Ratio Studiorum* (1599), *Nossos colégios hoje e amanhã* (1980), *Características da educação da Companhia de Jesus* (1986) e *Projeto Educativo Comum* (2016). Todos os documentos apresentados foram analisados a partir dos campos dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos, sob as lentes da genealogia, compreendendo-a como uma perspectiva de trabalho analítico e não como método. Para analisar as racionalidades que sustentam a produção dos documentos, busca-se apoio na pesquisa documental e nos estudos de Le Goff (1996); Veiga-Neto (2008, 2017); Locatelli (2010); Noguera-Ramírez (2011); Lopes (2012); Cellard (2014); Franca (2019). Utiliza-se como referencial teórico-metodológico, os estudos de Fabris (2007); Dal'Igna (2011, 2014, 2020, 2021); Fabris e Dal'Igna (2013, 2017); Horn e Fabris (2018); Dal'Igna, Scherer e Silva (2018). As categorias organizadas para analisar os documentos propõem reflexões sobre dois modos de constituição da docência: (1) a docência gerencial, regulada pela cultura empresarial e pelo imperativo da centralidade da aprendizagem; (2) a docência inaciana, que mobiliza o cuidado de si e a prática de liberdade como princípios para insistir, resistir e transformar. Essas categorias contribuem para a problematização de alguns imperativos do contemporâneo, os quais constituem certos modos de ser docente, provocando a pensar de outras formas, se não numa concepção da economização da vida. Como resultado deste estudo, são apresentados outros modos de se constituir e exercer a docência, como resistência às racionalidades do contemporâneo neoliberal, com base nos conceitos de Foucault (2004) do cuidado de si e da prática de liberdade; nos ensaios de Sennett (2006; 2013) sobre o conceito de artesanaria; e nas reflexões e proposições de Dal'Igna (2022) ao pensar a docência com responsabilidade pedagógica, ética e política. Por se tratar de uma educação proposta por jesuítas e feita por inacianos e inacianas, propõe-se o exercício de uma docência inaciana para posicionar-se na sociedade neoliberal, articuladora da tradição com a inovação e mobilizadora de insistências, resistências e transformações.

Palavras-chaves: Educação jesuíta. Docência. Docência inaciana. Tradição. Inovação. Pesquisa documental.

ABSTRACT

This research investigates the ways in which teaching is constituted in Jesuit education based on documents produced by the Society of Jesus: *Ratio Studiorum* (1599), *Nossos colégios hoje e amanhã* (1980), *Características da educação da Companhia de Jesus* (1986) and *Projeto Educativo Comum* (2016). All documents presented were analyzed from the fields of Teaching Studies and Foucaultian Studies, under the lens of genealogy, understanding it as a perspective of analytical work and not as a method. To analyze the rationales that support the production of documents, support is sought in documental research and in the studies of Le Goff (1996); Veiga-Neto (2008, 2017); Locatelli (2010); Noguera-Ramírez (2011); Lopes (2012); Cellard (2014); France (2019). The studies by Fabris (2007); Dal'Igna (2011, 2014, 2020, 2021); Fabris and Dal'Igna (2013, 2017); Horn and Fabris (2018); Dal'Igna, Scherer and Silva (2018) are used as a theoretical-methodological framework. The categories organized to analyze the documents propose reflections on two modes of constitution of teaching: (1) management teaching, regulated by the business culture and by the imperative of centrality of learning; (2) ignatian teaching, which mobilizes self-care and the practice of freedom as principles to insist, resist and transform. These categories contribute to the problematization of some contemporary imperatives, which constitute certain ways of being a teacher, provoking to think in other ways, if not in a conception of saving life. As a result of this study, other ways of constituting and exercising teaching are presented, such as resistance to the rationalities of contemporary neoliberalism, based on Foucault's (2004) concepts of the care of the self and the practice of freedom; in the essays by Sennett (2006; 2013) on the concept of craftsmanship; and in Dal'Igna reflections and propositions (2021) when thinking about teaching with pedagogical, ethical and political responsibility. As it is an education proposed by Jesuits and made by Ignatians, it is proposed the exercise of an Ignatian teaching to position the self in neoliberal society, articulating tradition with innovation and mobilizing insistence, resistances and transformations.

Keywords: Jesuit education. Teaching. Ignatian teaching. Tradition. Innovation. Documentary research.

RESUMEN

En la presente investigación se investigan los modos de constitución de la enseñanza en la educación jesuita a partir de los documentos elaborados por la Compañía de Jesús: *Ratio Studiorum* (1599), *Nossos colégios hoje e amanhã* (1980), *Características da educação da Companhia de Jesus* (1986) y *Projeto Educativo Comum* (2016). Todos los documentos presentados fueron analizados desde los ámbitos de los Estudios de la Enseñanza y los Estudios Foucaultianos, bajo las lentes de la genealogía, entendiéndola como una perspectiva de trabajo analítico y no como un método. Para analizar las racionalidades que sustentan la producción de los documentos, se busca apoyo en la investigación documental y en los estudios de Le Goff (1996); Veiga-Neto (2008, 2017); Locatelli (2010); Noguera-Ramírez (2011); Lopes (2012); Cellard (2014); Franca (2019). Se utilizan como referencia teórica y metodológica los estudios de Fabris (2007); Dal'Igna (2011, 2014, 2020); Fabris y Dal'Igna (2013, 2017); Horn y Fabris (2018); Dal'Igna, Scherer y Silva (2018). Las categorías organizadas para analizar los documentos proponen reflexiones sobre dos modos de constitución de la enseñanza: (1) la enseñanza gerencial, regulada por la cultura empresarial y el imperativo de la centralidad del aprendizaje; (2) la enseñanza ignaciana, que moviliza el autocuidado y la práctica de la libertad como principios para insistir, resistir y transformar. Estas categorías contribuyen a la problematización de algunos imperativos contemporáneos, que constituyen ciertas formas de ser docente, provocando que se piense de otras maneras, si no es dentro de una concepción de la economización de la vida. Como resultado de este estudio, se presentan otras formas de constituir y ejercer la docencia, como resistencia a las racionalidades neoliberales contemporáneas, a partir de los conceptos de Foucault (2004) sobre el cuidado del yo y la práctica de la libertad; de los ensayos de Sennett (2006; 2013) sobre el concepto de artesanía; y de las reflexiones y proposiciones de Dal'Igna (2022) al pensar la docencia con responsabilidad pedagógica, ética y política. Al ser una educación propuesta por jesuitas y llevada a cabo por hombres y mujeres ignacianos, proponemos el ejercicio de una pedagogía ignaciana para posicionarse en la sociedad neoliberal, articulando la tradición con la innovación y movilizándolo la insistencia, la resistencia y la transformación.

Palabras clave: Educación jesuita. La enseñanza. La enseñanza ignaciana. La tradición. La innovación. Investigación documental.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento das produções científicas	45
Tabela 2 - Dissertações e teses com o descritor <i>educação jesuíta</i>	45-46
Tabela 3 - Dissertações e teses com o descritor <i>educação jesuítica</i>	47-52
Tabela 4 - Dissertações e teses com o descritor <i>pedagogia inaciana</i>	52-53
Tabela 5 - Análise dos documentos.....	95

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - Marco legal.....	36
Excerto 2 – Instrumento.....	38
Excerto 3 - Herança jesuíta.....	38
Excerto 4 - Características e princípios.....	39
Excerto 5 - Educação para o bem.....	39-40
Excerto 6 - Mudança.....	40
Excerto 7 - Principais metas educativas.....	40-41
Excerto 8 - Aprendizagem e diversidade.....	41-42
Excerto 9 - Conselho episcopal.....	42-43
Excerto 10 - Educação básica.....	81
Excerto 11 - Função docente.....	84
Excerto 12 - Mudança e trabalho docente.....	85-86
Excerto 13 - Estilos, aprendizagens e docência.....	86-87
Excerto 14 - Trabalho docente.....	96
Excerto 15 - A responsabilidade do/a professor/a.....	96-97
Excerto 16 - Contexto para a mudança e a inovação.....	97
Excerto 17 - A importância do/a professor/a.....	98
Excerto 18 - A centralidade no/a aluno/a.....	99
Excerto 19 - A centralidade no/a aluno/a.....	99
Excerto 20 - A centralidade no/a aluno/a.....	99
Excerto 21 - Aprendizagem por toda a vida.....	101-102

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPH	Centro de Apoio à Pesquisa em História
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PEC	Projeto Educativo Comum
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO À PESQUISA SOBRE DOCÊNCIA	18
2 POSSIBILIDADES PARA PROBLEMATIZAR A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO JESUÍTA	25
2.1 Os documentos da educação da Companhia de Jesus	26
2.1.1 RATIO STUDIORUM	26
2.1.2 NOSSOS COLÉGIOS HOJE E AMANHÃ	35
2.1.3 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS	38
2.1.4 PROJETO EDUCATIVO COMUM	40
2.2 Contribuições da produção acadêmica: pensando a partir dos resultados das pesquisas	43
3 RACIONALIDADES E PERSPECTIVAS PARA INVESTIGAR A DOCÊNCIA.....	59
3.1 A docência como objeto de investigação	61
3.2 Os documentos como fonte de produção de sentido	66
4 DOCÊNCIA GERENCIAL: CONSTITUIÇÃO DESDE A CULTURA EMPRESARIAL E DO IMPERATIVO DA CENTRALIDADE DA APRENDIZAGEM	78
5 MODOS DE SER DOCENTE NO CONTEMPORÂNEO: DOCÊNCIA COMO EXERCÍCIO DE PENSAMENTO	104
5.1 Resistências: pensar a docência de outros modos no mundo contemporâneo ...	105
5.2 Insistências: tradição e inovação como constituidoras de uma docência inaciana	112
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	130
APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS	131

1 INTRODUÇÃO À PESQUISA SOBRE DOCÊNCIA

Possibilidades

Prefiro o cinema.
Prefiro os gatos.
Prefiro os carvalhos sobre o Warta.
Prefiro Dickens a Dostoiévski.
Prefiro gostando das pessoas
do que amando a humanidade.
Prefiro ter agulha e linha à mão.
Prefiro a cor verde.
Prefiro não achar
que a razão é culpa de tudo.
Prefiro as exceções.
Prefiro sair mais cedo.
Prefiro conversar sobre outra coisa com os médicos.
Prefiro as velhas ilustrações listradas.
Prefiro o ridículo de escrever poemas
ao ridículo de não escrevê-los.
Prefiro, no amor, os aniversários não marcados,
para celebrá-los todos os dias.
Prefiro os moralistas
que nada me prometem.
Prefiro a bondade astuta à confiante demais.
Prefiro a terra à paisana.
Prefiro os países conquistados aos conquistadores.
Prefiro guardar certa reserva.
Prefiro o inferno do caos ao inferno da ordem.
Prefiro os contos de Grimm às manchetes de jornais.
Prefiro as folhas sem flores às flores sem folhas.
Prefiro os cães sem a calda cortada.
Prefiro os olhos claros porque os tenho escuros.
Prefiro as gavetas.
Prefiro muitas coisas que não mencionei aqui
a muitas outras também não mencionadas.
Prefiro os zeros soltos
do que postos em filas para formar cifras.
Prefiro o tempo dos insetos ao das estrelas.
Prefiro bater madeira.
Prefiro não perguntar quanto tempo ainda e quando.
Prefiro ponderar a própria possibilidade
do ser ter sua razão. (Wisława SZYMBORSKA¹, 2011, p. 87-88).

Provocada pelo poema *Possibilidades* de Szymborska (2011), uma polonesa ganhadora do prêmio Nobel de Literatura, que utiliza palavras de forma leve e profunda, que inicio o primeiro capítulo desta dissertação. Momento em que apresento

¹ Adoto o uso do nome e sobrenome do/a autor/a quando citado/a pela primeira vez no corpo do texto a fim de dar visibilidade a homens e mulheres a quem me refiro. Tais escolhas são políticas e decorrem de minha aproximação com o campo dos Estudos Feministas por meio do grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Maria Cláudia Dal'Igna, minha orientadora.

a justificativa desta pesquisa e suas implicações em minha caminhada acadêmica, profissional e pessoal, me desafiando a pensar e a compreender o mundo de outros modos, entendendo que há muitas possibilidades de olhá-lo e de (des)construí-lo, na busca por desnaturalizar e pôr em suspeição as verdades que sustentam e estruturam modos de pensar e fazer educação e de ser e exercer a docência.

Conforme a imagem que ilustra a capa deste trabalho, fundamento-me no conceito de artesanaria de Richard Sennett (2013) e de responsabilidade ética, política e pedagógica de Maria Cláudia Dal'Igna (2022), explicitado e utilizado ao longo desta dissertação, compreendo que o trabalho do/a artesão/ã, passado de geração a geração, constitui herança e tradição. Mas também é inovador, por ser individual, único e inédito. Assim, proponho a docência inaciana, que seja tradicional em sua sustentação e intenção, e que seja inovadora e comprometida pela responsabilidade do fazer bem-feito. Nesta direção, para fazer resistência à racionalidade empresarial que trata da responsabilização como empreendedorismo e gerenciamento da vida², evidencio o compromisso, o zelo e o rigor com os quais o/a artesão/ã se propõe ao realizar sua arte, deslocando-se da economização da vida à ética da existência.

Esta pesquisa é composta por cinco capítulos, a contar da introdução como primeiro capítulo, no qual disserto sobre as minhas implicações com o tema, apresento o meu problema de pesquisa, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos. Desta forma, aponto que as minhas implicações com o tema surgem ainda na educação básica, inspirada em alguns/as de meus/as professores/as pelo modo como se relacionavam com o conhecimento e com seus/as alunos/as. Anos depois, ao ingressar na universidade, no curso de pedagogia, me senti mais uma vez motivada a compreender a escolha de meus/as colegas pela docência e, por fim, durante a minha primeira atuação profissional, na qual meus/as parceiros/as de trabalho tinham diferentes modos de se constituir e de se relacionar com a profissão docente, os quais me deixavam intrigada e curiosa.

Ressalto que o sonho da pesquisa ficou adormecido durante alguns anos, pois

² A conjectura atual economicista “[...] intui fazer com que os indivíduos se autogovernem de acordo com interesses mercadológicos, incorporados naturalmente via educação. O empreendedorismo de si é o exemplo mais claro da consolidação do paradigma neoliberal, em que a *flexi/responsabilização* passa a pautar sistematicamente as escolhas de vida e as relações sociais.” (Audrei Rodrigo PIZOLATI, 2020, p. 534). Ao justapor os conceitos flexibilidade e responsabilização o autor busca demonstrar que “[...] esse regime institui um governo pedagógico que visa otimizar saberes supostamente necessários para o sucesso no mundo do trabalho, configurando esses *neossujeitos* em empreendedores e em empresários de si próprios.” (PIZOLATI, 2020, p. 524).

precisei dedicar-me integralmente ao trabalho. Porém, em 2019, a Rede Jesuíta de Educação (RJE), por meio do Colégio Santo Inácio, possibilitou a realização deste sonho, o de ingressar na academia e o de me constituir pesquisadora.

Durante o período do mestrado, minha intenção de pesquisa se modificou, pois entre os anos de 2007 e 2016 atuei como formadora de professores/as alfabetizadores/as, por isso pretendia pesquisar sobre a formação de professores/as e seus desdobramentos na atuação profissional. Contudo, as reflexões e as problematizações vivenciadas em meu grupo de prática de pesquisa, no qual os Estudos em Docência e os Estudos em Gênero são objetos de investigação, fizeram com que retomasse o desejo de pesquisar a docência e seus modos de constituição. Como atuo como diretora acadêmica de uma das escolas da RJE em Fortaleza, escolhi pesquisar e compreender como alguns documentos da educação da Companhia de Jesus constituem certos modos de ser docente, e como podemos problematizá-los no presente, a fim de contribuir com as obras educativas da RJE.

Para isso, iniciei um caminho de (des)construção do que para mim já estava nítido e estabelecido. Decidi mudar a rota da minha investigação e buscar caminhos para compreender a constituição da docência nos contextos da educação jesuíta, pois, como mencionei anteriormente, esse é um percurso de possibilidades.

Ao iniciar as leituras e os estudos propostos pelo grupo de pesquisa e pelos/as professores/as do mestrado, passei a compreender que não há essência nas coisas, mas que são constituídas a partir de suas relações de força, as quais produzem certos modos de constituição e atuação no mundo. Nesta pesquisa, disserto sobre os modos de constituição da docência nos documentos da educação jesuíta, antes e agora, e que jogos de verdade foram constituindo-os e em quais racionalidades. Antes disso, considero relevante explicitar de que lugar estou falando quando me proponho a pesquisar a docência.

[...] A docência significa o exercício da ação de um professor, de uma professora. Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes — são alunos. A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrários a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício

qualificado da docência. (Elí Terezinha Henn FABRIS; Maria Cláudia DAL'IGNA, 2017, p. 56).

A partir da conceituação das autoras, compreendo que demarcam a importância do ensino como uma ação intencional do/a profissional docente, embora fragilizado/a diante de forças exercidas a partir de algumas racionalidades, as quais abordarei ao longo da pesquisa.

A problemática deste estudo foi buscar compreender *como os documentos escolhidos nos ajudam a pensar a constituição da docência no presente, a partir dos movimentos do passado*. Diante disso, propus como pergunta investigativa: *que modos de constituição docente são produzidos e veiculados nos documentos selecionados da educação da Companhia de Jesus, no passado e atualmente?*

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os modos de constituição docente nos documentos da educação da Companhia de Jesus, problematizando-os a partir dos seguintes objetivos específicos: descrever os documentos da educação da Companhia de Jesus; identificar e analisar os modos de constituição docente em circulação nos documentos; problematizar os enunciados que estruturam a docência nos documentos para pensar o presente. Ressalto que tomo por problematização as teorizações de Michel Foucault (2004, p. 242) como “[...] o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)”.

Desse modo, compreendo que o primeiro desafio foi escolher quais documentos comporiam o material empírico desta pesquisa, de modo a possibilitar compreender os modos de constituição docente, nos contextos históricos investigados. Optei por quatro documentos que foram elaborados em momentos distintos, mas com o mesmo propósito, o de orientar, expandir e renovar a missão educativa dos jesuítas ao longo do tempo e em cada tempo vivido: *Ratio Studiorum*³

³ A *Ratio Studiorum* teve sua versão final aprovada na gestão do Superior Geral padre Caludio Acquaviva (1542-1615). Nascido em Nápoles, o padre “[...] estudou direito em Perugia. Leitor de História e dos Padres da Igreja, entrou no noviciado jesuítico em 1567. Chefiou a província jesuítica de Nápoles, posteriormente de Roma, sendo eleito geral da Companhia em 19 de fevereiro de 1581, função que desempenhou até sua morte, em 31 de janeiro de 1615. Ele é considerado o impulsor de uma renovação espiritual na Companhia de Jesus durante o seu longo generalato ao pretender restaurar a definição da identidade do jesuíta, que se encontrava confrontado com as mais diversas experiências temporais e espirituais, condicionadas pela sua dispersão no mundo. Ele teria escrito numerosas cartas e instruções a fim de manter a observância às Constituições da Companhia na vida comunitária e nas diferentes ações que os jesuítas se engajavam desde Roma aos distantes

(1599), *Nossos colégios hoje e amanhã*⁴ (1980), *Características da educação da Companhia de Jesus*⁵ (1986) e *Projeto Educativo Comum - PEC*⁶ (2016).

No segundo capítulo, apresento o material empírico que compõe este estudo: documentos selecionados e pertencentes à educação da Companhia de Jesus, além de seus princípios e proposições. Os estudos de Alfredo José da Veiga-Neto (2008), Ederson Luiz Locatelli (2010), Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011), José Manuel Martins Lopes (2012) e Leonel Franca (2019) foram imprescindíveis para que compreendesse as forças que produziram certos enunciados⁷ nos documentos, sendo que alguns deles criam condições de possibilidade para a proposição dos próprios documentos. Além disto, apresento a educação jesuíta na esteira da produção acadêmica, considerando algumas aproximações com a problemática deste trabalho.

[...] de um modo um tanto distinto de como até então procedera a educação cristã medieval, Loyola compreende [...] o papel político que

continentes em que se instalaram (GUIBERT, 1941)". (Paulo José Carvalho da SILVA, 2006, p. 81).

⁴ O documento *Nossos Colégios Hoje e Amanhã* foi elaborado sob a gestão do padre Pedro Arrupe, superior geral dos jesuítas entre os anos de 1965 e 1983. "Durante esse período, também teve cinco mandatos consecutivos de três anos como Presidente da União dos Superiores Gerais Religiosos, de 1967 a 1982. Nascido em 1907, ele entrou para os jesuítas em 1927. Depois que os Jesuítas foram expulsos da Espanha em 1932, o padre estudou na Bélgica, Holanda e Estados Unidos, como parte de seu treinamento jesuíta para o sacerdócio. Foi ordenado em 1936 e se mudou para o Japão em 1938, a fim de trabalhar como missionário. O padre era mestre dos noviços jesuítas em Hiroshima, no Japão, em 6 de agosto de 1945, quando os Estados Unidos lançaram uma bomba atômica destruindo quase inteiramente a cidade. Arrupe tinha sido estudante de medicina antes de entrar para os jesuítas, e transformou o noviciado em um hospital improvisado. Mais tarde, ele chamou o ataque atômico de 'uma experiência permanente fora da história, gravada na minha memória'. Em 1958, o padre foi nomeado Superior Provincial dos jesuítas no Japão. Em 22 de maio de 1965, a 31ª Congregação Geral da Companhia de Jesus elegeu Arrupe como novo Superior Geral Jesuíta, meio ano antes do encerramento do Concílio Vaticano II e durante o período mais tumultuado da Igreja Católica em vários anos. Os jesuítas eram a maior ordem religiosa católica do mundo na época. Arrupe morreu em 5 de fevereiro de 1991. Sua influência na Companhia de Jesus pode ser vista nos inúmeros apostolados, residências e outras iniciativas jesuítas (bem como as que abraçam o carisma inaciano) que levam seu nome hoje, assim como em muitas frases e provérbios atribuídos a ele (nem todos corretamente). Seu famoso discurso de 1973 aos educadores e estudantes jesuítas, 'Homens para os Outros', tornou-se um documento orientador central para a educação jesuíta de hoje. Na verdade, a frase 'homens para os outros' (geralmente mais comumente traduzida como 'homens e mulheres para outros')." (James KEANE, 2018).

⁵ As *Características da Educação da Companhia de Jesus* foram escritas sob a gestão do superior geral Peter-Hans Kolvenbach. "O padre jesuíta Peter-Hans Kolvenbach, 29º Superior Geral da Companhia de Jesus, que guiou a ordem religiosa em um dos períodos mais tumultuados de sua história, morreu no dia 26 de novembro de 2016, em Beirute, no Líbano. Ele tinha 87 anos. Foi jesuíta por 68 anos e padre por 55. Atuou como Superior Geral da Companhia por quase um quarto de século; apenas quatro outros Superiores ficaram no cargo por mais tempo". (Daniel COSACCHI, 2016).

⁶ O *Projeto Educativo Comum* teve sua elaboração iniciada e concluída na gestão do Delegado para a Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação, padre Mário Sundermann, que atuou entre os anos de 2013 e 2017. Padre Mário Sundermann tinha em seu horizonte, constituir uma Rede com as escolas e os colégios do Brasil, a fim de fortalecer o caráter identitário das obras educativas jesuítas, além de fortalecer o espírito de colaboração e apoio entre elas.

⁷ Para Veiga-Neto (2017, p. 94), o conceito de *enunciado* a partir das teorizações foucaultianas é "[...] como manifestações de um saber [...] aceitos, repetidos e transmitidos."

a educação escolarizada pode desempenhar no seu projeto sociorreligioso. Por isso, ao invés de manter desde cedo alguma separação entre a formação do clero e a formação dos demais, ele advoga a favor de uma escola única, a fim de estender à sociedade o que ele pensava ser adequado em termos éticos, políticos e principalmente cristãos. (VEIGA-NETO, 2004, p. 75).

Explicito o excerto acima por compreender que a educação jesuíta representa um importante marco na educação escolar do velho e do novo mundo, sendo que ambos são abordados na pesquisa.

No terceiro capítulo, realizo um diálogo com autores/as que ajudaram a problematizar o tema desta dissertação de forma teórica e metodológica. Para tal, apresento uma seleção de conceitos que auxiliaram a pensar e a investigar a docência, considerando os apontamentos de autores/as, como: António Nóvoa (1992); Maria do Céu Roldão (2005); Maria Isabel da Cunha (2007); Dal'Igna (2011, 2014, 2020, 2021); Ilma Passos Alencastro Veiga (2012); Fabris e Dal'Igna (2013, 2017); Dal'Igna, Renata Porcher Scherer e Jonathan Vicente da Silva (2018); Cláudia Inês Horn e Fabris (2018). Na sequência, anuncio o referencial metodológico na perspectiva da pesquisa documental proposta por Jacques Le Goff (1996) e André Cellard (2014). Além disso, trago teorizações de Foucault (2004) sobre a genealogia, as quais mobilizei para analisar o material empírico desta pesquisa.

[...] a genealogia examina como se pensava, o que se pensava, o que se fazia, o que se dizia em determinada época, quais os poderes que então estavam em jogo, de modo que tenha sido possível — e até mesmo necessário, naquele momento histórico — pensar, dizer e fazer coisas novas, coisas diferentes. Isso equivale a dizer que a genealogia examina as condições de possibilidade no interior das quais se deu o surgimento de algo novo. (VEIGA-NETO, 2004, p. 4).

No quarto capítulo, realizo algumas reflexões acerca dos modos de constituição da docência nos documentos da educação jesuíta e apresento uma das categorias elencadas: a docência gerencial que é regulada pela cultura empresarial e pelo imperativo da centralidade da aprendizagem, analisada sob a perspectiva dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos, a partir de Fabris (2007), Veiga-Neto (2017) e Dal'Igna (2022), além dos/as autores/as supracitados/as anteriormente.

No quinto e último capítulo, apresento outros modos de constituição docente. Primeiramente, proponho e problematizo a constituição docente a partir dos conceitos do cuidado de si e da prática de liberdade de Foucault (2004) e do conceito de

artesanias de Richard Sennett (2013). Em seguida, apresento outra categoria analítica para pensar uma docência inaciana, que mobiliza o cuidado de si e a prática de liberdade como princípios para insistir, resistir e transformar a docência, a partir da proposta educativa dos jesuítas, realizadas por inacianos, buscando uma articulação da tradição com a inovação. Para tal, compreendo tradição como herança e sustentação e inovação como possibilidade de transformação e mudança, a partir das reflexões e proposições de Fabris e Dal'Igna (no prelo) e de Sandra Mara Corazza (2005)⁸.

Diante do exposto, como pesquisadora e diretora acadêmica de uma escola da Rede Jesuíta de Educação, responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento de seu projeto educativo, compreendido pelo processo de ensino e de aprendizagem, atravessada pela formação de professores/as, e pelo exercício da docência, *problematizo o modo como pensamos e realizamos educação, e exercemos a docência no mundo contemporâneo*. Inspirada em Veiga-Neto (2002, p. 23), “[...] enquanto pessoas envolvidas com a educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos”, compreendo que o/a pesquisador/a deve se comprometer política, pedagógica, estética e eticamente com o grupo ao qual pertence, seja acadêmico, profissional e/ou pessoal.

⁸ À Profa. Dra. Sandra Mara Corazza, que nos deixou em janeiro deste ano, manifesto meu pesar pela perda e saliento meus sentimentos de gratidão à sua obra e dedicação como pessoa e profissional. Muitas de suas reflexões e problematizações nos provocaram desacomodações e desnaturalizações. Ela está eternizada em nossos pensamentos e saberes.

2 POSSIBILIDADES PARA PROBLEMATIZAR A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO JESUÍTA

De uma maneira sucinta, entendemos a Modernidade menos como um período histórico formalmente datado e mais como um período em que o Homem foi pensado e colocado no centro e como alfa e ômega do mundo. Nesse sentido, a Modernidade corresponde a um determinado *éthos*⁹. (Alfredo VEIGA-NETO; Maura Corcini LOPES, 2010, p. 152).

Início o segundo capítulo compreendendo a modernidade, assim como o autor e a autora, como uma racionalidade e não como um momento histórico, pois é sob essa racionalidade que a educação jesuíta é inventada: em um momento de deslocamento de racionalidades, do pensamento teocêntrico ao antropocêntrico, da transcendência à imanência, do absolutismo ao liberalismo, do mercantilismo ao capitalismo. De acordo com Veiga-Neto (2004, p. 78), no século XV “[...] inicia-se um processo de laicização que fazia renascer os valores, a estética, os padrões, os ideais e os temas da Filosofia, da Literatura e das Artes da Grécia e da Roma antiga.”

Minha pretensão nesta pesquisa foi contextualizar os modos de constituição da docência em alguns documentos selecionados da educação da Companhia de Jesus, apoiando-me na *emergência*, conceito utilizado por Foucault (2019) e discutido por Veiga-Neto e Lopes (2010), para argumentar que não se pode analisar o passado com as categorias do presente, mas é possível problematizar e pensar o presente a partir dele mesmo. Portanto, é sob esta perspectiva que apresento, na primeira seção deste capítulo, os documentos da educação da Companhia de Jesus que foram escolhidos para serem analisados, na tentativa de compreender como constituem os modos de ser docente.

Os documentos selecionados são: *Ratio Studiorum* (1599), *Nossos colégios hoje e amanhã*¹⁰ (1980), *Características da educação da Companhia de Jesus*¹¹ (1986) e o *Projeto Educativo Comum - PEC* (2016). Ao elegê-los, compreendi que têm objetivos em comum: o desejo de reafirmarem a identidade jesuíta e o seu modo de educar, e o de se manterem como grandes obras educativas. Em todos os

³ Conforme Foucault (2004, p. 568), é “[...] uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa.”

⁴ Para análise, utilizei a terceira edição do documento publicada no ano de 1998.

⁵ Para análise, utilizei a quarta edição do documento publicada no ano de 1998.

documentos, é proclamada a necessidade da atualização e do diálogo de seu modo de proceder com cada tempo vivido.

Para contextualizar esta pesquisa, busco apoio nos estudos de Veiga-Neto (2008), Noguera-Ramírez (2011) e Franca (2019).

Na segunda seção, apresento a revisão da literatura que teve como objetivo contribuir com esta dissertação a partir dos resultados de outras pesquisas, pois, segundo Lucia Santaella (2001, p. 171), a “[...] revisão é, sobretudo, um percurso crítico que deve ter em mira a pergunta que se quer responder”. Pretendi também verificar o que a academia tem produzido em relação à docência na esteira da educação jesuíta, o que ajudou a compreender a relevância da problemática desta dissertação.

2.1 Os documentos da educação da Companhia de Jesus

2.1.1 RATIO STUDIORUM

A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa multissecular, fundada por Inácio de Loyola¹², em meados do século XVI. Em seu percurso de conversão espiritual, Loyola passou a compreender que a educação poderia ser uma boa ferramenta

⁶ Conforme Ana Paula Winters Bosco (2005), Loyola nasceu em 1491, no município de Azpeitia, província de Guipúzcoa, na Espanha. Ele era de uma família da pequena burguesia, com princípios religiosos católicos, os quais foram grandes influenciadores na história de sua conversão espiritual. Iniciou sua carreira como militar, em busca de reconhecimento como um nobre e importante cavaleiro. Em 1520, liderou a guerra entre o imperador Carlos V e o rei Francisco II, da França, sendo o capitão das tropas de Pamplona. Sob o seu comando, a França derrotou a Espanha, e Loyola fora seriamente ferido e submetido a duas cirurgias na perna, necessitando permanecer em repouso por bastante tempo. De repouso, ficou na casa de seu irmão, onde iniciou a leitura de alguns livros que retratavam a vida de Jesus e de alguns santos. A partir desta experiência, Loyola decidira por sua conversão, pois queria se tornar santo e fazer algumas ações, inspiradas em suas leituras, assim como os santos também fizeram. Como um “cavaleiro de Cristo”, passou a peregrinar, na tentativa de evangelizar e converter os “infiéis”. Porém, como o século XVI fora regido por uma nova racionalidade, a de que o conhecimento funcionava como uma possibilidade da baixa nobreza ascender, ou seja, a lógica do Renascimento, Loyola passou a compreender que precisava ampliar seus conhecimentos para exercer com profundidade a sua missão de evangelizar, visto que não era um nobre por descendência, mas por conveniência. Então, ele iniciou seus estudos em várias instituições de ensino superior, dentre elas as universidades de Barcelona, Alcalá, Salamanca e Paris. Em Paris, ele conheceu alguns colegas, que, por terem os mesmos ideais que os seus, tornaram-se companheiros na missão de evangelização, momento em que iniciou a Companhia de Jesus. Em 1539, Loyola e seus companheiros de missão pediram autorização ao Papa para se constituírem em uma ordem religiosa. Apenas no ano seguinte, o Papa concedera a permissão e eles mantinham-se obedientes e subordinados a ele. Após a constituição da Companhia, Loyola fora eleito o primeiro superior da Ordem e, a partir daí, iniciou a escrita das Constituições da Companhia, que não chegaram a ser promulgadas oficialmente antes da sua morte, embora já tivessem sido concluídas. Em 31 de julho de 1556, Loyola faleceu, deixando um legado a partir das Constituições, no que tange a educação e a missão do religioso e da igreja. Ele compreendia a educação como um grande instrumento apostólico, dedicando, assim, uma seção das constituições à educação.

apostólica, capaz de expandir a religião católica e fortalecer os princípios da ordem religiosa por ele proposta. Segundo Lopes (2012, p. 58), é a partir da experiência espiritual de Loyola, os exercícios espirituais, que se desenvolveu “[...] um método espiritual e psicopedagógico” que inspirou o modelo de educação proposto pelos jesuítas. Para o autor, os exercícios espirituais

[...] são o motor da educação nos Colégios da Companhia de Jesus. Por isso, deve-se ter como ponto de referência a disponibilidade para servir; a capacidade de opção em ordem ao trabalho mais eficaz, necessário e urgente; uma atitude de discernimento orientada para a ação, numa constante auscultação da realidade e numa permanente revisão das próprias posições. (LOPES, 2012, p. 146).

Os exercícios espirituais, portanto, é um método que pretende por meio de “diversas técnicas pedagógicas, ensinar o homem a aprender a optar e optar bem, assumindo plenamente o exercício da sua liberdade” (LOPES, 2012, p. 58). Para tal, é necessário conhecer, amar e seguir, livre e entusiasmadamente, Jesus. Loyola compreendia e defendia uma profunda e pessoal experiência de conhecer-se e dominar-se a si mesmo para ser livre.

Para Locatelli (2010, p. 60), os exercícios espirituais foram “elaborados para ordenar os afetos em direção a Deus, para que, em todas as ações se possa fazer a vontade d’Ele”. De acordo com o autor, os exercícios espirituais foram inspiradores e orientadores para uma educação centrada na pessoa, “[...] numa experiência pessoal de Deus.” (LOCATELLI, 2010, p. 61).

Assim, imbuído dessa experiência espiritual, e quando a Ordem foi autorizada pelo Papa, em 1540, Loyola iniciou a escrita das Constituições da Ordem, dedicando uma parte à educação jesuíta, “[...] nela traçara o fundador as linhas mestras da organização didática e, sobretudo, sublinhara o espírito que deveria animar toda atividade pedagógica da Ordem.” (FRANCA, 2019, p. 19). Segundo Lopes (2012, p. 100), “[...] a parte IV que pode ser considerada como o primeiro esboço da *Ratio Studiorum*, descreve a formação intelectual do jesuíta e o modo como este deve exercer o seu apostolado nos colégios e nas universidades.”

A intenção de Loyola em garantir uma seção das Constituições dedicada à educação, no caso, a parte IV, “como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permaneçam na Companhia” era a de promover uma sólida formação para os religiosos da ordem. Conforme Lopes (2012, p. 25) houve, no século

XVI, uma “[...] crise da Igreja e da vida religiosa”, as quais exigiram mudanças e a renovação a partir do “Concílio de Trento” fazendo com que os jesuítas também revisitassem sua atuação. Contudo, Loyola acreditava que havia a necessidade de que todos estudassem e aprofundassem seus múltiplos conhecimentos para que se tornassem bons missionários da ordem.

Alguns cardeais e bispos não eram pastores, mas sim príncipes, que viviam na corte uma vida faustosa, longe do povo de Deus que lhe havia sido confiado. O nepotismo, a promiscuidade entre política e religião, onde a religião era claramente subserviente aos interesses daquela, o acumular de benefícios, o absentismo, os cardeais-meninos e os bispos-meninos, para já não falarmos dos desregramentos do clero, a começar pelos que deviam dar o exemplo, eram tão só alguns dos males mais visíveis”. (LOPES, 2012, p. 25-26).

Segundo o autor, “Tudo isso explica que Santo Inácio quisesse que os primeiros jesuítas dedicassem o melhor de sua atividade pedagógica à formação do mesmo clero.” (LOPES, 2012, p. 26). Loyola defendia que os investimentos educativos fossem dados às crianças e aos adultos, “[...] mas sobretudo na formação moral e intelectual do novo clero.” (LOPES, 2012, p. 43).

Mesmo antes da elaboração de qualquer documento da ordem religiosa, os jesuítas já iniciaram o seu projeto educativo. Noguera-Ramírez (2011) relata que o monopólio das universidades como “corporação docente” foi quebrado com a constituição da Ordem Companhia de Jesus, que conseguiu uma grande expansão na vida escolar europeia num curto intervalo de tempo. Ressalto, a partir dos apontamentos de Lopes (2012), que os colégios eram casas de estudos destinadas à formação complementar dos jesuítas. Porém, com o crescimento do número de estudantes jesuítas, as escolas não tinham recursos suficientes para se manterem, então, os jesuítas começaram a dar aulas nas escolas públicas e privadas para poderem manter seus colégios. Com isto, Inácio percebeu que essa atividade poderia atrair jovens para a Companhia de Jesus. Assim, entre os anos de 1540 e 1542, foi fundado por D. João III, o primeiro colégio jesuíta em Coimbra. Em 1546, em Gandia, na Espanha, é fundada uma escola pública da Companhia de Jesus; seguida, em 1548, pela de Messina. Em apenas 33 anos (1546-1579), após a aprovação da Ordem pelo papado, eles já tinham 245 colégios, expandindo-se rapidamente no Antigo Mundo e no Novo Mundo (LOPES, 2012).

O sucesso do projeto educativo, conforme Noguera-Ramírez (2011, p. 73), foi o método pedagógico desenvolvido por eles, por meio de um modelo que primava pela ordem, pelos exercícios, pela repetição e pela disciplina. Os jesuítas não criaram métodos novos ou inéditos, ao contrário, foram “[...] continuadores da tradição medieval, particularmente do método de ensino próprio da Universidade de Paris, conhecido como o *modus parisienses*.” Este modelo organizava os alunos por nível de compreensão de conhecimentos, de onde originaram-se as classes, a homogeneização e a progressão dos níveis de escolarização. Além disto, tinha um caráter mais personalizado, centrado no/a estudante e em sua atividade. Segundo Dermeval Saviani (2013, p. 52), o *modus parisienses* foi um grande influenciador da escola moderna, pois “[...] contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados” por professores/as.

Os jesuítas pretendiam que suas escolas tivessem um mesmo modo de proceder. Porém havia a necessidade de ter um documento normativo, como uma espécie de um Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim, após 40 anos de existência da Ordem, e com a grande expansão das escolas jesuítas pelo velho mundo, os religiosos sentiram a necessidade de elaborarem um documento que norteasse a educação jesuíta, que contivesse todas as normas e regras para o funcionamento de suas escolas. Durante o século XVI, decidiram organizar um plano geral de estudos da Companhia de Jesus, com o objetivo de manter a “unidade” e o “controle” sobre o que os colégios jesuítas realizavam.

O primeiro documento da Companhia de Jesus destinado à educação, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, foi elaborado. Em 1581, o religioso Padre Claudio Acquaviva foi eleito Geral da Ordem e, no mesmo ano, nomeou uma comissão de caráter consultivo com doze religiosos de nacionalidades e contextos diferentes: “Maldonado, Acosta, Ribera, Deza e Egidio Gonzalez, espanhóis; Gagliardi e Adorno, italianos; Pedro da Fonseca e Sebastião de Moraes, portugueses; Le Clerc, belga; Coster, alemão; Sardi, napolitano” (FRANCA, 2019, p. 21) para iniciarem a escrita do documento.

Em 1584, Acquaviva nomeou uma nova comissão com apenas seis religiosos, “[...] membros das principais nações da Europa e das mais importantes províncias da Ordem.” (FRANCA, 2019, p. 21). Seus materiais de consulta e inspiração para a

elaboração do *Ratio* eram os documentos das escolas jesuítas constituídos ao longo dos 40 anos entre a criação da Ordem e a escrita do *Ratio*, além da experiência dos religiosos na universidade de Paris, enquanto estudantes. “O *Ratio*, portanto, é filho da experiência, não da experiência de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, ampla de tal amplitude, no tempo e no espaço, que lhe assegura uma grandeza majestosa, talvez singular na história da pedagogia.” (FRANCA, 2019, p. 41-42).

A conclusão desse compilado de ideias ocorreu no ano de 1585 e o material foi submetido à apreciação do Padre Geral, de alguns/as professores/as e de todos os provinciais. Em 1586, a primeira edição do *Ratio* foi lançada, mesmo que ainda não definitiva, nem obrigatória. Configurava-se como uma edição a ser analisada e criticada, pois não havia sido promulgada ainda em caráter definitivo. “A sua forma geral era mais discursiva que imperativa.” (FRANCA, 2019, p. 22). Após longa análise do documento, realizada pelos provinciais e suas equipes, chegou-se à conclusão de que era um documento impreciso e prolixo. Assim, uma nova edição do *Ratio* foi proposta pelo Padre Acquaviva, tornando-o mais normativo e menos dissertativo e reflexivo.

Em 1592, toda a Companhia recebeu a nova edição do *Ratio* para apreciação e execução durante três anos, como forma de avaliá-lo e contribuir para a sua edição final. Desta forma, entre os anos de 1592 e 1598 chegavam observações e contribuições dos colégios sobre o documento, uma delas foi a necessidade de cortar repetições e agrupar regras comuns. Com a reformulação, houve redução significativa do documento.

[...] de metade do volume do *Ratio*; enquanto a segunda edição contava com 400 páginas, a última não ia além de 208; o número total de regras descera de 837 para 467 [...].

Em janeiro de 1599, uma circular comunicava a todas as províncias a edição definitiva do *Ratio* Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu. Já não era a comunicação de um projeto de estudos, mas a promulgação de uma lei”. (FRANCA, 2019, p. 24).

O documento tornou-se um manual prático, contemplando a administração, o currículo e a metodologia da educação jesuítica em 467 regras, expostas em sua última versão, a do ano de 1599. A organização era hierárquica, com regras para os¹³

⁵ No *Ratio Studiorum*, todos os alunos e professores eram homens.

diferentes responsáveis pelo método pedagógico, desde o provincial, ao reitor, ao prefeito de estudos, aos professores de um modo geral e aos de cada matéria de ensino. Além disso, salientava as regras para a prova escrita, a distribuição de prêmios, o bedel, os alunos e as diversas academias.

O *Ratio* tem em seu início os “objetivos dos estudos na Companhia”:

[...] como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo ao levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar correspondam plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação. (FRANCA, 2019, p. 91).

Os jesuítas pretendiam, por meio da educação, propagar suas crenças e valores cristãos. Conforme Jorge Ramos do Ó (2003, p. 109-110):

[...] as escolas cristãs foram concebidas como uma máquina de autorregulação social. [...] o material ético que o cristianismo mobilizara, assim como as técnicas utilizadas para a sua incorporação individualizada, passaram diretamente para a lógica do poder iluminista-humanista, do que em rigor poderemos falar é do seu aprofundamento na modernidade, de uma crescente sofisticação tecnológica para responder, reiterando os mesmos princípios e procurando obter resultados semelhantes, a um quadro de interações cada vez mais complexo marcado por sua extrema massificação. É claro que estou a desvalorizar, esquecendo-os deliberadamente, os enunciados programáticos e, perdoe-me a insistência, a falar tão somente desse trabalho de subjetivação, do esforço que a Igreja dispendera tendo em vista a constituição da pessoa reflexiva e do equipamento que criara relativo à disciplina espiritual dos indivíduos, procurando dessa sorte obter seres humanos cada vez mais mobilizados em torno da sua perfeição moral e, portanto, autorregulados.

De acordo com Luiz Fernando Klein (2015), o principal objetivo do *Ratio* era formar o aluno nas virtudes e nas letras ou na fé e na ciência. Noguera-Ramírez (2011, p. 74) afirma que este documento fora um método de “ensino bem-sucedido”, que

[...] só foi promulgado por mais de meio século de experiência (1548-1599) em dezenas de centenas de colégios disseminados por toda a Europa. O trabalho de sua redação prolongou-se por obra de 15 anos (1584-99) e obedeceu ao critério com que se preparam os currículos modernos mais bem elaborados. Primeira redação aproveitando um imenso material pedagógico acumulado em dezenas de anos; críticas dos melhores pedagogos de todas as províncias europeias da Ordem;

segunda redação, nova remessa às províncias para que a submetessem por um triênio à prova da vida real dos colégios; aproveitamento das últimas sugestões à luz dos fatos; promulgação definitiva.

Formar pessoas nas “virtudes e nas letras”, como os jesuítas prescreviam no *Ratio*, justifica-se a partir de Ó (2003), que a educação cristã produzira um modelo de educação e de homem, por meio de uma educação disciplinadora e controladora, regida por uma racionalidade pastoral de governo, transcendental e metafísica, com o objetivo de formar corpos obedientes e autorreguláveis. Saviani (2013) aponta que o *Ratio* estava fundamentado na corrente do tomismo, nome originário das ideias do filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, na qual articulava a filosofia aristotélica e a tradição cristã.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2013, p. 58).

Segundo Noguera-Ramírez (2011, p. 78), o sucesso da educação jesuíta ocorreu devido ao uso adequado do disciplinamento, pois existia

[...] uma “estrita”, porém “doce” disciplina, que envolvia todos os atos cotidianos e todos os membros dos colégios, tanto docentes como discentes. O *Ratio* concede um lugar importante, dentro do sistema, à vigilância como garantia do cumprimento das normas, particularmente no caso das atividades dos docentes, pois eram eles os diretos responsáveis do funcionamento cotidiano da maquinaria do ensino cujos alicerces eram: o permanente exercício individual, a emulação e o contato contínuo e pessoal entre professor e aluno.

A disciplina era um princípio defendido por Loyola que a considerava fundamental para o pleno desenvolvimento humano. Contudo, o século XVI foi marcado como o início do controle dos corpos, do disciplinamento e do governo de condutas. O *Ratio* fora elaborado sob essa racionalidade, e sua linguagem confere essa característica de disciplinamento ao descrever o seu projeto por meio de regras.

Apresentava um caráter semelhante a um PPP, em que apontava a função de cada membro da comunidade educativa, a organização do currículo, a avaliação e as regras aos alunos e professores. O documento tinha um cunho metodológico, voltado a desenvolver o estímulo ao estudo e à transmissão de conhecimentos. Apresentava os seguintes níveis de ensino: humanidades, abrangendo cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. Esse nível de ensino era considerado estudo inferior. Havia, ainda, a continuidade da formação com a filosofia e a teologia, considerados estudos superiores.

Conforme Wilson Alves de Paiva (2015), o currículo fora organizado para a compreensão da linguagem e do mundo físico, por meio do *trivium* (lógica, gramática e retórica) e do *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia). Promoviam-se estudos humanísticos e científicos com o objetivo de formar sujeitos que soubessem pensar e escrever, pois acreditavam que esta era a formação ideal, capaz de desenvolver estudantes para o exercício da virtude. Loyola acreditava que a instrução sem a educação religiosa era um perigo para a sociedade e, por isso, o *Ratio* assegurava que instrução e educação eram pilares indissociáveis.

No ensino inferior, que seria a educação básica atualmente, a educação jesuíta destinava-se a formar o homem “nas virtudes e nas letras”, logo suas regras tinham um caráter mais moral e religioso. Já no ensino superior, buscava-se uma formação de caráter mais científico e profissional, embora com um caráter mais humanístico (FRANCA, 2019).

Mesmo que a educação jesuíta tenha iniciado com marcas fortes da racionalidade medieval, teve o seu apogeu do século XVI ao XVIII, na modernidade, momento em que a igreja perdeu espaço como instituição reguladora. Com o deslocamento de racionalidades, a educação passou a ser administrada pelo Estado, numa proposta laica, distanciando-se de todos os preceitos da educação proposta pela Igreja. Em 1773, houve a supressão da Companhia de Jesus por questões políticas. Os reis de Portugal, França e Espanha fizeram um “Pacto da Família” sob o comando de Pombal, e os jesuítas foram expulsos de todos os territórios de Império Português.

No Brasil, os jesuítas tiveram problemas com os colonos, que reagiram contra a defesa “intransigente” dos padres em defesa dos índios. No país, a expulsão dos jesuítas iniciou em 1755, quando, atendendo ao projeto amazônico pombalino de fazer do Brasil e do Grão Pará uma

área de experimentação modernista com a Companhia de Comércio, Pombal mandou expulsar os missionários das mais de 50 missões ou aldeias indígenas localizadas às margens esquerda e direita do Rio Amazonas, trocando o cruzeiro da aldeia com o pelourinho das vilas. A resistência dos missionários da Amazônia foi a ocasião da expulsão do primeiro grupo de 21 jesuítas em 1757 e, posteriormente, em 1759 e 1760, foram expulsos mais 600 jesuítas de todo o Brasil, de Portugal e de seus domínios. (Ilário GOVONI, 2014, p. 2).

Contudo, apesar de propor um modelo de educação, só retomou com suas obras educativas no final do século XIX e no início do século XX (SAVIANI, 2013). Assim, o *Ratio*, em sua segunda edição foi, por quase 200 anos, o documento normativo da educação jesuíta no mundo. Os jesuítas e seu método pedagógico ficaram em silêncio por 41 anos, pois perderam um pouco a força e a potência apostólica adquiridas por meio da educação.

Em 1814, ocorreu a restauração da ordem religiosa dos jesuítas e a igreja contou com todo o apoio a fim de recuperar a expansão e o poder. Porém “[...] os jesuítas, depois da Restauração, estavam despreparados em relação ao aparelho que tinham antes da Supressão”, ou seja, “[...] o sistema de escolas, universidades, colégios e pensadores notáveis. Depois da Supressão, tiveram de recomeçar com muita humildade e com a missão de tentar ajudar os outros.” (GOVONI, 2014, p. 4).

Com a restauração da Ordem dos jesuítas, os colégios foram reabertos e houve a necessidade de atualização e transformação do método pedagógico. Na 20ª Congregação Geral, em 1829, foi proposto que eles revisassem o *Ratio* e o atualizassem. Assim, em 1832 foi publicada uma nova versão, revisada sob as orientações do Padre João Roothaan, o Geral da Companhia naquela época. Ele nomeou sete membros representantes de alguns países da Europa, “Itália, Silícia, França, Inglaterra, Alemanha, Galícia Austríaca e Espanha” (FRANCA, 2019, p. 27) para realizar a revisão do documento. Ocorreram poucas modificações, mais de cunho curricular, com a inserção de algumas disciplinas, como história, geografia, matemática elementar, física experimental, entre outras, apenas nos cursos superiores (FRANCA, 2019).

No ano de 1841, o *Ratio* fora enviado a todas as obras educativas da Companhia de Jesus. Até os dias atuais, ele inspira a elaboração de outros documentos da educação jesuíta.

Com a retomada da educação católica, a Companhia de Jesus, visando a retomada de sua expansão, iniciou um processo necessário de reinvenção, revendo

e reavivando as prescrições apontadas no *Ratio*. A proposta era um novo contexto, de modo a fortalecer a sua identidade e dialogar com as mudanças históricas e sociais do novo tempo em que estavam vivendo. Por isto, em 1980, o documento *Nossos colégios hoje e amanhã* fora escrito, em um simpósio com o apostolado de educação da Companhia no ensino médio.

2.1.2 NOSSOS COLÉGIOS HOJE E AMANHÃ

Este documento é composto por 32 considerações de caráter geral sobre o apostolado da educação e dos colégios jesuítas. A primeira edição foi lançada no ano de 1980 e a elaboração ocorreu em Roma, durante um simpósio sobre o apostolado educativo da Companhia no ensino médio, por uma comissão de leigos e jesuítas. Em 1998, realizou-se a terceira e última edição.

Os jesuítas escolheram o ensino secundário, por acreditarem que se tratava de um momento crucial na vida dos/as estudantes. No documento *Nossos colégios hoje e amanhã*, o Padre Pedro Arrupe (1998, p. 8) afirmava que os/as jovens eram “[...] capazes de uma assimilação coerente e arrazoada dos valores humanos iluminados pelo cristianismo, e quando ainda a sua personalidade não adquiriu sulcos dificilmente reformáveis”, possuíam então diversas oportunidades apostólicas, pois compreendiam que a juventude era capaz de transformar o mundo.

O documento reafirma e reforça que a educação é um instrumento apostólico. Acreditava-se que esta etapa era fundamental como possibilidade de manter os/as estudantes fidelizados à educação jesuíta. O *Ratio* apontava a importância de atuar junto aos jovens no ensino médio:

[...] na concepção do *Ratio*, o curso secundário deve ser essencialmente humanista, pendente mais para a arte do que para a ciência. Sua finalidade não é transformar os adolescentes em pequeninas enciclopédias que depois de alguns anos já precisam ser reeditadas. Todo o esforço do educador deve concentrar-se, nesta fase da vida, em desenvolver as capacidades naturais do jovem, em ensinar-lhe a servir-se da imaginação, da inteligência e da razão para todos os mistérios da vida. (FRANCA, 2019, p. 78).

Nesse documento, ressalta-se a preocupação com o caráter apostólico e espiritual das obras educativas dos jesuítas. Por isso a sua justificativa por uma racionalidade mais humanística e a escolha pelo ensino médio, por corriqueiramente estar mais vinculado à formação acadêmica e integral.

Embora, destinado ao Ensino Médio, o documento *Nossos colégios hoje e amanhã* contém apontamentos pertinentes à educação básica como um todo.

Excerto 1 - Marco legal

A comissão — formada em 1980 para impulsionar a renovação da educação secundária nos centros da Companhia — centrou seus esforços, naturalmente, no ensino secundário. Mas, neste documento, há muitas coisas aplicáveis a todos os níveis da educação jesuíta, na medida em que seus princípios têm aplicação em todo tipo de apostolado. Os que trabalham em instituições educativas jesuítas de outro nível, especialmente universidades e escolas superiores, teriam de fazer as adaptações necessárias ou elaborar, com base neste documento, outro documento mais adaptado à sua situação. Os que trabalham em outro tipo de apostolado, paróquias, retiros, obras sociais etc. podem se servir deste documento como base para seu próprio discernimento apostólico.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 7-8).

Havia necessidade de diálogo sobre os princípios e proposições da educação da Companhia de Jesus, de modo a reafirmar a missão da educação jesuíta, formar o homem em sua completude, considerando o evangelho como exemplo de vida, em busca da excelência, marca identitária em seu projeto educativo.

Esta excelência consiste em que nossos alunos, sendo homens de princípios retos e bem assimilados, sejam ao mesmo tempo abertos aos sinais dos tempos, em sintonia com a cultura e problemas do seu meio, e homens a serviço dos outros. Ensino, educação, evangelização: eis os três níveis que nos diversos países e circunstâncias podem ter prioridade e urgência diferente, sempre, porém, em um nível de excelência, ao menos relativa. O verdadeiro objetivo de nossos centros de ensino, melhor, de educação, está colocado naquilo que é especificamente humano e cristão. Referindo-me, contudo, aos nossos centros em países de missão, quero sublinhar a importância que tem a excelência acadêmica. (NOSSOS COLÉGIOS HOJE E AMANHÃ, 1998, p. 12).

A excelência acadêmica, retomada muitas vezes no *Ratio*, é uma das proposições pertinentes e importantes, embora seja proposta a não desvinculação com as outras dimensões do projeto educativo. Compreendo que, para os jesuítas deixar explícito em seus documentos o rigor com a dimensão acadêmica dos/as estudantes, mesmo que não seja o único objetivo a ser perseguido, pode ser considerado relevante.

Aponto ainda a importância da participação dos/as leigos/as¹⁴ nas obras da educação da Companhia de Jesus, a qual o documento não chamara a atenção. De acordo com *Nossos colégios hoje e amanhã* (1998, p. 19), os jesuítas necessitavam

[...] de ‘agentes multiplicadores’, e estes são os nossos colaboradores leigos, naturalmente, com uma condição: a de que valorizemos na prática a sua capacidade de incorporar-se à nossa missão apostólica educativa. Isto quer dizer que não os vejamos, nem, de fato, sejam — meros assalariados para realizar uma tarefa sob a supervisão do patrão. Devem achar-se de tal modo remunerados que vivam sem tensão econômica e, enquanto possível, em horário integral, sem necessidade de multiemprego.

Os/As professores/as e demais colaboradores/as eram vistos/as como peças fundamentais para a expansão e manutenção das obras. Pensando nisto, foi proposto que a formação dos/as leigos/as fosse cuidada e garantida de modo a compreenderem os princípios da educação jesuíta e vivê-la de maneira coerente.

Nossos colégios hoje e amanhã (1998, p. 10) aponta as atribuições da família e do/a aluno/a. Propõe que “[...] as famílias tenham contato com o colégio e participem de sua vida e colaborem em suas atividades culturais, sociais, escolares etc.” Além disto, compreende que muito será aprendido com os/as estudantes. Daí a necessidade de manter uma relação de confiança e proximidade, por acreditarem que,

[...] é impossível educar um jovem, mantendo excessiva distância, estando habitualmente ausente de seu campus, num asséptico isolamento cheio de dignidade acadêmica e, talvez, de complexo de inferioridade e timidez. Desta maneira, não surgirão vocações e nem chegarão eles a conhecer a beleza de nosso ideal inaciano que é de vida e serviço a Cristo. (NOSSOS COLÉGIOS HOJE E AMANHÃ, 1998, p. 9).

O documento *Nossos colégios hoje e amanhã* reforça a necessidade de se promover uma educação na etapa do ensino médio, que tenha em seu horizonte a formação integral dos/as estudantes, e não apenas acadêmica, cuidando para que ao final da educação básica, os/as alunos/as formados/as nas escolas jesuítas possam ser homens e mulheres para os demais, num ideal de serviço.

¹⁴ Todos/as os/as colaboradores/as não são religiosos/as.

2.1.3 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS

O documento *Características da educação da Companhia de Jesus* (1986) foi elaborado por uma comissão internacional para o apostolado durante quatro anos, passando por consultas de vários membros das obras educacionais. Foi produzido com a justificativa de que naquele ano celebrava-se quatro séculos da primeira versão do *Ratio Studiorum* (1586). Inspiradas nas proposições do *Ratio*, teve o mesmo caráter de sua primeira edição, apresentou-se não como um documento definitivo, mas consultivo e inspirador.

Excerto 2 - Instrumento

Por isso, apresento as características da educação da Companhia de Jesus, como o Padre Geral Claudio Acquaviva apresentou a primeira *Ratio* em 1586: não como algo definitivo e terminado, porque isso seria muito difícil e provavelmente impossível; mas como um instrumento que nos ajudará a afrontar qualquer tipo de dificuldades que possamos encontrar, já que proporciona a toda a Companhia uma perspectiva unitária.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 9).

Esse documento se propõe a reafirmar as características da educação jesuíta na busca permanente de renovação.

Excerto 3 - Herança jesuíta

Sem pretender minimizar os problemas, o grupo afirmou que os centros educativos da Companhia podem enfrentar com confiança o desafio do futuro se permanecerem fiéis à peculiaridade de sua herança jesuítica. A visão de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, sustentou estas escolas e colégios durante quatro séculos. Se esta visão espiritual puder ser reavivada, reativada e aplicada à educação de maneira adequada aos dias de hoje, ela poderá fornecer o contexto dentro do qual outros problemas poderão ser enfrentados.

[...] não é uma nova *Ratio Studiorum*. Todavia, do mesmo modo que a *Ratio*, nascida nos fins do século XVI, e como continuação da tradição que então começou, este documento pode dar-nos a todos uma visão comum e um comum sentido de nossa finalidade; pode ser também um modelo com o qual nos confrontemos a nós mesmos.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 11-12; p. 5).

A tradição educativa da Companhia de Jesus funcionava como um sustentáculo para a possibilidade de um diálogo com o contexto daquele tempo histórico, na busca

por inovar e responder aos desafios de ordem tecnológica, econômica, social, política, histórica, ética apresentados no final do século XX.

O documento passou por quatro edições durante os anos de 1986 e 1998, e teve consecutivas reimpressões até 2009. A sua atual edição possui 107 páginas, assemelhando-se em tamanho, a um livro de bolso. Está organizado de modo prescritivo com as características da educação jesuítica.

Excerto 4 - Características e princípios

“Característico” não quer dizer “único” nem no espírito nem no método. Significa o nosso modo de proceder: quer dizer, a inspiração, os valores, as atitudes e o estilo que tradicionalmente têm marcado a educação da Companhia e que devem ser característicos de qualquer autêntico centro educativo jesuíta hoje, onde quer que se encontre, e que devem permanecer essenciais à medida que avançamos para o futuro.

[...] cada seção começa com uma proposição da visão inaciana e é seguida por aquelas características que constituem aplicações daquela proposição na educação. Cada uma das características é então descrita com maior detalhe. As declarações introdutórias procedem diretamente da visão de mundo de Inácio. As características da educação da Companhia surgem da reflexão sobre essa visão, aplicando-a à educação, à luz das necessidades dos homens e mulheres de hoje.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 16-17; p. 19-20).

Alguns princípios apontados no documento são imprescindíveis a esta pesquisa, como o lugar que o/a aluno/a passa a ocupar e a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Embora o *Ratio* considerasse o estudante como ativo e participe do processo, o docente era visto pela Companhia de Jesus como protagonista para o sucesso do projeto educativo.

A obra *Características da educação da Companhia de Jesus* (1998) defende o interesse e o cuidado com cada pessoa; a participação ativa do/a estudante em seu percurso de aprendizagem; o interesse pela formação integral do/a aluno/a; a promoção da justiça; o desenvolvimento do sentimento de compassividade; o olhar para os/as mais necessitados/as; e, a promoção da excelência educativa.

Excerto 5 - Educação para o bem

As Características podem ajudar a todos os que trabalham na educação da Companhia a praticar este exercício essencial do discernimento apostólico. Podem ser o fundamento de uma reflexão renovada sobre a experiência do apostolado educativo e, à luz dessa reflexão, de uma avaliação das orientações e da vida da escola: não somente de um ponto de vista

negativo (O que estamos fazendo mal?), mas especialmente em uma perspectiva positiva (Como podemos fazê-lo melhor?). Esta reflexão deve levar em consideração as circunstâncias locais continuamente em mudança: cada país ou região deve refletir sobre o significado e as implicações das Características para suas respectivas situações locais e, depois, deve desenvolver documentos suplementares, que apliquem este documento geral a suas próprias necessidades, concretas e específicas.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 7).

Após a elaboração desse documento de cunho universal, outros foram escritos, mas de natureza local, para atender às necessidades educativas e apostólicas de cada país. Dentre eles, escolhi analisar o *Projeto Educativo Comum* (2016), que foi elaborado de modo participativo e colaborativo entre jesuítas e leigos, e em consonância com os demais documentos já citados anteriormente.

2.1.4 PROJETO EDUCATIVO COMUM

O *PEC*, assim como os demais documentos, é constituído a partir da necessidade de renovação e inovação das obras educativas da educação básica da Companhia de Jesus, no Brasil. Concomitante à sua elaboração, constitui-se a rede jesuíta de educação no Brasil, visando à integração e ao fortalecimento das dezessete obras educativas da educação básica.

Excerto 6 - Mudança

O rumo de mudança que ora iniciamos orienta-se pelo Projeto Educativo Comum (PEC), fruto de consulta ampla e de construção coletiva entre os colégios e escolas jesuítas do Brasil. Para tal fim, recolhemos anseios, sonhos, desejos e disposição por ressignificar a nossa proposta educativa, que resultou num documento construído a partir do envolvimento e compromisso de muitos profissionais da educação.

Fonte: PEC (2016, p. 13).

A RJE, além de ter como objetivo a integração de suas escolas e colégios, propõe-se a contribuir com a melhoria da educação no Brasil, por meio de reflexões acerca da renovação e inovação da educação escolar na atualidade.

Excerto 7 - Principais metas educativas

8. Para garantir fidelidade às indicações do PA BRA e dar organicidade aos processos realizados nas diferentes unidades educativas, a Rede Jesuíta de Educação (RJE), constituída em dezembro de 2014, tem a missão de promover um trabalho integrado entre as unidades que a compõem, a partir de uma mesma identidade e do sentido de corpo apostólico,

com mútua responsabilidade pelos desafios comuns. Para além disso, é também missão dessa Rede contribuir, de diferentes formas, para a melhoria da educação no país.

9. Ao constituir-se como presença apostólica que atua em rede, articulando as unidades educativas entre si e também com as demais presenças apostólicas das respectivas Plataformas, a Companhia de Jesus pretende que o trabalho educativo realizado nos colégios seja cada vez mais aberto e orientado pelo espírito de corpo e pelo discernimento. A Rede Jesuíta de Educação (RJE BRA) está constituída para que os colégios da Companhia de Jesus no Brasil sejam, cada vez mais, lugar de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos.

[...] tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área da Educação Básica no Brasil e, ao mesmo tempo, inspirar, orientar e direcionar os necessários ajustes e/ou qualificação do que já fazemos hoje. É, portanto, uma oportunidade única de juntos edificarmos uma educação de excelência, capaz de contribuir eficazmente na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

Fonte: PEC (2016, p. 26-27; p. 9-10).

Este documento caracteriza-se como um tratado, e não mais como um manual, como era o *Ratio Studiorum*. Ele aponta para a necessidade de reafirmar o caráter identitário da educação jesuítica, por meio de seus princípios norteadores, descritos de modo afirmativo e não mais propositivo. Está em sua primeira edição, com previsão para a segunda edição ainda este ano. Contém 108 páginas e está organizado em 117 afirmações.

Como nos demais documentos apresentados neste trabalho, porém de forma mais imperativa, o *PEC* reafirma o/a aluno/a como centro do processo educativo, pressuposto fundamental defendido por Loyola. Ele compreendia que Deus ocupava-se com tudo que era humano, por isto o homem e a mulher estão no centro do processo educativo proposto pelos jesuítas. E a aprendizagem se apresenta como um imperativo deste documento, logo sua personalização é uma consequência.

Excerto 8 - Aprendizagem e diversidade

[...] o *PEC* não quer ser mais do mesmo. Faz necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva, se busca organizar os espaços e os tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor às suas vidas.

[...] a consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos, das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseados nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferenciadas de mediação para atender os sujeitos de aprendizagem que se encontram em momentos distintos. Entendemos que a separação entre ensino, aprendizagem e estudo como momentos estanques está superada e que o trabalho docente

precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as múltiplas dimensões envolvidas no processo.

Fonte: PEC (2016, p. 14; p. 10).

Percebe-se um deslocamento mais contundente da “sociedade do conhecimento” à “sociedade cognitiva”, regida pela lógica do mercado, em que o objetivo da escola é formar trabalhadores eficientes, flexíveis e resolutivos. O/A aluno/a é deslocado/a para o centro do processo educativo junto à aprendizagem, pois precisa ser fabricado/a como alguém que aprende, e aprende o que é útil, ou seja, o “útil” é utilizado no mercado de trabalho e o que não é “útil” não precisa ser aprendido.

[...] na “sociedade cognitiva” não pode mais existir lugar separado do mundo profissional, exclusivamente consagrado aos saberes acadêmicos. Na verdade, não existe mais lugar “gratuito” independente da categoria totalizadora da aprendizagem, não pode haver mais do que “pontes”, “redes de aprendizado”, “rotas flexíveis”, “parcerias”, e todas as formas de interpenetração facilitadas pelo uso das novas tecnologias. (Christian LAVAL, 2004, p. 51).

Esse deslocamento gera o esvaziamento do ensino e da função da escola, visto que o mais importante é aprender e o aprender pode ser feito em qualquer lugar, não necessariamente na escola (LAVAL, 2004).

Além de colocar o/a estudante como protagonista da educação escolar, a formação integral — o desenvolvimento das múltiplas dimensões do currículo: afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica — é o seu princípio e o seu fim.

O *PEC* é composto por 117 afirmações divididas nas seguintes dimensões: curricular; organização, estrutura e recursos; clima institucional e relação com a família e a comunidade.

Excerto 9 - Conselho episcopal

[...] o Documento de Aparecida (DA) e o texto sobre educação Vão e Ensinem (VE), publicados em 2007 e 2011, respectivamente, pelo Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) que explicitam a necessidade de “revisar e atualizar o Projeto de Educação Institucional da Escola Católica à luz dos desafios da mudança de época” (VE 23, 2). Nesses documentos, a Igreja descreve um cenário em que a educação corre o risco de se tornar produto de mercado em vez de direito do cidadão. O contexto socioambiental em que estamos inseridos nos apresenta apelos aos quais não podemos estar indiferentes e insensíveis. Releituras de antigos princípios e busca de novos caminhos são possibilidades que não

devem trazer temor, mas, antes, vigor e esperança. Nossa fé nos ensina a estar atentos aos sinais dos tempos e a não nos conformar com o mundo, mas transformá-lo.

Fonte: PEC (2016, p. 22-23).

A partir das afirmações propostas nesse documento, toda a comunidade educativa é convidada a iniciar uma caminhada de mudanças e renovação do trabalho apostólico, tendo o evangelho como modelo para a transformação do mundo. A implementação do *PEC* estava prevista até o final do ano de 2020.

As unidades educativas do Brasil organizaram-se e traçaram suas rotas, olhando para cada proposição na tentativa de materializá-la e vivenciá-la, tendo a inovação e a renovação como instrumentos potentes para a sua permanência e constante expansão. Os documentos selecionados e apresentados nesta seção têm uma proposição incomum: o imperativo da renovação e a atualização das obras educativas da Companhia de Jesus. Isto implica numa série de outras condutas, seja na formação e atuação docente, na concepção de currículo ou na concepção de sujeito que se deseja formar.

Na próxima seção, apresento a revisão da literatura, que possibilitou compreender como a produção acadêmica vem pesquisando e constituindo a docência na educação jesuíta.

2.2 Contribuições da produção acadêmica: pensando a partir dos resultados das pesquisas

A educação jesuíta é parte das construções históricas da educação escolar no Brasil. Os jesuítas trouxeram esta invenção até os/as brasileiros/as na tentativa de expandir seu apostolado e suas obras. Logo, ter um panorama de como vem sendo feita a produção acadêmica na esteira da educação jesuíta dará elementos para compreender como esta pesquisa pode contribuir para ampliar as problematizações aqui propostas.

Por se tratar de compreender os modos de constituição docente nos documentos da educação jesuíta, os primeiros descritores selecionados foram: *docência*, *educação jesuíta*, *educação jesuítica*, *pedagogia inaciana* e *docência inaciana*. Compreendo ser relevante discorrer sobre a escolha destes descritores e não de outros: optei por *docência*, conceito em que me apoiarei para analisar os documentos; *educação jesuíta* por se tratar de um modelo de educação proposto

pelos jesuítas; *educação jesuítica* por qualificar um modelo de educação; *pedagogia inaciana* por ser uma proposta de educação pautada nos princípios do que Loyola experimentou e viveu pessoal e espiritualmente; e, *docência inaciana* por buscar compreender se há um “modelo/modo” específico de exercer a docência e de se constituir docente nessa proposta de educação.

O dicionário de Espiritualidade Inaciana (2007) contém alguns esclarecimentos sobre os termos pedagogia inaciana e pedagogia jesuítica. Há a afirmação de que não se correlacionam necessariamente, visto que jesuíta/jesuítica está relacionada ao plano de estudos e ao método sistematizado pela Companhia de Jesus, e que inaciana é uma inspiração a partir da vida e da experiência espiritual vivenciada por Loyola, em que todos podem se inspirar e se apoiar para realizar educação.

Locatelli (2010) propõe outras contribuições, as quais me auxiliaram a compreender melhor a diferenciação da significação da nomenclatura dos descritores selecionados, ao afirmar que:

[...] no contexto universitário, Inácio encontrou jovens que experimentaram os EE [exercícios espirituais]. A experimentação dos EE, era o meio pelo qual universitários se convertiam profundamente à espiritualidade e tornavam-se seguidores dos mesmos sonhos de Inácio. Talvez seja importante ressaltar que Inácio nunca teve a pretensão de ter seguidores, mas sim companheiros de Jesus. E é nesse contexto que surge o termo jesuíta, que significa companheiro de Jesus. Por isso também, que os jesuítas não são chamados de inacianos, são seguidores de Jesus e, não, de Inácio. (LOCATELLI. 2010, p. 61).

Diante do exposto, apresento a tabela 1, com os descritores elencados para esta pesquisa e o seu levantamento realizado nos seguintes repositórios: Catálogo de teses e dissertações - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de periódicos - CAPES, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), repositório jesuíta, Universidade de São Paulo (USP), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Tabela 1 - Levantamento das produções científicas

Descritor	CAPES (dissertações e teses)	CAPES (periódicos)	IBICT	UFRGS	repositório jesuíta	USP	SciELO	ANPEd
docência	7782	22777	3549	8479	828	17600	2715	182
educação jesuíta	12	06	27	24	04	39	01	-
educação jesuítica	41	29	27	78	61	117	04	-
pedagogia inaciana	10	03	09	18	30	07	01	-
docência inaciana	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Após a análise da tabela 1, percebe-se que o descritor *docência* é uma categoria muito pesquisada. Com o propósito de afunilar a pesquisa, decidi cruzar *docência* com os demais descritores selecionados, porém não encontrei nenhum registro de pesquisa. Por isto questiono: por que a docência relacionada à educação jesuíta não é objeto de pesquisa, visto que há uma proposta multissecular de educação? Qual(is) motivo(s) da ausência de pesquisas nessa esteira?

Compreendo que há um espaço fértil para a ampliação de produção acadêmica sobre a docência na educação jesuíta e que esta dissertação pode abrir caminhos para outras pesquisas. Ao longo desta seção, explicito quais os objetos e temáticas vêm sendo pesquisados quando relacionados à educação jesuíta, ajudando a compreender como a produção acadêmica vêm constituindo discursividades em torno da temática em questão.

O passo seguinte foi escolher qual repositório utilizaria para selecionar os trabalhos que tivessem aproximação com o meu objeto de pesquisa. Devido à sua abrangência, optei pelo *Catálogo de teses e dissertações - CAPES*, onde relatei os títulos e as demais informações sobre cada trabalho, li os resumos e selecionei as pesquisas discriminadas nas tabelas a seguir.

Tabela 2 - Dissertações e teses com o descritor *educação jesuíta*

TÍTULO	AUTOR/A	Dissertação - ano	INSTITUIÇÃO	DEPOSITÁRIA
A educação jesuítica hoje e os desafios da (in)formação - colégio	Flávia Maria Teixeira	dissertação – 2002	Universidade Federal de Pernambuco	Biblioteca Central - trabalho anterior à

Nóbrega do Recife	de Medina			Plataforma Sucupira
A educação profissional na ótica do currículo por competência	Vera Lúcia dos Santos Nascimento	dissertação – 2005	Universidade Federal da Paraíba	Biblioteca Central da UFPB - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Educação escolar - unidade e multiplicidade: crise, paradigma, dialética e pedagogia inaciana	Laez Barbosa Fonseca	dissertação – 2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
O colégio Manuel da Nóbrega: o papel da educação jesuíta nos projetos de restauração católica no Recife (1917-1930)	Lizabethli Petronio da Silva	dissertação – 2015	Universidade Federal de Pernambuco	Biblioteca Central da UFPE
Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos	Sandra Vaiteka	dissertação – 2018	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Biblioteca Unisinos
TÍTULO	AUTOR/A	Tese - ano	INSTITUIÇÃO	DEPOSITÁRIA
O atual paradigma pedagógico dos jesuítas e a proposta de Pierre Faure: educação personalizada e solidariedade	Luiz Fernando Klein	tese – 1997	Universidade de São Paulo	Biblioteca Faculdade de Educação - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
La formación de Brasil: la instrumentalidad cultural de la educación jesuita - siglo XVI (1549-1599)	Roberto Valdés Puentes	tese – 2003	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIME P - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
O ensino de filosofia na formação do agente religioso no Brasil colônia: uma identidade política entre a vassalagem epistemológica tradicional e a experimentação pedagógica heroica (1549-1599)	José Carlos da Silva	tese – 2009	Universidade Estadual de Campinas	Biblioteca Central - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	tese – 2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Biblioteca UFRGS

A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais	Ana Cristina Cezar Sawaya Almeida	tese – 2010	Universidade de São Paulo	CAPH - Centro de Apoio à Pesquisa em História - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica	Luciana Cristina Salvatti Coutinho	tese – 2013	Universidade Estadual de Campinas	Biblioteca Central UNICAMP
O ensino da aritmética nas escolas paroquiais católicas e o ginásio Nossa Sra. da Conceição de São Leopoldo nos séculos XIX e XX sob a óptica dos jesuítas	Silvio Luiz Martins Britto	tese – 2016	Universidade Luterana do Brasil	Martin Lutero

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Tabela 3 - Dissertações e teses com o descritor *educação jesuíta*

TÍTULO	AUTOR/A	DISSERTAÇÃO - ANO	INSTITUIÇÃO	DEPOSITÁRIA
Dario de Bittencourt (1901-1974): uma incursão pela cultura política autoritária gaúcha	Maria José Lanziotti Barreras	dissertação – 1993	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Undefined - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A influência do colégio Anchieta na formação social de Nova Friburgo	Gustavo Pinto de Faria	dissertação – 2000	Universidade Católica de Petrópolis	Biblioteca Central da Universidade Católica de Petrópolis - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
<i>Ratio Studiorum</i> : uma leitura de elementos da didática	Felismina Dalva Teixeira Silva	dissertação – 2001	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIM EP - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Os critérios de aceitabilidade geométrica e a representação de curvas em 'la geometre' de René Descartes	Ana Célia da Costa Loreto	dissertação - 2001	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A educação jesuíta hoje e os	Flávia Maria Teixeira de	dissertação – 2002	Universidade Federal de	Biblioteca Central -

desafios da (in)formação - colégio Nóbrega do Recife	Medina		Pernambuco	trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A pedagogia jesuítica: uma leitura do <i>Ratio Studiorum</i>	Geraldo Aparecido Dias	dissertação – 2002	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIM E - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Odisséia em terras lusitanas: João de Bolés e a heresia na sociedade colonial	Rute Salomé Teixeira	dissertação – 2002	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquara/UNIME P - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A educação do índio no Brasil do século XVI	Fernando Krob Meneghetti	dissertação - 2003	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIM EP - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica	Erika Carolina Pereira	dissertação – 2007	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Comunitária da UFSCar - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
O discurso institucional da/sobre a escola: uma análise da autoria e das relações de contradição	Rosane Zordan Poletto	dissertação – 2007	Fundação Universidade de Passo Fundo	Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
<i>Ratio Studiorum</i> , educação e ciência nos séculos XVI e XVII: matemática nos colégios e na vida	Iria Aparecida Storer Di Piero	dissertação – 2008	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIM EP - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Aspectos da pedagogia no século XVII: um estudo comparativo entre João Amós Comênio e Alexandre de Gusmão	Aline de Cássia Damasceno Pereira	dissertação – 2008	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Comunitária da UFSCar - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A educação jesuítica no Brasil Colonial e a pedagogia de Anchieta: catequese e dominação	Patrícia Carmello Nolasco	dissertação – 2008	Universidade Estadual de Campinas	Biblioteca Central - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
“Colégios jesuíticos	Maria	dissertação –	Universidade	Biblioteca

no Brasil Colonial na produção científica de Teses e Dissertações”	Aparecida Pereira	2008	Federal de São Carlos	Comunitária da UFSCar - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Os inícios do ensino superior no Brasil Colonial: a formação do professor no século XVI	Afrânio William Tegão	dissertação – 2008	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIM EP - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A ação político-educativa da igreja católica no jornal de Maringá	Adriana Salvaterra Pasquini	dissertação – 2009	Universidade Estadual de Maringá	Biblioteca Central da UEM - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
História e memória da fundação do Colégio Santa Cruz em Maringá (1952)	Maria Madalena Sorato Gulla	dissertação – 2009	Universidade Estadual de Maringá	Biblioteca Central da UEM - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Administração escolar: uma leitura do <i>Ratio Studiorum</i>	Leda Maria Lacerda Zinsly	dissertação - 2010	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIM EP - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
O mercado da educação e a escola católica: uma abordagem sobre as mudanças na política de gestão educacional nas escolas católicas do Brasil	Sérgio Eduardo Mariucci	dissertação – 2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A corporeidade na educação escolar indígena	Roberta Jardim Coube	dissertação – 2012	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Biblioteca Central da UFRRJ - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir dos Conselhos de Educação	Janaina Cruz da Silva de Andrade	dissertação – 2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Biblioteca Depositária: undefined
O humanismo católico e a educação: Companhia de	Ana Maria da Silva Toyshima	dissertação – 2014	Universidade Estadual de Maringá	Biblioteca Central da UEM

Jesus e Portugal no século XVI				
A educação jesuítica e o Colégio de Santo Antão, de Lisboa, no século XVI	Natalia Cristina de Oliveira	dissertação - 2015	Universidade Estadual de Maringá	Biblioteca Central da UEM
O colégio nos campos de Piratininga: entre o planalto, o homem, a fé e as letras	Iara Botam Marini	dissertação - 2015	Universidade Metodista de Piracicaba	Biblioteca Campus Taquaral
A ação pedagógico-formativa da Companhia de Jesus em Belém (1652-1759)	Elisangela Silva da Costa	dissertação - 2016	Universidade Federal do Pará	Biblioteca Depositária: undefined
A função socioeducacional da Pia União das Filhas de Maria na primeira metade do século XX em São João da Boa Vista/SP	João Guilherme de Oliveira Pellegrini	dissertação - 2016	Universidade Federal De São Carlos	Biblioteca Comunitária da UFSCar
TÍTULO	AUTOR/A	Tese- ANO	INSTITUIÇÃO	DEPOSITÁRIA
Os Bas-Fonds da Educação no Brasil Colonial	Carmen Lúcia Fornari Diez	tese - 2001	Universidade Metodista de Piracicaba	Taquaral/UNIM EP - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial	Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro	tese - 2002	Universidade Federal da Bahia	Anísio Teixeira - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes	Rejany dos Santos Dominick	tese - 2003	Universidade Estadual de Campinas	Biblioteca Central - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Configuração do campo da educação no Brasil: estudo bibliométrico da Revista Brasileira de Educação e da	Márcia Regina da Silva	tese - 2008	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Comunitária da UFSCar - trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Revista Brasileira de História da Educação				
A catequese colonial jesuítica na região do Itatim no século XVII	Neimar Machado de Sousa	tese – 2009	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Comunitária da UFSCar - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A educação jesuítica e os conflitos de uma missão: um estudo sobre o lugar do jesuíta na sociedade colonial (1580-1640)	Marcos Roberto de Faria	tese – 2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1944-1963)	Aparecida Maria Almeida Barros	tese – 2010	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFSCar - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A educação em dois impérios: um estudo da obra de Machado de Assis e de Dostoiévski	Luis Henrique de Freitas Calabresi	tese – 2014	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFSCar
Tempos, movimentos e escrita: experiência de escuta analítica de professoras em Santo Ângelo/RS	Marcele Teixeira Homrich Ravasio	tese – 2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Biblioteca Central da UFRGS
Educação jesuítica, século XVII: Alexandre de Gusmão o seminário de Belém e suas regras pedagógicas	Fabio Falcão Oliveira	tese – 2014	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFSCar
A paideia grega: a formação omnilateral em Platão e Aristóteles	José Silvio de Oliveira	tese – 2015	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFSCar
Educar mentes e salvar almas: ação missionária protestante na escolarização de indígenas no sul de	Fernando Luis Oliveira Athayde	tese – 2015	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFSCar

Mato Grosso (1928-1950)				
História da expulsão dos jesuítas da capitania de Pernambuco e anexas (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte) em 1759: a disputa política e os domínios da educação	Roberto Barros Dias	tese – 2017	Universidade Federal do Ceará	Centro de Humanidades
Políticas de formação de professores da educação básica: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Helen Cristina Cavalcante Amorim	tese – 2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Tabela 4 - Dissertações e teses com o descritor *pedagogia inaciana*

TÍTULO	AUTOR/A	Dissertação - ANO	INSTITUIÇÃO	DEPOSITÁRIA
O ensino religioso na Companhia de Jesus - a proposta inaciana expressa nos documentos da província do Brasil centro-leste	Ceciélio Dias Côrtes	dissertação - 2003	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Biblioteca Nadir Gouvea Kfoury - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
A construção de redes sociais no processo de formação docente metaverso, no contexto do programa Loyola	Ederson Luiz Locatelli	dissertação - 2010	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Biblioteca Unisinos - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Domingo: espaço pedagógico de compromissos sociais silenciados no currículo?	Mário Sündermann	dissertação - 2013	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Biblioteca Unisinos - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Tradição jesuítica: educação, identidade	Dário Schneider	dissertação - 2013	Pontifícia Universidade	PUC

e sentimento de pertencimento em uma história de vida no colégio Anchieta			Católica do Rio Grande do Sul	
A pedagogia inaciana no colégio São Francisco Xavier e o pensamento pedagógico de Paulo Freire: convergências e o perfil do professor	Gilberto Santo Covre	dissertação – 2015	Universidade São Marcos	Universidade São Marcos - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Inteligência espiritual em um colégio confessional de Porto Alegre/RS	Maria dos Remédios Silva	dissertação – 2017	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC
A incorporação da aprendizagem com crianças na educação infantil: uma arqueologia de práticas corporais à luz da psicanálise e pedagogia inaciana	Vania de Franca Coelho	dissertação – 2017	Universidade Veiga de Almeida	Biblioteca Depositária: undefined
Fios do passado e do presente na tessitura do amanhã: reflexões em torno da educação infantil no colégio Anchieta/RS	Christiane Miranda Sisson	dissertação – 2017	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Biblioteca Unisinos
TÍTULO	AUTOR/A	Tese - ANO	INSTITUIÇÃO	DEPOSITÁRIA
As estratégias lúdicas nas ações jesuítas, nas terras brasílicas (1549-1597), “para a maior glória de Deus”	Yara Kassab	tese – 2010	Universidade de São Paulo	CAPH - trabalho anterior à Plataforma Sucupira
Pedagogia inaciana: humanismo ou mercado	Andrea Sanhudo Torres	tese – 2018	Universidade de Sorocaba	Biblioteca Aluísio de Almeida

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

As tabelas 2, 3 e 4 contêm 63 trabalhos, sendo 39 dissertações e 24 teses, relacionadas aos descritores da tabela 1. Como análise e problematizo a constituição dos modos de ser docente nos documentos da educação jesuíta, é importante compreender o que a academia tem produzido e quais implicações esta produção tem na constituição da educação jesuíta na contemporaneidade. Quais discursividades têm-se elaborado e fabricado/produzido no contexto da educação jesuíta a partir das produções acadêmicas? Há um caminho de problematizações que envolvem a revisão da literatura que busquei compreender ao realizá-la, entendendo ainda que esta

pesquisa pode contribuir com outras produções quando tratarem da docência relacionada à educação jesuíta.

Ao analisar a tabela 2, com o descritor *educação jesuíta*, foram encontrados 12 trabalhos, sendo cinco dissertações produzidas entre os anos de 2002 e 2018 e sete teses entre os anos de 1997 e 2016. As dissertações abarcam pesquisas sobre a formação docente de um colégio jesuíta, currículo por competências, pedagogia inaciana, educação jesuíta e gestão pedagógica. As teses tratam de investigações sobre educação personalizada, história da educação jesuíta, formação dos jesuítas, a relação educação e mercado, currículo e formação pedagógica. No período apresentado pelas pesquisas, a academia se deteve a pesquisar sobre a educação jesuíta e sua história, currículo e formação pedagógica/docente.

Ao considerar a tabela 3, com o descritor *educação jesuítica*, foram encontrados 41 trabalhos, divididos entre 26 dissertações produzidas entre os anos de 1993 e 2016, e 15 teses, no período de 2001 e 2018. As temáticas investigadas nas dissertações foram o documento *Ratio Studiorum*, currículo escolar, educação colonial, pedagogia jesuítica, educação da criança, colégios jesuíticos, formação do/a professor/a, mercado e educação, formação pedagógica, humanismo católico e educação jesuítica. Dentre todos, o *Ratio* e a história da educação jesuítica foram os mais pesquisados. Analisando as produções de teses com o mesmo descritor, os temas foram: educação no Brasil colonial, pedagogia jesuítica, formação docente, catequese jesuítica, educação jesuítica, escolarização indígena, história dos jesuítas e formação de professores/as.

Em relação à tabela 4, com o descritor *pedagogia inaciana*, foram encontrados 10 trabalhos, sendo oito dissertações elaboradas entre os anos de 2003 e 2017, e duas teses dos anos de 2010 e 2018. Com esse descritor, as dissertações apontaram investigações sobre formação docente, currículo escolar, identidade inaciana, pedagogia inaciana, educação infantil, e, as teses, educação jesuítica e a relação educação e mercado.

Após a análise das tabelas 1, 2, 3 e 4, pontuo que, embora a docência seja um objeto bastante pesquisado, não encontrei nenhum trabalho quando cruzei os descritores *educação jesuíta/jesuítica* e *pedagogia inaciana* ao descritor *docência*. Acredito que as produções acadêmicas têm constituído discursividades em torno da história da educação jesuíta, elementos das necessidades de suas escolas, como currículos, formação docente, gestão pedagógica. Por isto, esta pesquisa pode ser

potente por apontar para caminhos mais reflexivos, não só do ponto de vista das necessidades das escolas jesuítas, mas ao ampliar as reflexões políticas, éticas e estéticas em relação aos modos de constituição da docência na educação jesuíta do presente.

O próximo passo após a análise das tabelas, foi realizar a leitura dos títulos e dos resumos dos 63 trabalhos. Assim, selecionei sete produções¹⁵, nas quais encontrei alguns pontos que contribuíram com a construção desta dissertação no que tange à docência na esteira da educação jesuíta.

Analisando cada um dos trabalhos selecionados, a dissertação de Mariucci (2011) *O mercado da educação e a escola católica: uma abordagem sobre as mudanças na política de gestão educacional nas escolas católicas do Brasil* aponta alguns tensionamentos, como no primeiro capítulo, em que problematiza a relação da educação católica com o mercado.

[...] esse entrelaçamento epistemológico revela, como explica Bourdieu (1997), que o campo da educação não está totalmente “consolidado” e requer diálogo com outras ciências. Entretanto, pode-se acrescentar que o diálogo entre educação e mercado (economia) não surge propriamente do interesse de ambas as partes, mas do que se pode denominar de uma aproximação “forçada” com a economia. (MARIUCCI, 2011, p. 13).

Compreendo que, ao problematizar a educação e sua relação com o mercado, Mariucci (2011) contribui, por meio de sua pesquisa, na perspectiva de como a economia tem produzido certos modos de ser e estar no mundo, e que a escola vem se submetendo a essa mesma racionalidade. Desta maneira, o neoliberalismo, com as forças do consumo e da competitividade, tem transformado a escola em empresa, o/a aluno/a em cliente e o/a professor/a em provedor/a, pontos que abarco ao longo desta produção.

Schneider (2013) em sua produção *Tradição jesuítica: educação, identidade e sentimento de pertencimento em uma história de vida no colégio Anchieta* denotam que o/a docente tem sua inspiração em um modelo proposto pela educação jesuíta por meio da pedagogia inaciana, exercendo-a em sua prática pedagógica, sendo o conhecimento científico e a escolha profissional dos/as estudantes os fins de sua atuação docente e da educação básica.

¹⁵ A produções foram organizadas em dois quadros no APÊNDICE 1.

Objetivo problematizar a docência nas discursividades da educação jesuíta, pois entendo que a dissertação de Schneider (2013) auxilia a pensar como a docência é compreendida e vivida a partir do olhar do/a docente que teve sua experiência formativa como estudante e professor/a em uma escola jesuíta. Ao analisar esta produção, entendo que a docência é exercida a partir de forças da racionalidade econômica, em que a educação tem um caráter utilitarista do conhecimento e o produto é a entrada do/a aluno/a em sua profissão.

Laval (2004) afirma que, desde a modernidade, a escola exerce a função de utilizar o conhecimento para o aprendizado de uma técnica, visando contribuir com a economia que, inclusive, é quem subsidia e mantém a escola. Nesta perspectiva, Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) discutem a escola como resistência à lógica de instrumentalizar o conhecimento, quando a defendem como um lugar onde coisas acontecem e não apenas um lugar onde se aprendem coisas. A partir daí, problematizo a docência, compreendendo que também funciona como resistência a algumas forças e discursos aos quais estamos sujeitos.

Em sua dissertação, *Ações de gestão e práticas pedagógicas: construindo pontes e aproximando caminhos*, Vaiteka (2018), na análise do material empírico, mostrou que os/as professores/as de uma escola jesuíta não se sentem validados/as como parte importante da comunidade educativa, pois não são consultados/as nas tomadas de decisão. Neste ponto, encontro um jogo de forças entre professores/as e gestão escolar, na tentativa de constituir uma docência que seja respeitada em sua ação cotidiana da escola, sendo resistência à impessoalidade da contemporaneidade e ao empresariamento das relações. Diante do exposto, esta pesquisa traz elementos para pensar a docência de outros modos no contemporâneo.

Dominick (2003), em sua tese *Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes*, aponta, no capítulo 2, que trata das produções da modernidade a partir das teorizações foucaultianas que “[...] a disciplina é compreendida como o caminho para fabricar corpos submissos e exercitados, corpos dóceis adaptáveis ao mundo moderno.” Compreendo que a racionalidade da modernidade numa perspectiva foucaultiana, contribui com esta produção, pois auxilia no entendimento da produção da docência nas discursividades da educação jesuíta a partir da racionalidade da modernidade e da contemporaneidade.

Para tal, utilizo o seguinte excerto para relacioná-lo ao meu estudo, pois é no âmbito dessa racionalidade moderna que a educação jesuíta é inventada e constituída, a partir do documento *Ratio*, que propunha uma organização de tempo e espaço, as quais estavam relacionadas ao controle dos corpos.

[...] o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formulação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (DOMINICK, 2003, p. 103).

Noguera-Ramírez (2009) apresenta reflexões em sua tese *Governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*, sobre o deslocamento entre o pensamento pedagógico moderno e contemporâneo, apontando que gerou implicações políticas, sociais e econômicas. Apresenta os conceitos de *institutio* e *eruditio* no início da modernidade (séculos XVI e XVII), educação, *bildung* (formação) e instrução nos séculos XVIII e XIX e o mais recente conceito de aprendizagem, que iniciou no final do século XIX e se consolidou no decorrer do século XX, para pensar a educação na modernidade e no contemporâneo.

Coutinho (2013) compartilha em sua tese *A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica*, que a formação do/a professor/a está sujeita, desde os primórdios, à educação jesuítica, a uma formação instrumental, compreendendo ainda a teoria e a prática como movimentos distintos.

Nuccio Ordine (2016, p. 33) questiona: “[...] por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível?”. A resposta pode ser o de uma docência que se faça resistente e combatente a algumas forças relacionadas à lógica da economia.

Na tese *Pedagogia inaciana: humanismo ou mercado*, Torres (2018) aborda o desafio que a educação inaciana busca superar em relação à lógica do mercado,

embora compreenda que seja necessário realizar algumas mudanças para a sua sobrevivência, pois não pode se sobrepor à missão de educar e evangelizar. Isto é, procura deslocar-se da lógica da economização da vida para a humanização da vida, na tentativa de existir de outras formas.

A revisão da literatura a partir do Catálogo de teses e dissertações - CAPES possibilitou, por meio dos objetivos, da análise do material empírico e/ou da perspectiva de análise, reflexões sobre o escopo da minha pesquisa, mas também evidenciou o que a academia tem produzido quando aborda a docência na esteira da educação jesuíta. Considero este momento fundamental, pois compreendo que esta pesquisa pode contribuir com as escolas da educação jesuíta e com outras produções que têm o objetivo de pensar a docência de outros modos, considerando-a como um instrumento potente para a constituição de uma educação que promova o exercício do pensamento, servindo como resistência ao que naturalizamos como bom e verdadeiro.

No próximo capítulo, apresento o percurso teórico-metodológico desta investigação.

3 RACIONALIDADES E PERSPECTIVAS PARA INVESTIGAR A DOCÊNCIA

Ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós, de certa forma, o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque a mergulhamos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu — justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempos são outros. Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo que nós investimos em nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento, tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores. (Rosa Maria Bueno FISCHER, 2005, p. 120).

A partir das reflexões da autora, compreendo que os autores e as autoras que elegi são peças fundamentais para o escopo desta pesquisa. E, ao apresentar o percurso teórico-metodológico que percorri, inicio com Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2014, p. 18-19), que nos convidam a pensar naquilo que devemos nos afastar:

[...] das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever/analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas.

As provocações das autoras convergem com o que é proposto pelos jesuítas, antes e agora, quando convidam e convocam leigos/as para (re)pensarem o seu modelo educativo, seus desdobramentos com as renovações, as atualizações e as inovações, uma espécie de “cortar a própria carne”. A pesquisa, portanto, é um lugar de inquietações e problematizações, de pôr em xeque nossas verdades e concepções; duvidar do já sabido; e que a sua escritura é a possibilidade de irmos além.

[...] o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos,

pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. [...] A eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que adotamos. (DAL'IGNA, 2011, p. 54).

A análise desta pesquisa está apoiada na perspectiva pós-estruturalista, nos Estudos Foucaultianos e nos Estudos em Docência. Para tal, utilizo os/as seguintes autores/as: Veiga-Neto (2002, 2004, 2008, 2017); Veiga-Neto e Lopes (2010); Dal'Igna (2011, 2014, 2020, 2021); Noguera-Ramírez (2011); Betina Schuler (2016); Dal'Igna, Scherer e Silva (2018); Horn e Fabris (2018); Meyer (2014); Meyer e Paraíso (2014).

Os/As teóricos/as selecionados/as são imprescindíveis no auxílio à fundamentação e à problematização desta pesquisa. Mas acredito ainda que o maior desafio será olhar diferente do que estou acostumada. Lembro de uma das primeiras conversas que tive com a minha orientadora em que decidimos pela realização de uma pesquisa documental. Naquele momento, ela me provocou a pensar em quais documentos comporiam o meu trabalho, e uma de suas reflexões marcou profundamente minha compreensão em relação à perspectiva teórica pós-estruturalista, quando ela disse que o mais importante não seria a escolha dos documentos, mas a justificativa por tal escolha. *Por que esses documentos foram escolhidos e não outros?* Então, compreendi que os dados não estão postos, somos nós que os fabricamos e os produzimos a partir das relações de força e de poder que são estabelecidas. Esta reflexão fez com que entendesse que somos implicados e nos implicamos ao realizar a pesquisa, ou seja, não há imparcialidade no processo.

Em vista disso, compreendo que a perspectiva pós-estruturalista auxiliará na problematização do meu trabalho, por considerar que

[...] tais abordagens teóricas se inscrevem em, e se alimentam da teoria filosófica contemporânea que faz a crítica dos pressupostos da filosofia do sujeito e da consciência, afirmando a centralidade da linguagem para a significação do mundo e apontando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. Ao mesmo tempo, elas pretendem contestar as teorizações que prometem conhecer e explicar “a” realidade em uma perspectiva totalizante, para depois prescrever medidas e ações de intervenções homogêneas e, também, totalizantes. (MEYER, 2014, p. 52).

Refletindo a partir da autora, busco romper com o paradigma da ciência moderna que trata a pesquisa como uma construção imparcial e totalizante, em busca de uma *verdade absoluta*. Veiga-Neto (2002, p. 26) afirma que a racionalidade

positivista e estruturalista compreende que a consciência pode ser atingida por meio do uso correto da razão em que a linguagem é “[...] capaz de descrever o mundo e de representá-lo”, numa perspectiva do que já existia, mas estava “escondido.”

[...] as pesquisas desenvolvidas sob esse paradigma buscam, por meio de um método científico ordenado, a eliminação das contradições, afinal tudo pode ser medido, quantificado e matematizado. O saber do cientista/pesquisador, puramente racional e isento da subjetividade e das influências sociais, contribuirá com o avanço e o progresso do conhecimento científico. (DAL'IGNA, 2014, p. 200).

A pesquisa realizada na perspectiva pós-estruturalista possibilita o exercício do pensamento de modo a nos desafiar a olhar de outras formas, a colocar sob suspeita o que já era sabido, conhecido, naturalizado; a “[...] desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 23), nos possibilitando, assim, a ampliar as lentes e buscar ver além das aparências e evidências. Nesta perspectiva, me desafio a analisar os documentos sob as proposições de Cellard (2014) e Le Goff (1996), como exposto na seção a seguir.

3.1 A docência como objeto de investigação

Como relatado na revisão da literatura, a docência é um objeto bastante pesquisado e que apresenta diferentes significados. Assim, problematizo este conceito a partir de algumas questões: o que caracteriza a docência? Qual(is) é(são) a(s) diferença(s) entre o/a docente e outros/as profissionais? Como se constitui esse/a profissional?

Sem a pretensão de expor uma abordagem histórica do conceito de *docência*, farei algumas reflexões a partir de teóricos/as nacionais e internacionais, na tentativa de compreender como esse conceito vem se constituindo, em perspectivas diferentes. Para tal, inicio por Veiga (2012), uma estudiosa brasileira que explica que o termo *docência* é relativamente novo no Brasil, pois apenas a partir de 1916 constam registros na língua portuguesa. “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.” (VEIGA-NETO, p. 19).

Embora compreenda que as palavras são arbitrárias, que não contêm sentido em si mesmas, são invenções e produções de sentido, é importante conhecer e compreender como foram constituídas. Veiga (2012, p. 19) complementa: “[...] no

sentido formal, a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.” A autora defende que a docência é uma atividade profissional que necessita de formação teórica e prática para a sua qualificação.

Nesta mesma direção, Nóvoa (1992) considera a docência um processo complexo, constituído ao longo da trajetória do/a profissional/a por meio das dimensões pessoal, profissional e institucional docente. O autor compartilha da racionalidade de que a docência está além da transmissão de conhecimentos, funciona como uma profissão que requer diferentes saberes e competências.

Em consonância com os apontamentos de Nóvoa (1992) e Veiga (2012), Cunha (2007, p. 22) compreende a docência como “[...] uma ação complexa, que mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos”, porém na “[...] condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada.”

Neste sentido, destaco o conceito de *docência* que tomarei como referência para analisar os modos de constituição da docência nos documentos da educação da Companhia de Jesus conforme Fabris e Dal’Igna (2017, p. 56): “[...] é o exercício da ação de um professor, de uma professora” a partir de “um processo educativo intencional” no qual “[...] se desenvolve o ensino, junto a um grupo de sujeitos que estão em posição de aprendentes.” Esse conceito demarca e posiciona-se contrário aos sentidos produzidos em torno da profissão docente, em que o/a professor/a passa a ser um/a mediador/a, curador/a, facilitador/a, entre tantos outros/as, deslocando-o/a do centro do processo educativo para as periferias e superficialidades, esvaziando a docência e o próprio ensino.

Nesse sentido, faço uma relação com as proposições dos exercícios espirituais vivenciados e propostos por Loyola, nos quais defendia que os exercícios fossem orientados e conduzidos por um/a mestre/a. Ele traçava os objetivos e guiava seus discípulos, porém, conforme Lopes (2012, p. 61),

[...] o papel do mestre é, simultaneamente, limitado e sublime [...] limitado, porque ele não pode injetar no discípulo, nem a sabedoria, nem o saber; sublime, porque ele é capaz de guiar outra pessoa, na medida em que já percorreu o mesmo caminho e pode, por isso mostrar ao discípulo, como e por que a um passo se deve seguir outro.

Para Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 35), a docência “[...] é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” Os autores ressaltam que a docência se constitui por meio de um trabalho interativo, permeado de relações humanas e sociais. Enquanto Roldão (2005, p. 118) segue a mesma racionalidade dos autores, ao afirmar que a docência vai além de transmitir conhecimentos, pois “[...] requer equilibrar o domínio dos conteúdos que ensina e o modo como usa e mobiliza para construir sua apropriação pelos alunos. [...] é nessa mobilização que se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, do seu saber.” Quem ensina não precisa apenas dominar o saber, mas saber ensinar.

Ao abordarem a docência, os/as autores/as a apresentam enquanto uma profissão que só poderá ser exercida por um/a profissional que se profissionalizou para exercer tal função, que tem intenção pedagógica em seu fazer e o faz a partir de conhecimentos teóricos. Porém, na atualidade, o ensino é deslocado para a aprendizagem, configurando-se, segundo Gert Biesta (2017), em uma “sociedade da aprendizagem”, em que a aprendizagem ocupa o centro do processo educativo. Sob essa racionalidade, constituem-se outros modos de ser e exercer a docência.

Horn e Fabris (2018) relacionam a constituição dos modos de ser docente no contemporâneo com a educação infantil. Acreditam que a criança se torna o centro do processo educativo e deve escolher o que quer aprender a partir de seus interesses. Esta conduta tem influência das pedagogias ativas e da lógica Estado-empresa, em que as crianças são estimuladas a serem empreendedoras de si mesmas, autônomas, criativas, inovadoras e responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Os/as professores/as também estão sujeitos a esta mesma lógica. As autoras apontam que esta racionalidade pode ser melhor compreendida por meio da governamentalidade neoliberal, em que a condução da conduta dos sujeitos ocorre a partir da lógica da economia. Neste prisma, demonstram a influência dos referenciais italianos para a educação infantil, com a invenção da documentação pedagógica e dos ateliês como artifícios de uma racionalidade que se expõe a tudo o que se produz. Este tipo de registro, quase instantâneo das aprendizagens dos/as alunos/as da educação infantil, tem constituído modos de ser e exercer a docência, denominada pelas autoras como “docência design”.

O/A professor/a é o/a facilitador/a da aprendizagem e deve ter uma escuta atenta aos/às alunos/as, elaborando o ensino e como fazê-lo, a partir dos interesses das crianças, que são as protagonistas do processo educativo. De acordo com Horn e Fabris (2018), design é “[...] uma estetização operacional do mundo, numa razão performática de entender a vida cotidiana.” É uma forma de

[...] oferecer situações às crianças visando à facilitação da aprendizagem; design como modo de dar visibilidade às aprendizagens infantis na escola; design como propósito de atuação; enfim, design como modo de praticar a vida docente na escola contemporânea. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a escola empresa; o cliente precisa ser satisfeito desde a tenra idade, e a docência design terá como meta facilitar as aprendizagens e colocar na vitrine tudo que cada indivíduo consegue produzir. (HORN; FABRIS, 2018, p. 37-38).

A racionalidade da estetização da vida amplia as individualidades e a performatividade, pois a inovação e a produção/exibição instantânea são valores importantes ao contemporâneo. Com a lógica do empreendedorismo e da autonomia, há um esvaziamento da docência e do ensino em que as crianças devem aprender por elas mesmas e os/as professores/as não precisam ensiná-las.

Enquanto “docência S/A” apresentada por Dal’Igna, Scherer e Silva (2018, p. 56) é um outro modo de ser docente no contemporâneo, em que a educação customizada e a cultura do empreendedorismo o conduzem à prática pedagógica docente sob a racionalidade da empresa e do mercado. Novamente, reforça-se o/a aluno/a como o centro do processo educativo e os/as professores/as como facilitadores/as da aprendizagem. O autor e as autoras apontam que, sob esta racionalidade, o/a docente se forma como um sujeito microempresa, responsável individualmente por sua aprendizagem, necessitando “[...] investir em si mesmo para manter-se ativo, incluído no jogo econômico”.

Mas e o que significa sociedade anônima? “[...] instituições que visam a economia; mas para os seus membros, elas são também maneiras de viver [...] além disso, um modo de vida satisfatório para os seus membros.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 58). Os/As docentes são levados/as a assumirem-se como investidores/as de si mesmos/as, responsáveis individualmente pela sua qualificação profissional e por seus sucessos e fracassos.

Miriã Zimmermann da Silva e Soraia Tomasel (2018) abordam a psicologização da pedagogia constituindo o que intitulam como “docência terapêutica”, em que o aprendizado e a questão psicológica dos/as alunos/as assumem o centro do trabalho pedagógico. Relatam que, em virtude de a psicologia ser considerada como ciência e teoria, a pedagogia encontra o suporte necessário para validá-la como uma pedagogia científica, tendo o desenvolvimento da criança como ponto de convergência. O/A docente assume o lugar não do/a professor/a, mas do/a terapeuta que promove a aprendizagem por meio da compreensão das necessidades individuais do/a aluno/a, sejam sociais, cognitivas ou afetivas, deslocando o ensino para a periferia e o esmaecendo.

As autoras afirmam que a docência terapêutica enfatiza a importância da socialização no processo formativo dos/as alunos/as como objetivo do ensino. “[...] Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças.” (SILVA; TOMASEL, 2018, p. 115).

“Docência redentora” é o conceito abordado por Cristiane Fensterseifer Brodbeck e Sandra de Oliveira (2018), em que os/as docentes se sentem responsáveis pela escola e promotores/as de um ensino inovador, rompendo com a chamada educação tradicional. Os/As professores/as compreendem que o fracasso escolar está associado ao ensino tradicional, impondo a necessidade do dinamismo no processo educativo, com o objetivo de salvar a educação e resolver o problema da falta de qualidade do ensino, apontado nas avaliações de larga escala. Segundo as autoras, a lógica do mercado constitui docentes criativos/as e inovadores/as, e o ensino como encantador, regido pelo interesse do/a aluno/a, mantendo-o/a constantemente desejoso/a e ativo/a em seu processo de aprender, proposição sustentada pelas pedagogias ativas.

Após a exposição de alguns conceitos e concepções sobre a docência, na próxima seção, apresento a perspectiva teórica e metodológica que possibilitou realizar a análise dos materiais empíricos sobre a constituição dos modos de ser docente nos documentos da educação da Companhia de Jesus.

3.2 Os documentos como fonte de produção de sentido

E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

A partir das reflexões propostas pelo autor sobre teoria e método numa perspectiva foucaultiana, proponho, como metodologia para esta investigação, a pesquisa documental, compreendendo que os documentos são fontes inesgotáveis de produção de sentido. De acordo com Foucault (2010, p. 58), “[...] a história é o discurso do poder, o discurso das obrigações pelas quais o poder submete; é também o discurso do brilho pelo qual o poder fascina, aterroriza, imobiliza.” Considero importante ressaltar que o poder ao qual Foucault (2010) se refere não é vertical, não há um superior sobrepondo-se a um inferior, ele está no interior das relações de força, de modo horizontal e transitório.

Para isso, desloco-me da racionalidade proposta pela história tradicional ou história política, que compreende a história como uma memória de “[...] fatos e gestos dos políticos e das elites” (CELLARD, 2014, p. 299) para compreendê-la não do ponto de vista essencialista, contínuo, permanente, mas descontínuo e produzido, a partir do jogo de forças e da invenção de verdades. Entendo que o mais importante não é a história que os documentos registram e perpetuam, mas a compreensão das forças que o levaram a ser o escolhido, “[...] em determinado momento histórico e não em outro.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 70).

Ao selecionar o material empírico desta pesquisa, os documentos da educação da Companhia de Jesus e a produção do conhecimento por meio da revisão da literatura, percebi que existem algumas naturalizações de conceitos e práticas adjetivadas pela educação jesuíta, e uma reprodução verbal, algumas vezes, sem conhecimento do que está sendo dito. Por isto, compreendi a necessidade de realizar uma análise preliminar, examinadora e crítica dos materiais a fim de definir a seleção, na tentativa de problematizá-los.

Um dos maiores desafios propostos foi eleger quais documentos seriam analisados, pois, segundo Cellard (2014, p. 96), “[...] definir o documento representa em si um desafio. Pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história de todas as ciências sociais.” Além disto, a pesquisa

documental tem a necessidade de conhecer a natureza do texto a ser analisado, o que implica na compreensão da produção de sentido: a quem se destina, o que pretende comunicar, quem representa, o que pretende perpetuar. Para facilitar a escolha, é interessante elencar os conceitos-chave e procurar perceber a lógica interna do texto, com o objetivo de responder às questões de investigação. Também é importante conhecer o autor do documento, quem representa e de qual lugar fala/escreve/documenta.

Para analisar os modos de constituição docente nos documentos da educação da Companhia de Jesus, elenquei os seguintes conceitos-chave: a formação de professores/as e as atribuições docentes descritas nos quatro documentos selecionados para esta pesquisa, *Ratio Studiorum* (1599), *Nossos colégios hoje e amanhã* (1980), *Características da educação da Companhia de Jesus* (1986) e *Projeto Educativo Comum* (2016). Também realizei interrogações a cada leitura: por que estes documentos e não outros? Por que (não) se perpetuaram? O que têm a dizer? O que está silenciado? Estas questões me acompanharam ao longo deste trabalho, na tentativa de colocá-las sob suspeita e de procurar compreendê-las.

Após a escolha dos documentos, foi imprescindível a análise do contexto no qual eles foram produzidos, seja social, político, econômico, cultural. Essa compreensão auxiliou na produção de informações sobre o documento e no entendimento das forças que o fizeram transformar-se como tal. O “[...] conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais e fatos aos quais se faz alusão.” (CELLARD, 2014, p. 299).

A partir da leitura dos documentos, compreendi que entre os quatro selecionados, há um forte ponto de convergência, em que buscaram reafirmar a identidade da educação jesuíta, de modo global e/ou local, numa perspectiva ora de expansão, ora de renovação de sua proposta educativa. Ao longo desta pesquisa, apresento sob quais racionalidades os documentos selecionados foram produzidos, compreendendo-os e analisando-os crítica e reflexivamente.

A análise do material empírico, dos documentos da educação da Companhia de Jesus, foi realizada a partir da compreensão de que eles são monumentos.

É necessário entender que, para a história, enquanto uma memória coletiva, situa o documento enquanto um monumento: o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha

efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. (LE GOFF, 1996, p. 535).

Os documentos selecionados para esta pesquisa são: *Ratio Studiorum* (1599), por ser o primeiro documento formal da educação da Companhia de Jesus no mundo ocidental; *Nossos colégios hoje e amanhã* (1998) e *Características da educação da Companhia de Jesus* (1998) por se proporem a reavaliar a missão apostólica da Companhia de Jesus para a educação; e, *Projeto Educativo Comum* (2016), por se tratar de um documento que buscou reafirmar a identidade da educação jesuíta no Brasil, porém numa perspectiva de renovação e inovação de sua proposta educativa.

Ao analisá-los enquanto monumentos, passei a compreendê-los por meio da lógica de que foram fabricados, deslocando-me da lógica de mera interpretação para a da crítica, a da suspeita, compreendendo que “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.” (LE GOFF, 1996, p. 532). Os documentos “[...] não são resultados da manifestação de sujeitos individuais, [...] mas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdade que as tornam possíveis e necessárias.” (DAL’IGNA, 2011, p. 92). Regimes de verdade, que colocaram a educação proposta pelos jesuítas, num lugar privilegiado, a partir de um discurso de educação pautada no rigor e na excelência.

O documento é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que os produziram, e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.” (LE GOFF, 1996, p. 538); e, o monumento como algo capaz de “[...] ligar-se ao poder de perpetuação.” (LE GOFF, 1996, p. 532). Cellard (2014) critica a análise dos documentos numa abordagem positivista, em que se dedica a fazer sínteses dos dados acumulados apontados pela história, na busca por comprovar sua veracidade. Com base em Foucault (2008a), para que o exercício da análise aconteça, é necessária a desconstrução e reconstrução, a estranheza, a crítica, a problematização do documento.

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. (FOUCAULT, 2008a, p. 7-8).

Foucault (2008a) critica o documento enquanto algo livre das relações de poder, em que apenas se põe a descoberto certo modo de ser e pensar do homem em determinado momento histórico. Ao contrário, suas permanências e descontinuidades ocorrem a partir de forças que o elegem ou o excluem.

[...] o documento é uma coisa que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz. Devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. (LE GOFF, 1996, p. 538).

E Foucault (2008a, p. 8) complementa:

[...] digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em si silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.

Os documentos convidam a olhar para o deslocamento feito entre a pesquisa documental na perspectiva da história tradicional e, na atualidade, não é necessária a sua memorização, mas a sua análise em profundidade e criticidade. A análise, por sua vez, exige um exercício contínuo de pensamento do/a pesquisador/a, na tentativa de compreender o que está dito e o que está silenciado. Segundo Le Goff (1996, p. 535),

[...] de fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Foi sob esta lógica que analisei a constituição dos modos de ser docente nos documentos da educação da Companhia de Jesus, buscando compreender os seus enunciados e quais forças os produziram, pois “[...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.” (FOUCAULT, 2008a, p. 6). O monumento não fala por si só, mas é resultado do que se constrói sobre ele na tentativa de compreender a sua permanência ou a sua descontinuidade.

Nem tudo é verdadeiro: mas em todo o lugar e a todo o momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo o lugar. (FOUCAULT, 2019, p. 190).

Na perspectiva de analisar a constituição dos modos de ser docente nos documentos da educação da Companhia de Jesus, e de fazê-lo de modo a compreender como produzem-se efeitos de verdade no interior dos enunciados, Veiga-Neto (2017, p. 59) inspirado em Foucault (2019), argumenta que a genealogia pode ser uma boa estratégia de análise, por considerá-la “[...] como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes, para nos rebelarmos contra o presente.” Conforme Foucault (2019, p. 43), a genealogia é “[...] uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja

ele transcendente com relação ao campo de conhecimentos, sendo perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.”

É importante considerar que, “[...] para a genealogia, nunca o presente pode ser o tribunal do passado.” (VEIGA-NETO, 2017, p. 61). A epistemologia tradicional, como o caminho para compreender o passado, entende que há uma essência nas coisas.

Dizer que se tenta compreender o presente não implica propriamente dizer que se tenta explicar o presente. Procedendo assim, a genealogia não assume, *a priori*, qualquer finalidade no mundo e na sua história. Em termos filosóficos, isso é o mesmo que dizer que a história genealógica não é teleológica, ou seja, ela não coloca no final um *télos*, um objetivo que já estaria lá e que deve ser alcançado. Em decorrência, a história genealógica também não assume nem qualquer continuidade na história — isso é, um fio condutor ao longo do qual se desenrolariam os acontecimentos rumo ao *télos* —, nem qualquer noção transcendental de progresso — isso é, aquela noção de progresso como um desenrolar histórico que iria do pior (o passado) para o melhor (o presente e o futuro). (VEIGA-NETO, 2004, p. 69).

A partir do autor, entendo que não se trata de valorar, nem qualificar e muito menos de explicar o passado ou presente, a genealogia ajuda a compreendê-los e a problematizá-los. Nesta lógica, apoio-me em um termo utilizado por Foucault (2004), em que aponta que não se deve analisar o passado com as categorias do presente: “[...] *emergência*¹⁶. Termo utilizado por Foucault (2004) para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma ideia ou um entendimento que é do presente.” (VEIGA-NETO, 2017, p. 60). A genealogia não se fundamenta numa concepção essencialista da história, de descobrir o que está posto, mas de compreender como se produziram certas verdades e a partir de quais forças. É importante compreendermos o que é força para Foucault (2019), evitando assim equívocos quanto a seu uso.

[...] as forças de que fala Foucault — e de que falava também Nietzsche — não estão nas mãos de alguns autores ou de algum grupo que as exerçam sobre outros. Elas não são colocadas em movimento como resultado de arranjos políticos ocultos; elas não emanam de algum centro, como o Estado (nem mesmo o absolutista).

¹⁶ Conceito apresentado por MARSHALL (1990 *apud* VEIGA-NETO, 2017, p. 61): “[...] uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca do controle e da dominação.”

Ao contrário, tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social (VEIGA-NETO, 2017, p. 61).

Assim como a força é estabelecida na relação entre os sujeitos, também é o poder. Ele não é força vertical de um superior sobrepondo-se a um inferior, mas horizontal, transitório e descontínuo; é microfísico, e estabelecido também na relação entre os sujeitos. Para Foucault (2019, p. 45) o poder “[...] produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.”

O poder, considerado algo ruim na perspectiva estruturalista, desloca-se na perspectiva pós-estruturalista, sendo a força que produz os discursos.

Entende-se o poder como uma ação sobre outras ações, como uma ação que tenta governar as ações alheias; nesse sentido, falar em poder não implica formular qualquer juízo moral sobre ele e aquilo que ele faz. É claro que sempre se pode colocar questões de ordem moral onde e quando o poder está em ação; não havendo ações humanas desinteressadas, sempre se pode questionar eticamente tais ações. Mas o que é mais produtivo fazer não é partir de uma apreciação moral sobre o poder — como se só fosse possível analisar o poder e falar dele a partir de um julgamento moral sobre ele —, mas partir tão somente do exame daquilo que o poder mais produz: os saberes. (VEIGA-NETO, 2004, p. 68).

É necessário também compreendermos o que é verdade para conseguirmos nos deslocar do binarismo verdade-mentira e de seu cunho moral. A verdade é “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2019, p. 54). É, portanto, nesta perspectiva, que pretendo analisar a empiria desta pesquisa, compreendendo que, mais do que entender o passado, é necessário problematizar o presente, evitando “[...] proceder como é mais comum, a saber, partir da fixação de um objeto no presente, para depois ir ao passado, na tentativa de descobrir seu fundamento originário, sua *Ursprung*¹⁷, a fim de chegar à sua suposta origem originalmente original.” (VEIGA-NETO, 2017, p. 59).

Para Foucault (2019, p. 56), a genealogia

¹⁷ Termo alemão que significa raiz, nascimento, procedência, gênese (Carlos Eduardo RIBEIRO, 2018).

[...] exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus “monumentos ciclópicos” não a galope de “grandes erros benfazejos”, mas de “pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo. Em suma, uma certa obstinação na erudição. [...] Ela se opõe à pesquisa de “origem”.

Negamos a constância proposta pela história, a que a genealogia vai se contrapor, compreendendo a sua descontinuidade, visto que ela vai se constituindo a partir das relações de poder, que são transitórias e temporais. De acordo com Schuler (2016, p. 142), “[...] desloca-se da transcendência para o jogo de forças na imanência”, da lógica da metafísica para a lógica das relações de poder. Foucault (2019, p. 73) denomina como “acaso da luta.”

[...] esse acaso não como um simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior. De tal modo que o mundo, tal qual nós o conhecemos, não é essa figura simples onde todos os acontecimentos se apagaram para que se mostrem, pouco a pouco, as características essenciais, o sentido final, o valor primeiro e último; é ao contrário, uma miríade de acontecimentos entrelaçados, ele nos parece hoje “maravilhosamente colorido, confuso, repleto de sentido”, é que uma “multidão de erros e fantasmas” lhe deu movimentos e ainda o povoa em segredo. (FOUCAULT, 2019, p. 74).

A genealogia como “[...] uma maneira de entender e um modo de ver as coisas. [...] desnaturalizando, dessencializando enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (VEIGA-NETO, 2017, p. 64), pode ser considerada uma potente ferramenta analítica. Não será colocada a descoberto, mas com o objetivo de analisar e problematizar como os enunciados têm produzido modos de ser docente nos documentos da educação da Companhia de Jesus.

Diante dos apontamentos sobre a pesquisa documental, trago a natureza do documento *Ratio Studiorum*, o qual foi elaborado pelos jesuítas, a partir das Constituições de Loyola, visando ser um método próprio para os colégios e escolas jesuítas, tendo como primeira intenção a formação dos religiosos da Companhia de Jesus. A formação de futuros professores era o seu maior objetivo, embora considerasse a formação do aluno como objetivo principal do projeto educativo.

O *Ratio* fora produzido por meio de consultas aos jesuítas, a partir do que eles já viviam em cada colégio. Funcionava como um PPP, no qual descrevia o papel de

cada ator do processo educativo e suas regras de condução. Para Lopes (2012, p. 108), “uma tentativa de se encontrar um *modus docendi* comum”. Neste sentido,

[...] a *Ratio Studiorum* ou “Plano de Estudos” para os colégios jesuítas é um manual para ajudar os professores e dirigentes na marcha diária do colégio. Contém uma série de “regras” ou diretrizes práticas que tratam de assuntos como a direção geral do colégio, a formação e a distribuição dos professores, os programas, ou os métodos de ensino. Como a Parte IV das Constituições, não é tanto uma obra original, como a coletânea dos métodos educativos mais eficazes do tempo, provados e adaptados às finalidades dos colégios jesuítas. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 97-98).

Elegi o documento *Ratio* para compor a empiria desta pesquisa, por considerar a sua relevância para o tempo no qual foi elaborado, e por reverberar nos escritos de outros documentos que se seguiram a ele.

Quanto ao documento *Nossos colégios hoje e amanhã*, ele foi elaborado por jesuítas, com o intuito de avaliar o trabalho apostólico e formativo dos centros educativos junto aos/às jovens, pois referia-se ao ensino secundário, atualmente ensino médio, no qual compreendia a juventude como propulsora de mudanças e renovações.

Em setembro de 1980, um pequeno grupo internacional de jesuítas e leigos reuniu-se em Roma para debater questões importantes concernentes à educação secundária da Companhia de Jesus. Em muitas partes do mundo, questões haviam sido levantadas acerca da atual eficácia dos centros educativos da Companhia: poderiam ser instrumentos adequados para o cumprimento das finalidades apostólicas da Companhia de Jesus? Seriam capazes de responder às necessidades dos homens e mulheres do mundo de hoje? A reunião foi convocada para examinar estas questões e para sugerir procedimentos de renovação que capacitassem a educação secundária da Companhia de Jesus a continuar contribuindo para a missão criativa e humanizante da Igreja, hoje e no futuro. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 3).

Esse documento destinava-se a leigos/as e jesuítas, convidando todos/as que fazem a educação nas escolas jesuítas a olhar para os/as jovens de maneira especial; a preocupar-se e ocupar-se com a sua formação. *Nossos colégios hoje e amanhã* sinalizava resistência à preocupação exacerbada com o ingresso do/a jovem à universidade ou ao mundo do trabalho, esquecendo-se de sua formação integral, que está além da instrução e da preparação acadêmica.

Os jesuítas, assim como Loyola, compreendem a educação como um grande instrumento apostólico. O objetivo não é apenas formar bons/as estudantes, mas pessoas capazes de atuar no mundo com consciência, competência, compromisso e compassividade. Assim, a educação secundária é pensada nesse documento, para que os centros educativos da Companhia de Jesus não se tornem apenas escolas preparatórias de vestibulares. A escolha pelo documento *Nossos colégios hoje e amanhã* justifica-se para compor a empiria desta pesquisa, por compreender que para formar alunos/as é necessária uma docência comprometida com a pessoa toda e não apenas com a sua formação acadêmica.

Logo após a sua escrita, foi elaborado por uma comissão de leigos/as e jesuítas o documento *Características da educação da Companhia de Jesus* com a finalidade de inspirar e animar todos/as que fazem as escolas jesuítas.

A descrição que se segue é para jesuítas, leigos e outros religiosos que trabalham em centros educativos da Companhia; é para professores, administradores, pais e órgãos diretivos desses centros. Todos são convidados a tornar a tradição inaciana, adaptada aos dias de hoje, mais efetivamente presente nas orientações e práticas que regem a vida dos centros. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 6).

Loyola pretendia reafirmar a identidade das instituições educativas com o propósito de promover a sua renovação.

O apostolado da educação da Companhia tem sido revisto seriamente nos últimos anos; em alguns países se encontra em uma situação de crise. Múltiplos fatores, que incluem restrições governamentais, pressões econômicas e uma forte escassez de pessoal, podem tornar incerto o futuro nesses países. Ao mesmo tempo, em muitas partes do mundo, há uma renovação evidente. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 5).

A renovação e a capacidade dos jesuítas de se permitirem “cortar a própria carne” pode ser um dos pilares para se manterem atuantes e espalhados por todo o mundo, ao proporem que *Características* fosse objeto de reflexão, colocando sob suspeição o trabalho educativo vivenciado nos colégios da Companhia de Jesus quando se celebrava quatro centenários da escrita do primeiro *Ratio Studiorum*. *Características da Educação da Companhia de Jesus* é um documento propositivo com visão inaciana, em que sua inspiração vem da experiência vivenciada por Loyola durante a sua conversão, a partir dos exercícios espirituais, em que o/a professor/a é

o/a mediador das aprendizagens do/a aluno/a e o/a estudante é o centro do processo educativo. “Este documento não pretende oferecer soluções fáceis a problemas complexos, mas tentará oferecer uma visão ou uma inspiração que possa fazer com que a luta do dia a dia tenha mais sentido e produza maior fruto.” (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 20-21).

Ao apresentar o documento, Padre Peter-Hans Kolvenbach explicita a necessidade de as unidades educativas desenvolverem outros documentos a partir desse, considerando contextos e situações locais, mas reafirmando as características da educação jesuíta. É sob essa ótica que o documento Projeto Educativo Comum é elaborado no Brasil, também em colaboração entre jesuítas e leigos/as.

Assim como os demais documentos, o *PEC* também busca um caminho de renovação e inovação do trabalho educativo desenvolvido nos colégios da Companhia de Jesus no Brasil proposto pela RJE, com a finalidade “[...] de consolidar e intensificar, nos próximos anos, a identidade da RJE, além de implementar e atualizar sempre mais a Pedagogia Inaciana.” (PEC, 2016, p. 11).

A tradição de sempre estar em busca de renovação impulsionou a elaboração dos documentos selecionados e analisados nesta pesquisa. As escolas e os colégios da RJE são, na atualidade, instituições educativas de referência onde estão localizadas, porém isso não é considerado impeditivo para continuarem em busca de renovação.

[...] o PEC foi elaborado tendo em vista a renovação educativa sonhada pela Companhia de Jesus, mais especificamente a Província Jesuíta do Brasil, colocando-se em sintonia com os responsáveis pela Igreja na América Latina e pensando a formação integral do ser humano como pessoa, criatura amada por Deus. (PEC, 2016, p. 12).

A formação integral continua sendo anunciada e enunciada nesse documento, embora apareça também a aprendizagem integral como fim.

É meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas. Buscamos, em 2020, ser uma rede de “Centros de Aprendizagem Integral”, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade. (PEC, 2016, p. 15).

Os documentos anteriores eram destinados a leigos/as e jesuítas, já o *PEC* amplia sua atuação à toda a comunidade educativa, o que compreende jesuítas, docentes, não docentes, estudantes e suas famílias. A pretensão é que todos/as

[...] conheçam o projeto e ajudem a realizar o que nele é sonhado. Todos juntos transformaremos Escolas e Colégios da Rede em verdadeiros centros de aprendizagem, comprometidos com uma educação de qualidade, formando e educando pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. (PEC, 2016, p. 11).

Ressalto que, ao longo da apreciação crítica dos quatro documentos, percebo que eles foram elaborados de modo consultivo. Isso leva a compreender que os jesuítas acreditavam/ acreditam que a consulta e a contribuição dos diversos olhares e proposições enriquecem e fortalecem a identidade jesuíta e o sentimento de pertencimento aos/às que fazem a educação dos colégios da Companhia de Jesus colaboradores/as da missão.

4 DOCÊNCIA GERENCIAL: CONSTITUIÇÃO DESDE A CULTURA EMPRESARIAL E DO IMPERATIVO DA CENTRALIDADE DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, trato de compreender e pensar a docência a partir dos documentos selecionados da educação da Companhia de Jesus, partindo dos seguintes questionamentos: como a docência é constituída nos diferentes documentos e tempos? Como os movimentos do passado nos ajudam a pensar e a problematizar o presente?

Assim, realizo algumas reflexões, utilizando os campos teóricos dos Estudos em Docência e dos Estudos Foucaultianos. A proposta é não buscar soluções e respostas totalizantes, mas problematizá-las, pensando-as de outros modos, pois não se deve assumir de modo não problemático,

[...] nem os códigos nem as prescrições comportamentais; eles têm de ser vistos de fora, já que é exatamente sobre a origem e o funcionamento de tais códigos e prescrições que se quer perguntar. Eles — códigos e prescrições — não podem nos fornecer respostas exatamente porque eles são parte do problema. (VEIGA-NETO, 2017, p. 81).

Nesse sentido, aponto alguns excertos dos documentos selecionados, compreendendo que a pesquisa tem o compromisso de pôr em suspeição as verdades fabricadas, buscando tensionar as proposições, para que possamos buscar e constituir-se de outros modos na profissão e no mundo. Para tal, realizo a análise a partir da primeira categoria elencada, a *docência gerencial*, que é regulada pela cultura empresarial e pelo imperativo da centralidade da aprendizagem.

É sob esse quadro de racionalidade — governamentalidade neoliberal — que a docência é produzida. Afirmar isso significa compreender que a docência não preexiste a si mesma. Suas formas, seus contornos, seus significados são constituídos a partir de um feixe complexo de relações. Portanto, não se pode falar qualquer coisa sem situar o quadro de racionalidade que permite abordar o objeto de uma determinada maneira. É preciso mostrar como determinadas racionalidades produzem um modo de ver as coisas... (FABRIS; DAL'IGNA, 2013, p. 53-54).

Na direção de que produzimos verdades, a partir de certas racionalidades, que analiso os modos de constituição docente nos documentos, pois

[...] as palavras não são as coisas e nem representam as coisas, mas produzem as coisas das quais falam. Entendem que o que temos por realidade não existe fora dos processos discursivos, fora da linguagem que a produz como tal. Operam, ainda, com o desmanche da identidade, entendendo que a docência não é uma essência, uma substância, uma forma idêntica a si mesma, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos de subjetivação. (SCHULER, 2016, p. 132).

A docência constitui um certo *éthos* a partir de diferentes racionalidades. Por isso, considero necessário destacar sob quais racionalidades cada documento foi elaborado, para ajudar a compreender melhor as forças que os constituíram.

De acordo com Sylvio Gadelha (2016), os jesuítas estavam apoiados na racionalidade de sujeitos, na invenção do seu método pedagógico, a racionalidade religiosa de governo, que constituiu o “poder pastoral”. Ele era exercido individualmente sobre os sujeitos, a partir de “[...] técnicas como o exame, a confissão, a direção da consciência”, gerando “[...] o estabelecimento de uma relação de submissão absoluta.” (GADELHA, 2016, p. 122). As forças desta racionalidade deslocaram-se para o poder disciplinar da modernidade, retomada no século XVIII, no âmbito da educação.

Um das figuras privilegiadas na adoção no poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um de seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assumam modalidades leves e participativas entre o professor e a turma, há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmo para cumprir uma tarefa. Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos seus alunos; fará diagnóstico de suas emoções, capacidades e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente; ganhará confiança de cada aluno para que ele lhe confie os seus desejos, angústias e ilusões. Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa. (GADELHA, 2016, p. 122-123).

Essa relação de submissão entre aluno/a e professor/a assemelha-se à relação de submissão dos súditos ao soberano, seja Estado, rei ou igreja, comum na

racionalidade medieval, em que todos/as estavam à disposição para manter o soberano em seu lugar de força e poder territorial. Compreendo que os jesuítas inventaram seu método pedagógico perpetuando algumas ideias medievais no que tange à racionalidade da submissão e disciplinamento.

Utilizo a principal intenção do *Ratio*, a formação de professores, para atuar na formação de futuros religiosos da ordem dos jesuítas para ilustrar a racionalidade pastoral de governo, pois no documento há a prerrogativa de que para o sucesso da proposta educativa dos jesuítas, era necessária uma rigorosa e atenta formação de seu professorado, com o intuito de manterem o controle sobre seus corpos e suas mentes. Assim, o responsável por essa formação era o reitor, um dos cargos mais importantes na educação da Companhia de Jesus.

Os jesuítas apontavam que a formação do professor deveria ser inteira e completa, era um momento inicial para a “[...] formação da própria alma.” (Franca, 2019, p. 110). Com duração de dois anos, a finalidade era promover um autoconhecimento e um autocontrole de suas emoções. Esse modelo fora inspirado na prática dos exercícios espirituais, em que há a necessidade de mergulhar em si mesmo para poder conhecer-se e conduzir-se livre. Após esse primeiro momento formativo, havia ainda uma formação intelectual de mais dois anos, em letras clássicas, latim e hebreu; e uma formação filosófica, para que tivessem uma visão orgânica da vida, que durava três anos. Acreditavam que essa formação resultaria numa boa preparação de professores e, conseqüentemente, num bom projeto educativo. Sustentavam que o professor era um modelo para os seus alunos, sendo assim um “[...] formador de almas.” (FRANCA, 2019, p. 110).

A relação cordial entre professor e aluno era proposta com veemência no *Ratio*. Mais uma vez os exercícios espirituais foram inspiradores dessa relação cordial, próxima e diretiva entre professor e aluno, visto que Loyola defendia que o “mestre” guiasse o “exercitante” de modo a conduzi-lo a um caminho de reflexão, autorreflexão e discernimento. Com isso, entendo que a proposta dos exercícios espirituais também foi constituída a partir de uma racionalidade pastoral de governo.

Os jesuítas acreditavam que os professores eram grande força para a propagação de seu método pedagógico e de sua expansão. Todavia, ao analisar a proximidade entre professor e aluno, numa perspectiva crítica, o *Ratio* foi um precursor da corrente da pedagogia ativa, pois defendia a relação de respeito e apontava que todas as potencialidades e necessidades dos alunos deveriam ser consideradas.

Porém analisando-a numa perspectiva pós-crítica, compreendo, a partir das teorizações foucaultianas, que a modernidade é a era das condutas e do disciplinamento que constituíram modos de ser e de pensar das pessoas. Os sujeitos eram conduzidos na perspectiva do controle dos corpos, das ideias, das ações, numa racionalidade transcendental.

Noguera-Ramírez (2011) aponta que a relação do professor e do aluno na educação jesuíta, na idade moderna, não era apenas de transmissão de conhecimentos, pautada numa pedagogia da vigilância, mas também tinha o objetivo de gerar uma relação de proximidade e de afeto entre ambos. Diferente do modo como era proposto na racionalidade medieval, em que a relação docente com o estudante era impessoal e distante, pois ministravam-se aulas para grandes plateias.

O *Ratio* era um documento prescritivo, de cunho pragmático e estava dividido por cargos e regras a serem executadas por cada um. Faço destaque à regra 9, que apresenta as prescrições para a formação do professor do curso inferior, que hoje corresponde à educação básica.

Excerto 10 - Educação básica

[...] para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, a fim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício.

Fonte: RATIO STUDIORUM (1599, p. 31).

O *Ratio* apresentava prescrições e orientações que constituíam certos modos de ser docente, a partir da racionalidade na qual estava sujeitada, a de controle dos corpos e de suas subjetividades. A docência ocorria numa relação de obediência, disciplinamento e vigilância. Havia, na atuação do professor, a crença salvacionista das almas, além da racionalidade da essencialidade, em que todos são essencialmente bons, só é necessário que sejam bem conduzidos. Também se disciplinava o professor para que fizesse o mesmo com os alunos.

Essa docência lida com a realidade como tendo um sentido em si mesma, a qual se pode ter acesso com base em bons métodos. A partir daí, essa verdade poderia ser transcrita pela linguagem e ser

repassada aos alunos. Assim, a relação da verdade com tal docência é uma questão de sua descoberta e de uma realidade essencial, garantida por uma identidade unificada e centrada. Nesse sentido, a relação com os saberes se dá a partir de um entendimento de que, com a descoberta da verdade impressa nessa realidade dada, tais elementos possam ser espelhados pelos conhecimentos, os quais devem ser transmitidos e memorizados pelos alunos. (SCHULER, 2016, p. 131).

Destaco também a regra 6, apresentada por Franca (2016), sobre a conduta do professor do ensino secundário, que hoje seria o ensino médio, que deixa explícito o controle sobre o professor, o que considero uma permanência na atualidade, embora a partir de outras racionalidades, como uma forma de cerceamento de sua liberdade.

Evite-se a novidade de opiniões. Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduz questões em matéria de certa importância, nem opiniões abonadas por nenhum autor idôneo sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas. (FRANCA, 2016, p. 111).

Os jesuítas compreendiam a docência como um potente instrumento apostólico capaz de conservar os seus ideais de educação. O método pedagógico proposto no *Ratio* produziu um certo modelo de escola e de ensino que agradou a sociedade da época, pelo seu rigor e sua metodologia, o que causou uma grande expansão da educação proposta pelos jesuítas, contribuindo com a “salvação” do catolicismo, embora esse não tenha sido o seu objetivo. Esta crise foi também produzida pelos deslocamentos de racionalidades: medieval à moderna, transcendente à imanente, mercantil à liberal.

Devemos compreender que as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental que tem a população como seu alvo principal e os dispositivos de segurança como seus mecanismos essenciais. (FOUCAULT, 2019, p. 428).

Reforço novamente o conceito foucaultiano da *emergência*, em que devemos analisar o passado pautado nas forças e racionalidades do passado e não do presente, buscando compreender suas continuidades, descontinuidades, rupturas e deslocamentos.

[...] durante os séculos XV e XVI, época em que o poder pastoral ainda convive com outra modalidade da arte de governar, imperial, régia, de justiça, calcada no antigo modelo de soberania, baseadas em virtudes tradicionais [...] ou em habilidades comuns [...] ocorre uma “crise geral no pastorado”, dando ensejo a diversas resistências, revoltas, insurreições, dissidências, assim como a busca de novas formas de “direção espiritual”. (GADELHA, 2016, p. 123).

Vivia-se uma crise da racionalidade pastoral de governo diante dos deslocamentos de racionalidades.

[...] na medida em que os valores espirituais do cristianismo — que haviam prevalecido até então — pareciam desgastados e iam sendo deixados para trás, era preciso colocar outras coisas em seu lugar, inventar novas maneiras de pensar e compreender o mundo. Como sempre acontece, para que se efetivasse tal transformação, não bastava deixar o passado para trás; era preciso achar ou inventar coisas novas. Ora, em contraposição aos valores espirituais do último milênio, foi o próprio homem, em sua existência terrena, que se apresentou como centro dos interesses; ele funcionou tanto como catalisador quanto como ponto de convergência das atenções e preocupações de artistas, literatos, filósofos. (VEIGA-NETO, 2004, p. 70).

O que se inventou de novo para ser colocado no lugar da racionalidade religiosa de governo? Utilizaremos o conceito foucaultiano da governamentalidade para nos ajudar a compreender esse deslocamento de racionalidades. A governamentalidade pode ser entendida como a “[...] forma de exercer o poder sobre a população, composta por técnicas para a condução da conduta dos indivíduos e do sujeito individualmente.” (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018, p. 96).

Na racionalidade medieval havia a relação unilateral de governo, do soberano aos seus súditos, em que eles estavam a serviço do soberano, preservando-lhe o poder e o seu território. Governo pode ser compreendido como “[...] tipos de racionalidades que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens.” (GADELHA, 2016, p. 120). No entanto, com a invenção do objeto população, um novo modelo de governo é produzido, não mais unilateral, e o papel do Estado passa a ser o do governo da população. Logo, há a necessidade de governá-la e de criar técnicas para fazê-lo, pois há um conflito permanente entre a “liberdade” da população e sua segurança.

[...] as transformações associadas à modernidade libertaram os indivíduos de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditavam que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na “grande cadeia do ser” — a ordem secular e divina das coisas — predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um “indivíduo soberano”. O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da “modernidade” em movimento. (Stuart HALL, 2019, p. 18).

Nesse deslocamento no modo de ser e de pensar das pessoas que os jesuítas se reinventaram e retomaram seu projeto educativo. Como já exposto anteriormente, há um grande intervalo de tempo entre a construção do *Ratio*, no final do século XVI, e outros documentos da educação da Companhia de Jesus, em virtude da perda do poder da religião católica devido às novas invenções da modernidade, como a imanência, o poder de outras religiões, a invenção do Estado. Contudo, quando o catolicismo se reinventou no final do século XIX, os jesuítas retomaram suas obras, na tentativa de expandi-las novamente. É, portanto, sob a racionalidade contemporânea neoliberal que novos escritos são inventados. Por isso, o documento *Nossos colégios hoje e amanhã* é elaborado, com o propósito de reorganizar o projeto educativo do ensino médio, etapa da educação na qual os/as alunos/as podiam escolher seguir na vida religiosa, e que os jesuítas compreendiam como uma oportunidade de ampliar o seu apostolado. Novamente, ocorreu de a docência aparecer como potente instrumento de colaboração da missão jesuíta.

Excerto 11 - Função docente

[...] do que necessitamos verdadeiramente não são meros professores, mas colaboradores corresponsáveis da plenitude de nossa missão. Temos de aceitá-lo-emos assim e também aprender deles, de seu carisma de leigo associado à sua obra de Igreja. Somente desta forma tem sentido a sua integração na comunidade educativa e só assim são agentes multiplicadores. Isto, porém, implica duas coisas: uma, que assimilem os princípios inicianos que animam a nossa missão; a outra, que tenham acesso ao quadro de ação — cargos de responsabilidade — a começar por aquele de pôr a render ao máximo a sua capacidade educativa. Com respeito ao primeiro ponto, é claro que assim como tivemos necessidade de uma formação para assimilar e tornar operativa em nós a intuição iniciano, assim, eles, de modo geral, deverão receber de nós uma formação proporcionada e uma atenção constante também neste aspecto, sempre com o devido respeito à sua personalidade. Mesmo que não sejam cristãos, como deverá ocorrer em muitos países, poderemos aprender deles e, proporcionalmente, fazer-lhes partícipes dos valores universais de nossa missão.

Nesse excerto, é possível observar o quanto os jesuítas reforçam a importância do/a docente, mesmo que não fosse cristão/ã, como um/a importante colaborador/a da missão jesuítica. Não apenas um/a professor/a que transmitisse conhecimentos, mas valores e ideais. Compreendo que há outra produção de docência neste documento, a partir de novas forças que não mais do controle e da disciplina, mas da inspiração no modelo inaciano, independentemente de suas crenças, convergentes em seus valores. Porém ao analisar a organização do documento, não se explicitam ou se dedicam seções à formação ou à atuação docente, elas se organizam de modo a tratar do ensino médio, dos colégios, como instrumentos de apostolado, do/a estudante que se pretende formar, da comunidade educativa, compreendendo todos os envolvidos no processo educativo, contudo, não se dedicam a falar do ensino ou da docência.

Deste modo, percebendo a ausência do tema *docência*, justifico que a escolha pelo documento *Nossos colégios hoje e amanhã* ocorre em virtude de se destinar ao ensino médio, compreendendo que há imperativos e forças que constituem certos modos de ser docente, desde uma perspectiva do ensino por competências, a fim de instrumentalizar os/as jovens para o acesso a universidades e/ou ao mercado de trabalho, distanciando-se da formação integral e humanista proposta pelos jesuítas.

Após seis anos da elaboração do *Nossos colégios hoje e amanhã* (1980), foi elaborado o documento *Características da educação da Companhia de Jesus* (1986) em alusão aos 400 anos da primeira versão do *Ratio Studiorum* (1586). O novo manuscrito apresentara-se como uma reinvenção e releitura do *Ratio*, reafirmando as características da educação jesuítica.

Excerto 12 - Mudança e trabalho docente

As características podem ajudar a todos os que trabalham na educação da Companhia a praticar este exercício essencial do discernimento apostólico. Podem ser o fundamento de uma reflexão renovada sobre a experiência do apostolado educativo e, à luz dessa reflexão, de uma avaliação das orientações e da vida da escola: não somente de um ponto de vista negativo (o que estamos fazendo mal?), mais especificamente em uma perspectiva positivista (como podemos fazê-lo melhor?). Esta reflexão deve levar em consideração as circunstâncias locais “continuamente em mudança”: cada país ou região deve refletir sobre o significado e as implicações das *Características* para as suas respectivas situações locais, e deve depois desenvolver documentos suplementares, que apliquem este documento geral a suas próprias necessidades, concretas e específicas.

Os professores e orientadores ajudam os alunos nesse crescimento, estimulando-os e ajudando-os a refletir sobre suas experiências pessoais, de tal modo que possam compreender a sua própria existência de Deus e, ao mesmo tempo que estes aceitam suas qualidades e as desenvolvem, também aceitam suas limitações e as superam na medida do possível. O programa educativo, confrontando os alunos realisticamente consigo mesmos, tenta ajudá-los a reconhecer as diversas influências que recebem e a desenvolver uma faculdade crítica, que vai além do simples reconhecimento do verdadeiro e do falso, do bem e do mal.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 7; p. 41).

Este documento enfatiza que o/a docente deve estar preocupado/a com a formação da pessoa humana “[...] para ajudá-la em seu crescimento pessoal e em suas relações interpessoais” e, estabelecer assim, uma relação de proximidade e “[...] interesse pessoal no desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e espiritual de cada aluno.” (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 32).

Nesse contexto, os documentos da educação jesuítica reafirmam o compromisso com a formação integral do/a aluno/a, colocando-o/a no centro do processo educativo.

No excerto 12, há um deslocamento do disciplinamento e controle dos corpos para uma outra racionalidade, a da criticidade e atividade do/a estudante frente às coisas do mundo. Existe uma preocupação com a individualidade do/a aluno/a. O documento *Características da educação da Companhia de Jesus* (1998) reafirma que o/a estudante permaneça no centro do projeto educativo e que o/a professor/a continue sendo responsável pelo desenvolvimento de sua “criticidade”.

O *PEC* (2016), entretanto, produz um novo enunciado sobre a docência. Elaborado por jesuítas e leigos/as, subsidiado pelos apontamentos dos documentos anteriores, apresenta a aprendizagem e a inovação pedagógica como imperativos do projeto educativo dos jesuítas, porém, de modo local, pois é um documento elaborado no Brasil. Portanto, o papel do/a professor/a é o/a de promotor/a da aprendizagem, observando os estilos de aprendizagem como sua primeira condição do trabalho.

Excerto 13 - Estilos, aprendizagens e docência

[...] a consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos, das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseado nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferenciadas de mediação para atender os sujeitos de aprendizagem que

se encontram em momentos distintos. Entendemos que a separação entre ensino, aprendizagem e estudo como momentos estanques está superada e que o trabalho docente precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as múltiplas dimensões envolvidas no processo.

O professor organiza sua ação docente de tal forma que favorece o contato ativo dos alunos com o conhecimento, atuando sempre de modo a tornar efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da autonomia.

Fonte: PEC (2016, p. 10-11).

Biesta (2017, p. 22) afirma que na atualidade ocorre uma transformação do “[...] professor de um ‘sábio no palco’ para um ‘guia do lado’ — um facilitador/mediador da aprendizagem, como na expressão — ou ainda, de acordo com os outros, para alguém que ‘fica por detrás das cortinas’.” Os/As professores/as, numa linguagem empresarial, serão os gestores dos processos de aprendizagem, esvaziados de sentido e de função.

Na docência, o/a professor/a torna-se mediador/a entre o/a aluno/a e o conhecimento que existe a fim de garantir a aprendizagem, considerando ritmos e tempos diversos.

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria — uma “coisa” — a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente”. (BIESTA, 2017, p. 37-38)

Laval (2004) considera que a linguagem da aprendizagem é fabricada a partir da cultura do novo capitalismo, em que o saber utilitário é valorizado e tido como o mais importante, essencial. A escola passa a funcionar como uma “empresa educativa”, empenhada em formar eficientes trabalhadores. Para Laval (2004, p. 22), “[...] a lógica da eficiência apodera-se pouco a pouco do domínio cultural e escolar.” A lógica da flexibilização constitui o sujeito sempre disposto a aprender, autodisciplinado, autoaprendiz, responsável individual por seu desempenho, empresário de si mesmo, disposto a trabalhar a partir das incertezas e se flexibilizar para buscar soluções aos problemas que surgirem.

Segundo Byung Chul Han (2017, p. 25), “[...] a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever”, assim, “o sujeito do desempenho é mais rápido e produtivo que o sujeito da obediência.” Sob essa

[...] metamorfose, muitas escolas deixaram de agir como aparelhos disciplinares, dedicados a produzir um tipo peculiar de corpos, para se tornarem uma espécie de empresa cujo fim consiste em prestar um serviço — com diversos graus de sucesso e de eficácia — entre muitos outros oferecidos nos mercados contemporâneos. Seu objetivo é capacitar os clientes, em vez de formar todos os alunos de cada nação. [...] agora se impõe a impressão vertiginosa de que cada um deve lutar por sua própria carreira num contexto hostil e mutante. (Paula, SIBILIA, 2012, p. 93-94).

A racionalidade da modernidade produz “corpos dóceis” e da contemporaneidade, “corpos flexíveis”. Ambas exercem forças sobre a escola, estabelecendo uma reciprocidade (VEIGA-NETO, 2008). Sibilía (2012) afirma que a relação da educação escolar com a economia produz algumas verdades, tanto na modernidade quanto na contemporaneidade.

Na modernidade, a escola esteve sujeita a uma instituição de controle de corpos e como uma tecnologia que fabricava certos modos de ser, regida pelo capitalismo industrial. “A função básica da instituição escolar” era a de “humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão.” (SIBILIA, 2012, p. 18).

Enquanto a contemporaneidade produziu/produz outros modos de ser a partir do novo capitalismo, não mais industrial, em que o sistema escolar está estreitamente relacionado ao sistema produtivo. O objetivo da escola desloca-se para formar bons/as cidadãos/ãs, trabalhadores/as qualificados/as e, conseqüentemente, potentes consumidores/as. Todavia, é importante considerar que as transformações não acontecem numa relação de “causa-e-efeito”, e nem que uma racionalidade substitui a outra, como compreende a história tradicional; ao contrário, ela ocorre numa relação de jogos de poder, numa perspectiva de micropoder.

As relações entre, de um lado, as transformações que estão acontecendo nas práticas educativas escolares e respectivas teorizações e, de outro lado, as transformações sociais e culturais que extravasam a própria escola não são mecânicas, lineares, de causa-e-efeito. Desse modo, não se trata de pensar a escola apenas como produzida pela sociedade em que ela se insere, mas, também e

ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade. (VEIGA-NETO, 2008, p. 42).

A dimensão política do conhecimento, proposta pela pedagogia crítica, “humanizar e emancipar” o sujeito desloca-se para uma dimensão profissional de instrumentalizá-lo e capacitá-lo para o mercado. O saber, na perspectiva de sociedade mais produtiva, tornou-se utilitarista, pois transformou-se em um instrumento solucionador de problemas, no qual “[...] em busca da felicidade, aumenta os poderes de suas faculdades em decorrência do aperfeiçoamento do seu ser.” (LAVAL, 2004, p. 7). O saber que não está relacionado a uma questão prática, não é útil e necessário, sendo assim desvalorizado. De acordo com Laval (2004, p. 23), o “[...] utilitarismo caracteriza-se como o ‘espírito do capitalismo’”, em que o sujeito deve aprender por toda a vida e ser “apto a se formar.” (LAVAL, 2004, p. 16). Com isso, há um esvaziamento da escola como lugar do exercício do pensamento, das possibilidades, das invenções, e não apenas da formação de futuros/as trabalhadores/as (LAVAL, 2004).

Gadelha (2016) conceituou “cultura do empreendedorismo” entendendo o sujeito como “indivíduo-microempresa” que deve fazer investimentos constantes em si mesmo, tornando-se empreendedor de si mesmo. O enunciado da eficiência e da flexibilidade tem produzido a linguagem da competência, levando a escola a trabalhar a partir deste imperativo, com o objetivo de formar sujeitos competentes e aptos a lidarem com as incertezas, respondendo às efêmeras mudanças tecnológicas e econômicas do capitalismo, com alta performatividade.

Para Laval (2004, p. 55), a competência pode ser compreendida como “[...] a capacidade de realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais”, reforçando a ideia do utilitarismo, do aprender o que é útil, para melhor desempenhar uma atividade produtiva. Diante de tal racionalidade, produz-se uma “docência S/A”, em que a docência tem se constituído a fim de atender às necessidades individuais: “professoras e professores são convocados/as a conduzir sua prática pedagógica a partir da lógica de mercado” e “[...] vêm se transformando em sujeitos — microempresa — empreendedores —, que precisam ser cada vez mais flexíveis.” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 54).

Noguera-Ramírez (2009) afirma sobre essa racionalidade que há necessidade permanente de aprendizagem, constituindo um sujeito aprendiz ao longo da vida, apto a se adaptar às mudanças e às transformações, um solucionador de problemas. Mas

o aprendizado ao longo da vida está relacionado também às esferas pessoais e sociais. Há uma “retórica generosa” de que o capitalismo flexível se utiliza para gerar uma sensação de liberdade, em que admite que os sujeitos escolham o que querem aprender/fazer e em qual tempo. Essa noção de “liberdade” tem produzido uma linguagem da uberização da vida, em que os sujeitos são donos do seu tempo e de suas atividades, responsáveis individuais por seus fracassos e sucessos, a partir de suas escolhas.

Conforme Laval (2004, p. 43), “[...] a industrialização e mercantilização da existência definem o homem, como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado.” Essa racionalidade em que, individualmente, o/a aluno/a é responsável por sua formação, é defendida a partir da perspectiva da teoria do capital humano, conceito apresentado por Theodore Willian Schultz (1973, p. 73)

[...] embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença.

Laval (2004, p. 27) compreende o capital humano numa perspectiva liberal ortodoxa, como “[...] um bem privado proporcionando uma remuneração ao indivíduo que o tem. [...] o indivíduo possui recursos próprios que ele vai tentar fazer crescer ao longo de sua existência para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais.” O conhecimento é considerado uma forma de capital, pois tem como objetivo melhorar e qualificar a produtividade por meio da capacitação individual do trabalhador/a na qual a educação é compreendida como um produto (bem) valioso.

A partir desse cenário, nas últimas décadas do século XX, ampliaram-se os investimentos em educação e o acesso à escola, com o propósito de garantir a produção do capital humano, justificando, desta forma, a necessidade do Estado de direcionar recursos à educação, pois ela tornara-se indispensável ao contexto econômico.

Se os poderes públicos devem assegurar a formação inicial, tendo visto a forte rentabilidade social dos investimentos a ela consagrados, devem, igualmente, apelar para financiamentos privados, provenientes das famílias e das empresas, especialmente em um período marcado pela “intensificação das restrições orçamentárias”. (LAVAL, 2004, p. 28).

Os órgãos internacionais, como bancos e fundações, mobilizaram-se a ser co-financiadores da educação, beneficiando-se ao potencializar seus lucros por meio da “economia do conhecimento”.

Para autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari, o que ocorre aqui não é o fato de a economia deixar de se preocupar com a produção, mas sim que essa produção econômica também é desejante, subjetiva – o desejo é imanente à produção –; trata-se para eles, de pensar esse processo inserindo o desejo na produção e vice-versa; assim, tanto o “humano” quanto o “capital humano” e seus eventuais “modos de acumulação” não são dados de antemão, não estão já aí, “a espera” de um investimento de natureza produtiva: eles constituem o efeito mesmo dessa produção. (GADELHA, 2016, p. 150).

Ao defender a educação como bem público e, apresentar-se contrário ao empresariamento da escola, Laval (2004) nega o caráter individualista e particular do conhecimento, como proposto pela teoria do capital humano.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto às próprias relações sociais. (LAVAL, 2004, p. 11-12).

Biesta (2017, p. 21-22) afirma que o importante “para o ensino são as aspirações democráticas, políticas e emancipatórias da educação”. Para o autor, o ensino pode “ajudar e incentivar as crianças e os jovens a existirem no mundo de forma democrática e sustentável”. Mas salienta sobre a necessidade de sua reinvenção, para que não se torne apenas “[...] uma máquina para a produção efetiva de resultados de aprendizagem.” Para Laval (2004), a educação escolar é um bem público, e relacioná-la à lógica empresarial e privatizada é um grande risco, pois pode-se perder de vista o valor social, cultural e político do saber, que transcende o valor profissional.

Qual seria o papel da educação se já não se trata de formar o cidadão de amanhã, ou seja, aquele que ainda não sabe quase nada nem é o sujeito de pleno direito? Será que é possível, hoje em dia, continuarmos a falar do ensino em termos de transmitir saberes, conhecimentos ou informações, a partir de um pedestal autorizado? Talvez essa ideia tenha se tornado insustentável, o que implica uma enorme ruptura nas concepções tradicionais e modernas destiladas pela pedagogia — um vocábulo de origem grega que, aliás, conjuga duas noções hoje em conflito: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). (SIBILIA, 2012, p. 114).

A partir das reflexões suscitadas sobre as forças que produzem enunciados nos documentos da educação da Companhia de Jesus, utilizo o conceito de *governamentalidade* para auxiliar na compreensão e na problematização dos modos de ser e existir no mundo a partir da lógica da economia, pois à medida que nos sujeitamos a essa racionalidade, também a fabricamos.

De acordo com Foucault (2019, p. 429), a governamentalidade pode ser definida como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análise e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a alinha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre outros modos — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

A governamentalidade, segundo Brodbeck e Oliveira (2018, p. 96), é uma “forma de exercer o poder sobre a população, composta por técnicas para a condução da conduta dos indivíduos e do sujeito individualmente”.

[...] a governamentalidade representa uma racionalidade, um modo de dar razão a algo que se entende bem além do governo estatal. A racionalidade governamental é constituída a partir de práticas discursivas e não discursivas que circulam no tecido social, tocando o governo de um Estado e, ao mesmo tempo, retornando ao tecido social, formando uma grade de inteligibilidade, ou seja, um modo de compreender o mundo. (Karla SARAIVA, 2010, p. 128).

Gadelha (2016, p. 151) corrobora com o entendimento de que a economia passou a operar não apenas sobre a produção, mas sobre o comportamento humano. Segundo o autor, a governamentalidade

[...] faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade do consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo que a cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência.

A governamentalidade é uma ferramenta potente para problematizar como nos tornamos o que somos e o que temos feito com isso, pois somos fabricados e nos fabricamos a partir dessa racionalidade. É necessário pensar a educação na mesma perspectiva de problematizá-la.

Para Zygmunt Bauman (2010, p. 40), ao tratar do efemerismo do tempo e das constantes mudanças propostas no contemporâneo, o mundo pode ser entendido como “líquido-moderno”,

[...] a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem.

Conforme Sennett (2006, p. 118), “[...] a impaciência é institucionalizada.” Tudo deve acontecer numa flexibilidade e pressa que não deixe margem para a permanência. O autor discorre sobre o tempo como uma grande força na racionalidade contemporânea, em que não se pode “perder tempo”, não se pode mergulhar profundamente em algo, transitamos apenas na superficialidade das coisas, comprometidos apenas com as técnicas.

Compromisso significa fechamento, abrindo mão de possibilidades em nome do desejo de se concentrar em uma coisa só. Podemos, com isso, perder oportunidades. A cultura que vem emergindo exerce sobre os indivíduos uma enorme pressão para que não percam oportunidades. Em vez de fechamento, a cultura recomenda a entrega — cortar laços para sentir-se livre, especialmente os laços gerados pelo tempo. (SENNETT, 2006, p. 179).

Segundo Veiga-Neto (2008, p. 43), a modernidade pode ser definida de acordo com “[...] a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente [...] em parte, nos vem a sensação de crise.”

A não permanência, a incerteza, o reaprender incessante, a flexibilidade, tem gerado o sentimento de crise, diante da instabilidade do ser e de suas relações. Em virtude desta flexibilidade, o adoecimento psíquico das pessoas tem crescido nas últimas duas décadas. Han (2017) aponta que, na sociedade do desempenho, há uma grande concorrência do ser consigo mesmo, o que tem gerado angústias que o sujeito não consegue controlar, pois existe uma busca individual e incessante de ser/fazer sempre melhor do que já fizera anteriormente.

O sujeito do desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma. O sujeito do desempenho está livre da instância externa do domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. Ao contrário, faz com que a liberdade e coação coincidam. [...] Os adoecimentos psíquicos da sociedade do desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal. (HAN, 2017, p. 29-30).

Na lógica da flexibilidade, Bauman (2010, p. 43) questiona: “[...] como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais bem informados?” Conforme Veiga-Neto (2008), ser flexível ou a flexibilidade é

[...] uma propriedade hoje tida como importante e desejável por si mesma — decorre do caráter líquido da pós-modernidade. O mesmo se pode dizer da volatilidade e do correlato fenômeno de descarte, ambos cruciais para a prática do hiperconsumo (consumismo). Palavras como essas — liquefação, aceleração, apagamento de fronteiras, flexibilidade, volatilidade —, tão comuns nos discursos contemporâneos, apontam para a irreversível impermanência e instabilidade do mundo pós-moderno e para o fim do mito do sujeito moderno como uma singularidade estável e indivisível. São, também, palavras que servem para descrever as novas subjetividades contemporâneas, em termos éticos, políticos, econômicos, culturais, de convivência, de suas relações com a natureza e assim por diante. (VEIGA-NETO, 2008, p. 44).

A partir dessas racionalidades, a docência é produzida nos documentos da educação da Companhia de Jesus, tanto na modernidade quanto na pós-modernidade. Contudo, desde as análises dos documentos, percebo um deslocamento do ensino e formação do/a professor/a à aprendizagem e formação do/a aluno/a. Por isso, senti necessidade de realizar um levantamento do número de vezes que as palavras *docente*, *docentes*, *professor*, *professores*, *professora*, *professoras*, *aluno*, *alunos*, *aluna*, *alunas*, *estudante*, *estudantes*, *aprendizagem* e *ensino* aparecem nos documentos analisados. Para isso, organizei uma tabela para apresentar esses dados, por considerar que a linguagem é produtora e tradutora de verdades.

Tabela 5 - Análise dos documentos

	<i>Ratio Studiorum</i> (1599)	<i>Nossos colégios hoje e amanhã</i> (1998)	<i>Características da educação da Companhia de Jesus</i> (1998)	<i>Projeto Educativo Comum</i> (2016)
DOCENTE(S)	-	3	4	14
PROFESSOR(ES)/A(S)	42	3	40	14
PROFESSOR/A	-	-	-	-
ALUNO(S)/A(S)	74	36	80	39
ESTUDANTE(S)	9	1	34	7
APRENDIZAGEM	-	1	3	50
ENSINO	-	29	10	21

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Por meio da análise dos documentos sobre a constituição da docência, ousou afirmar que a centralidade na aprendizagem é crescente, mesmo compreendendo que, desde os exercícios espirituais, cuidar com atenção da formação do/a aluno/a é sua intenção e proposição.

Embora existam diferenças óbvias entre as duas situações, a natureza da relação entre o diretor dos Exercícios Espirituais e a pessoa que os faz é o modelo para a relação entre professor e alunos. Como o diretor dos Exercícios, o professor está a serviço dos alunos, sempre pronto para detectar dotes ou dificuldades especiais, envolvido pessoalmente e ajudando no desenvolvimento do potencial interior de cada aluno individualmente. (CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1998, p. 33).

Nos quatro documentos analisados, algumas seções tratam, de modo atento e cuidadoso, da formação do/a aluno/a. Contudo, apenas no *Ratio* há, de modo mais

aprofundado, a formação do professor. Os demais tratam com brevidade ou superficialidade.

No *Ratio Studiorum* há diversas seções sobre a formação docente. A racionalidade na qual foi elaborado justifica a organização do documento, prescrevendo, em detalhes, como deveria ser a formação do professor de cada disciplina e etapa da educação, pois tinha a intenção de que o professor fosse “um formador de almas” e não apenas um “ensinador” de conteúdos e transmissor de conhecimentos.

No documento *Nossos colégios hoje e amanhã*, há algumas reflexões acerca do trabalho docente. Embora de modo não aprofundado, os jesuítas reafirmam a necessidade de dar boas condições de trabalho e formação aos/às professores/as.

Excerto 14 - Trabalho docente

Trabalhar com o ânimo dividido, supõe quase fatalmente, certa incapacidade para ser, além de professor, autêntico educador.

Mas não é só isso. O de que necessitamos verdadeiramente não são meros professores, mas colaboradores corresponsáveis da plenitude de nossa missão. Temos de aceitá-lo-emos assim e também aprender deles, de seu carisma de leigo associado à sua obra de Igreja. Somente desta forma tem sentido a sua integração na comunidade educativa e só assim são agentes multiplicadores. Isto, porém, implica duas coisas: uma, que assimilem os princípios inicianos que animam a nossa missão; a outra, que tenham acesso ao quadro de ação — cargos de responsabilidade — a começar por aquele de pôr a render ao máximo a sua capacidade educativa.

Fonte: NOSSOS COLÉGIOS HOJE E AMANHÃ (1998, p. 19).

Percebe-se certa preocupação com a ampla formação docente ao afirmarem que para colaborar com a missão jesuíta é necessário um “autêntico educador”. Porém não há outros apontamentos sobre a docência e a formação de professores/as neste documento.

Ao analisar o documento *Características da educação da Companhia de Jesus*, destaco que o/a professor/a é considerado/a responsável por promover a formação da pessoa humana, e não apenas estudantil e acadêmica, como apontado no excerto a seguir.

Excerto 15 - A responsabilidade do/a professor/a

A relação pessoal entre estudante e professor favorece o crescimento no uso responsável da liberdade. Professores e direção, jesuítas e leigos são mais do que orientadores acadêmicos. Estão envolvidos na vida dos alunos e têm um interesse pessoal no desenvolvimento

intelectual, afetivo, moral e espiritual de cada aluno, ajudando cada um deles a desenvolver um senso de autoestima e a se tornarem pessoas responsáveis dentro da comunidade. Respeitando a privacidade dos alunos, estão prontos a ouvir suas perguntas e preocupações sobre o significado da vida e compartilhar suas alegrias e suas tristezas, a ajudá-los no seu crescimento pessoal e suas relações interpessoais. Desta e de outras maneiras, os membros adultos da comunidade educativa orientam os estudantes para o desenvolvimento de um conjunto de valores que conduzem a decisões que transcendem a própria pessoa e se abrem à preocupação com as necessidades dos outros. Esforçam-se por viver de tal maneira que suas próprias vidas possam servir de exemplo aos alunos e estão dispostos a compartilhar suas próprias experiências de vida. A atenção pessoal continua a ser uma característica básica da educação jesuíta.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 32).

No documento *Características da educação da Companhia de Jesus* (1998, p. 45), “a tarefa do professor consiste em ajudar cada estudante a aprender com independência a assumir a responsabilidade de sua própria educação”. Novamente, ao remeter ao/a professor/a, relaciona-se ao/a estudante e seu processo de aprendizagem, não ao ensino e/ou à profissionalidade/profissão docente.

No *PEC* (2016), percebo uma maior centralidade na aprendizagem e na inovação pedagógica, em que os/as professores/as são implicados/as a ousar outras formas de exercer a docência e de garantir a aprendizagem. A necessidade de mudança e inovação é apontada logo no início do documento.

Excerto 16 - Contexto para a mudança e a inovação

Ao aprofundar a análise sobre o microcontexto de nossas escolas e colégios, reconhecemos que o atual modelo de ensino não mais responde ao que nos propomos como Rede. Percebemos professores cansados e desanimados, embora empenhados na busca de estratégias de interação e construção que sejam mais atraentes à aprendizagem; verificamos alunos desmotivados e chateados, muitas vezes dormindo em sala de aula: crianças, adolescentes e jovens que amam seus colégios, mas se encontram desencantados com o lugar sagrado da aprendizagem, ainda muito restrito às quatro paredes da sala de aula. Fica o belo e grande desafio de qualificar as mediações, fazendo com que a arte de aprender seja prazerosa e plena de sentido.

Fonte: PEC (2016, p. 15-16).

Embora apresente a aprendizagem integral como discussão central, o *PEC* (2016) exhibe uma afirmação sobre a importância do trabalho docente e do/a professor/a.

Excerto 17 - A importância do/a professor/a

Sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. Nas escolas da RJ, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor.

Fonte: PEC (2016, p. 44).

A partir dos excertos 16 e 17, questiono: que modelos de ensino respondem aos/às alunos/as da atualidade? O que nos tornamos enquanto docentes quando os/as alunos/as não veem mais sentido no que ensinamos? O que esperar dos/as docentes ao dizer que eles/as precisam qualificar suas mediações? Que lugar de importância o conhecimento ocupa no processo de ensino e de aprendizagem? E a docência, como tem se constituído diante de tais questões?

É necessário tensionar algumas afirmações e proposições apontadas nos documentos desde uma perspectiva da genealogia, de problematizar o presente, a fim de sermos resistência a algumas forças e imperativos, em que nos sujeitamos e somos sujeitos. Para isso, proponho algumas reflexões sobre a *docência gerencial* que é regulada pela cultura empresarial e pelo imperativo da centralidade da aprendizagem, compreendendo cultura empresarial como “um enformador da sociedade”. Conforme Foucault (2008b, p. 203), não se trata de grandes empresas, mas da “[...] empresa no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal”, tendo o mercado e a concorrência, como forças constitutivas de modos de ser e exercer a docência. Essa regulação da performatividade do indivíduo-microempresa pode ter constituído um esvaziamento sobre o ensino e a docência nos documentos analisados, responsabilizando e corresponsabilizando o/a docente por sua formação e exercício profissional. A racionalidade neoliberal, segundo Veiga-Neto (2013, p. 11), em relação à educação escolar “[...] vem sendo cada vez mais acionada como fornecedora de cidadãos autônomos, empreendedores, flexíveis e responsáveis por si mesmos; bons consumidores, competidores e trabalhadores.”

Considero relevante retomar o que Loyola, fundador da ordem religiosa Companhia de Jesus, compreendia e defendia nos exercícios espirituais sobre a centralidade da pessoa humana no trabalho formativo. O *Ratio Studiorum* (1599), primeiro documento sobre a educação proposta pelos jesuítas, tem como o seu maior

ponto de atenção, a conduta dos professores. Entretanto, o termo aluno(s)/a(s) apareça mais (74 vezes) que o termo professor(es)/a(s) (42 vezes). Os demais documentos analisados, *Nossos colégios hoje e amanhã* (1998), *Características da educação da Companhia de Jesus* (1998) e *PEC* (2016) apresentam a proposição da centralidade no/a aluno/a. E no documento *PEC* (2016), além do/a aluno/a na centralidade, há também a aprendizagem.

O documento *Nossos colégios hoje e amanhã* (1980), em que o centro das discussões é o trabalho pedagógico com os/as alunos/as do ensino médio, também trata da centralidade no/a estudante. Inclusive há uma seção destinada ao tipo de aluno/a que se pretende formar nas RJE.

Excerto 18 - A centralidade no/a aluno/a

Alunos. São o elemento central e principal componente da comunidade educativa. Extensamente já me referi a eles nestas páginas. Apenas quero acrescentar o seguinte: quanto os alunos podem nos educar! Temos que estar em contato com eles e, ao tratá-los, aprender a ser pacientes, vendo-os mover-se num mundo materializado; aprender a ser generosos, vendo sua capacidade de sacrifício; aprender a ser homens para os outros, vendo quão grande é sua generosidade se a sabemos estimular com adequada motivação. Através dos jovens, colocamo-nos em contato com uma civilização que nos está vedada, e neles vemos a sociedade do amanhã e nos assomamos ao mundo futuro. Por isso, é impossível educar um jovem, mantendo excessiva distância, estando habitualmente ausente de seus *campus*, num asséptico isolamento cheio de dignidade acadêmica, e, talvez, de complexo de inferioridade e timidez. Desta maneira não surgirão vocações e nem chegarão eles a conhecer a beleza de nosso ideal inaciano que é de vida e serviço a Cristo.

Fonte: NOSSOS COLÉGIOS HOJE E AMANHÃ (1998, p. 9-10).

Excerto 19 - A centralidade no/a aluno/a

A educação jesuíta, portanto, investiga a significação da vida humana e se preocupa com a formação integral de cada aluno como indivíduo pessoalmente amado por Deus.

Fonte: AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 8).

Excerto 20 - A centralidade no/a aluno/a

O PEC não quer ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva, se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas.

Fonte: PEC (2016, p. 14).

Nos excertos 18, 19 e 20 percebe-se um percurso de centralidade no/a aluno/a, que pode constituir modos de ser docente e a docência é secundarizada. Em virtude dessa centralização apontada nos documentos, o ensino também vem se esmaecendo e, por consequência, constituindo uma docência gerencial, na qual é regulada pela cultura empresarial, em que o conhecimento é considerado como capital humano, e a aprendizagem, uma força que o produz.

Biesta (2017, p. 45) aponta o que está para além da aprendizagem, que a educação não é apenas um “fazer aprender coisas” para poder utilizá-las *a posteriori*, considerando o utilitarismo do conhecimento ou o capitalismo do conhecimento, mas um compromisso democrático com a humanidade. Os modos de constituição docente, desde essa racionalidade, podem acontecer de outras formas, não apenas os regidos pela lógica da economização da vida. Há um deslocamento da sociedade do ensino à sociedade da aprendizagem, em que o ato de ensinar tem caráter coletivo, e o de aprender, individualizado. De certa forma, isso se justifica por uma customização do conhecimento, como um imperativo do contemporâneo, em que a individualidade é maximizada e a coletividade minimizada (BIESTA, 2017).

Para Roberto Rafael Dias da Silva (2018, p. 185-186), “[...] ao enfatizar a perspectiva individual da noção de aprendizagem”, Biesta (2016, p. 22) “[...] reitera, em tom crítico, que ‘se esta é a única linguagem disponível, então os professores terminarão sendo uma espécie de gestores de processos de aprendizagem, vazios e sem direção’.” Em relação ao esmaecimento do ensino, David Hamilton (2002, p. 190-191) percebe que

[...] a aprendizagem tende a ocorrer mais por iniciativa do estudante do que do professor, ela também acarreta a morte agônica dos horários rígidos. Ademais, por marginalizar a didática, o advento da aprendizagem em linha também aponta para a morte do professor. Como resultado, este deixa de ser uma figura proeminente na equação econômica da sociedade da aprendizagem. A razão professor-aluno, indicador econômico notável na sociedade instrucional, está sendo substituída pela razão alunos — conexões Internet. O currículo “à prova do professor” (*professor-proof*) — meta dos primeiros educadores como Comênio (1592-1670) — está sendo substituído pelo currículo sem professor (*professor-free*). Nas palavras de um consultor do Banco Mundial, um currículo é um “planejamento para aprendizagem, não para ensino”.

A partir do autor, retomo alguns princípios dos documentos analisados da educação da Companhia de Jesus que tratam exatamente de reafirmar a importância

do/a professor/a para a realização de um bom projeto educativo. A educação não pode ser considerada como uma mercadoria e o/a docente como provedor/a da aprendizagem, “[...] isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente e em que a própria educação se torna uma mercadoria.” (BIESTA, 2017, p. 37-38).

Deste modo, constitui-se o gerencialismo da educação, em que a lógica do funcionamento da escola é a mesma de uma empresa. “Esse gerencialismo é um sistema de razões operacionais que pretende suportar o significado da instituição, pelo único motivo de que tudo parece dever se racionalizar segundo o cálculo das competências e a medida das performances.” (LAVAL, 2004, p. 193).

De acordo com Stephen John Ball (2010, p. 38), a performatividade apresenta-se como

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances — de sujeitos individuais ou organizações — servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

O/A aluno/a é um/a consumidor/a; o/a professor/a, provedor/a; e, a educação um capital imaterial que necessita o tempo todo ser medido, mesurado e avaliado.

Segundo Laval (2004, p. 193), “[...] o gerencialismo substitui, pouco a pouco, o humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educativa, justificando, assim, o peso crescentemente dado aos administradores, aos *experts*, aos estatísticos.”

A aprendizagem, como centro do trabalho educativo, vem ganhando cada vez mais espaço na educação proposta pelos jesuítas e realizada pelos inicianos.

Excerto 21 - Aprendizagem por toda a vida

Uma vez que a educação é um processo que se prolonga por toda a vida, a educação jesuíta tenta inculcar uma alegria de aprender e um desejo de aprender que permaneçam para além dos tempos de colégio. Mais, talvez, que a formação que lhes damos, vale a capacidade e a ânsia de continuarem se formando que possamos infundir-lhes. Aprender é importante, mas

muito mais importante é aprender a aprender e desejar continuar aprendendo, durante toda a vida.

Fonte: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS (1998, p. 12).

Não tenho a intenção de negar ou abandonar a importância do aprender no processo educativo, mas de colocar sob suspeita o que esse imperativo tem constituído e o que temos feito disso. Além do que corroboro com Fabris (2007, p. 5-6) que “[...] não há como saber e controlar a forma como cada sujeito se apropria dos conhecimentos. Não temos como controlar as aprendizagens.” Tomo essa reflexão como importante, pois ao colocar a aprendizagem como centro do projeto educativo escolar, estamos tentando controlar o incontrolável.

O aprender é, pois, um movimento involuntário que, portanto, foge a qualquer controle. E para o qual, então, não há métodos. Como aprendi e como aprendo filosofia? Sinceramente não sei explicar; mas certamente está para além e para alguém de todos os métodos que me foram ensinados. E certamente também foi e é um processo distinto, diferente daqueles pelos quais passaram meus colegas de turma. E aí o terror para toda a pedagogia que se quis se constituir como ciência. A aventura do incontrolável, a “verdade” que se lhe escapa por entre os dedos. Aí está o terror para a escola-máquina-de-Estado: pois por mais que o espaço seja estriado pelos jogos de poder, há poderes contrários, há alisamentos, frutos de ações individuais e coletivas que traçam suas linhas de fuga. (Silvio GALLO, 2005, p. 219-220).

As considerações da autora e do autor ajudam a problematizar os modos de constituição docente que o deslocamento da centralidade do ensino à aprendizagem tem gerado: uma delas é a *docência terapêutica* em virtude da psicologização da pedagogia, já exposta anteriormente. O/A professor/a tem o papel principal de promover, facilitar, mediar aprendizagens, secundarizando a sua principal função: ensinar. Entendo que os documentos analisados foram deslocando a sua centralidade no/a professor/a e no ensino para o/a aluno/a e na aprendizagem.

Para Jorge Bondía Larrosa (2018), essa linguagem da aprendizagem é regida pela utilitarização do conhecimento, em que se aprende para fazer e não para pensar. O autor defende que a ênfase na aprendizagem tem constituído sujeitos capazes de fazer algo. Como contraponto a essa linguagem, Larrosa (2018, p. 441) entende que o ato de estudar deva ser maior que o ato de aprender, pois

[...] de alguma forma, aprender tem a ver com fazer (se aprende fazendo ou se aprender a fazer), enquanto estudar tem a ver com

suspender o fazer, a vontade de fazer e demorar-se no olhar ou no contemplar. Como se a aprendizagem implicasse um sujeito agente, ativo, impaciente, predador e empreendedor, e o estudar supusesse mais um sujeito paciente, contemplativo, pasmado e maravilhado.

Esse deslocamento entre aprender e estudar, nos coloca como docentes em um lugar de insistência e resistência ao ato de ensinar, com intencionalidade e compromisso ético, político e pedagógico. O ato de aprender pode ser efetivado em qualquer lugar da vida, e não apenas na escola, enquanto o ensino e o estudo são promovidos na escola e por um/a professor/a.

Trago essas reflexões sobre a centralidade no/a estudante e na aprendizagem por serem algumas das condições de possibilidade para pensar a constituição de uma docência gerencial, desde a racionalidade neoliberal. Assim, sendo a aprendizagem o objetivo fim da escola do contemporâneo, há outros imperativos relacionados a ela, que constituem modos de ser docente, como a inovação, o entretenimento e o utilitarismo.

Diante do exposto, sinto-me provocada a pensar que outros modos de constituição docente podem ser resistência a certas forças desse contemporâneo, de modo a não se deixar sujeitar por elas. Para isso, aponto que os documentos analisados da educação da Companhia de Jesus nos permitem espaços para existir e resistir no mundo e na profissão. Assim, sigo para o último capítulo desta dissertação, no qual proponho outros modos de constituição docente.

5 MODOS DE SER DOCENTE NO CONTEMPORÂNEO: DOCÊNCIA COMO EXERCÍCIO DE PENSAMENTO

Sonho impossível
Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender

Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão

É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo, cravar esse chão
Não me importa saber se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer por um pouco de paz

E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão

E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder. (Maria BETHÂNIA, 1975).

No início desta dissertação, fiz a opção pelo poema “Possibilidades” (SZYMBORSKA, 2011), compreendendo que esta produção poderia tomar e se conduzir por diferentes rumos e possibilidades. E assim aconteceu. Agora, ao propor a sua conclusão, escolho uma música de Bethânia (1975), “Sonho Impossível”, por me desafiar a resistir a algumas forças e imperativos e a insistir em algumas outras, acreditando que de um impossível chão possa brotar uma linda flor. É desse lugar que proponho outros modos de constituição docente, colocando em suspeição o modo como nos sujeitamos e fazemos sujeitar.

Neste segundo capítulo analítico, proponho outros modos de ser docente no contemporâneo, problematizando e suspeitando do que temos nos tornado desde a racionalidade da economização da vida. Assim, na primeira seção, defendo outros modos de constituição docente, sendo resistência a essa racionalidade e seus imperativos.

Na segunda seção, ensaio ousar uma docência inaciana, que mobiliza o cuidado de si e a prática de liberdade como princípios para insistir, resistir e transformar a docência, desde os chamamentos para renovação e inovação pedagógica, propostas nos documentos da educação da Companhia de Jesus.

5.1 Resistências: pensar a docência de outros modos no mundo contemporâneo

Na perspectiva de problematizar e de pôr em suspeição a fabricação dos modos de ser docente no contemporâneo a partir da racionalidade da governamentalidade neoliberal, proponho, desde as teorizações foucaultianas do cuidado de si e da prática de liberdade e do conceito de artesanaria de Sennett (2013), outros modos de exercer e se constituir docente, entendendo, a partir de Foucault (2004) que, onde há luta, há resistência.

Para Foucault (2004, p. 294), [...] “se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.” Inspirada no autor, problematizei as relações de poder que constituíram/constituem os sujeitos e suas subjetividades, das racionalidades da modernidade e da contemporaneidade. Poder é “a relação em que cada um procura dirigir à conduta do outro”. Nas relações de poder existem possibilidades de resistência, “[...] pois se não houvesse possibilidade de resistência — de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação”, não haveria relações de poder.” (FOUCAULT, 2004, p. 277).

É por compartilhar da ideia de Foucault (2004), onde há poder, há resistência, que proponho, nesta seção, outras relações de poder do contemporâneo apoiada em Wendy Brown (2015, 2019), Pierre Dardot e Laval (2016) e Roberto Moll (2015) sobre a economização da vida e o neoconservadorismo, na tentativa de ser resistência a tais forças, e de pensar outros modos de ser docente.

Início refletindo sobre a prática de liberdade no contemporâneo que tem sido regida por novas e velhas lógicas, forjando outros modos de ser e de pensar dos sujeitos. A racionalidade do liberalismo clássico, que tinha a economia como força que regia a política, a sociedade e o homem, desloca-se para uma racionalidade da governamentalidade neoliberal, em que a economia rege as relações humanas e o

político tem o seu fim decretado. Antes, bandeiras eram levantadas pelo liberalismo de liberdade civil e individual, hoje, não mais (BROWN, 2019).

Para Brown (2015, p. 33), no neoliberalismo, o *Homo economicus* é definido como capital humano, um modelo “[...] de capital financeiro e de investimento [...]. Ele substitui [completamente] o *Homo politicus*.” Esta nova realidade economicista proposta pelo neoliberalismo inventa uma outra racionalidade no contemporâneo¹⁸, com o “desaparecimento” do político como força que também regia as relações humanas: o neoconservadorismo¹⁹.

[...] os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais. (Iana Gomes de LIMA; Álvaro Moreira HYPOLITO, 2019, p. 4).

A nova direita, composta pelos neoconservadores estadunidenses, criticava o Estado do Bem-Estar Social por considerar que as “minorias” não constituíam a verdadeira população, por isso não eram merecedores de sua atenção. Ao contrário, eles o desorganizavam a partir das causas relacionadas à diversidade, à diferença, à liberdade e à questão ambiental planetária. O neoconservadorismo defendia a restauração de novos valores, pois compreendia que o “[...] maior perigo do século XX era o crescente papel do Estado como organizador da vida social. [...] a liberdade individual era um valor americano fundamental e moral, responsável pela produção e pela riqueza da nação.” (MOLL, 2015, p. 68). Sendo assim,

na lógica neoconservadora, as políticas sociais liberais atribuíam ao Estado papéis que deveriam ser assumidos pelos familiares, pela Igreja e pela comunidade. Nesse sentido, o Estado destinava recursos para os programas sociais, ao invés de incentivar a livre iniciativa e o emprego, sendo assim condescendente com a criminalidade, uma vez que abandonava a sua verdadeira função, a manutenção da ordem pública, em nome de outras atividades utópicas. Como consequência, as famílias se desestruturavam, os jovens perdiam as esperanças e passavam a valorizar a leniência e o consumo de drogas e a sociedade

¹⁸ “O pensamento empresarial se insere no campo da educação mediante o incremento de políticas curriculares, o qual não almeja se sobrepor ou romper com o pensamento pedagógico-educacional, mas fusioná-lo e transfigurá-lo à racionalidade de mercado. Fazer com que os alunos pensem e se conduzam similarmente a uma empresa.” (PIZOLATI, 2021, p. 08).

¹⁹ “Inspirados no liberalismo clássico”, os neoconservadores “[...] acreditavam que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam inflação, endividamento e prejuízos à produtividade.” (MOLL, 2015, p. 56).

se fragilizava diante da criminalidade. Os neoconservadores criminalizaram os programas sociais, as políticas públicas e os pobres. As pessoas, principalmente mulheres e negros, que participavam dos programas sociais, inclusive daqueles abertos a todos os estadunidenses (como a educação pública), foram classificados como desajustados socialmente, dependentes, vagabundos, drogados, criminosos e destruidores de lares. (MOLL, 2015, p. 3).

Para os neoconservadores, o Estado foi o responsável pelo seu próprio desmantelamento” econômico, em virtude de apoiar os programas sociais, por meio da destinação de recursos que, por sua vez, geravam segurança econômica nas minorias, desestimulando-as ao trabalho e à performatividade; além de oportunizar a ascensão econômica e social, o que não era desejado pelos neoconservadores (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 17) comentam que, a

“[...] racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como forma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

O inimigo do neoliberalismo não é uma ideologia política específica, mas o próprio “[...] político, configurado como uma interferência indesejada.” (BROWN, 2015, p. 42). A partir desta racionalidade de que a intervenção do Estado sobre as questões sociais poderia ser duvidosa para a formação moral dos “bons-costumes”, iniciou-se um outro movimento dos neoconservadores, o *homeschooling*, ou seja, o ensino domiciliar. Eles acreditavam que a relação do multiculturalismo, na perspectiva de trabalhar com a diversidade e as diferenças, poderia ser um perigo, pois seus/as filhos/as seriam “[...] obrigados a conviver com o diferente e, muitas vezes, imoral.” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 8). O neoconservadorismo nega a diferença e fortalece a lógica de justiça social individualizada como responsabilidade individual dos sujeitos alcançá-la e não dever do Estado garanti-la. Defende que a família ensine os valores e a escola os “[...] conteúdos escolares.” (BROWN, 2015).

De acordo com Michael Whitman Apple (2003, p. 61), “[...] a liderança da ‘reforma’ do ensino está cada vez mais sob o domínio dos discursos conservadores

em torno de um ‘bom padrão de qualidade’, ‘excelência’, ‘avaliação’ e assim por diante.” Os neoconservadores baseiam-se em uma “[...] visão romântica do passado, um passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade.” (APPLE, 2003, p. 57).

Nos últimos quatro anos, temos vivenciado uma onda neoconservadora muito intensa. As eleições presidenciais foram bastante polarizadas por grupos partidários de esquerda e de extrema direita. Estes últimos defendiam que os/as professores/as e as escolas não se ocupassem com questões políticas, que julgavam ideológicas, pois o papel da escola é formar sujeitos criativos, resolutivos, performáticos que possam atender às mudanças rápidas e emergentes do contemporâneo, numa perspectiva individual e competitiva.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2015, p. 25),

[...] na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e do lucro das empresas.

A partir dessa racionalidade empresarial e “moral”, constitui-se o movimento “Escola Sem Partido”, em que a educação, no que tange a escola, os currículos e os/as professores/as, necessitam ser monitorados/as e preparados/as para o mercado, deixando de fora as questões relacionadas às dimensões política e social.

A escola passou a ser uma “[...] ameaça à moral e aos bons-costumes”, e o/a docente teve sua “[...] liberdade” cerceada. A liberdade é uma prática e não uma condição” (FOUCAULT, 2008a) e, em alguns momentos, só a exerceremos se nos for concedida a liberação, apesar de a liberação também não ser condição para tal. “A liberação abre um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade.” (FOUCAULT, 2004, p. 267), e isto poderá ocorrer por meio da ética, pelo conhecimento de algumas regras de conduta que são tidas como verdades ou prescrições.

Veiga-Neto (2017, p. 80) aborda a ética como “[...] a relação de si para consigo”, ou seja, como me constituo e me conduzo. Sendo assim, é necessário pensar sobre si mesmo, não a partir da lógica da prática da renúncia, como pretendia-se na racionalidade pastoral de governo/modernidade, mas da prática da autoformação”. A

proposta é de compreender a si mesmo, a partir de “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (FOUCAULT, 2004, p. 265). Logo, o cuidado de si é também um ocupar-se de si, é dominar-se para constituir-se livre, não ser escravo de si mesmo, dos seus próprios desejos, é transformar-se.

[...] além de um conhecer a si mesmo, tratar-se-ia de um ocupar-se consigo. Sêneca dizia que quem ensina se instrui; portanto, o cuidado de si estaria fortemente conectado ao cuidado com o outro, pois seria um princípio do próprio exercício. E é nesse sentido que tais procedimentos rompem com o cuidado de si submetido ao conhecimento de si, para operá-lo como um labor sobre si mesmo, o qual exige a problematização das valorações e pesos que fazemos no presente. (SCHULER, 2016, p. 141).

É importante considerar que não há essência humana que necessita ser descoberta, entendida para ser transformada, ao contrário, estamos constantemente sendo produzidos e produzimo-nos a nós mesmos a partir das relações de forças às quais estamos sujeitados e nos sujeitamos. O cuidado de si é uma possibilidade de pensar outros modos de ser docente no contemporâneo, por ser uma conduta ética em si mesma, e por isto uma conduta política, no que tange ao cuidado com o outro. Em tempos de neoconservadorismo e de “liberdade” monitorada, a docência pode ser força que constitui o lugar do exercício do pensamento, e não o seu adestramento, tornando possível a invenção de outros modos de ser e viver a docência.

Schuler (2014, p. 14) questiona:

[...] de que valeria uma docência que não se deslocasse e não deslocasse o outro para além de si mesmo? De que valeria uma docência que apenas buscasse semelhanças e produzisse igualdades? De que valeria uma docência que busca um sentido dado em si mesmo para seu exercício?

O contemporâneo, a partir de certas racionalidades, apontadas ao longo deste trabalho, tem produzido diferentes modos de ser docente, da resistência à economização da vida. Tal resistência só é possível por meio da prática constante de criticar, tensionar, problematizar. Existe outro modo de ser docente na tentativa de ser resistência às forças da racionalidade neoliberal e a pensar de outras formas. Porém, antes de apresentá-lo, colocar sob suspeita o já sabido e naturalizado, Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 148) afirmam que

[...] pensar de outro modo [...] significa o exercício de (tentar) pensar fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás

A partir da crítica radical²⁰ (FOUCAULT, 1981) ou da hipercrítica (VEIGA-NETO; LOPES, 2010) ocorre a mobilização do exercício do pensamento de discordar do que havia concordado anteriormente, de duvidar do que tínhamos afirmado em outro momento, de desnaturalizar o que era tido como natural. “Não podemos nos fazer seguidores fiéis de ninguém: nem de nós mesmos.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 155).

Proponho outro modo de ser docente, resistindo à lógica da economização da vida, apoiada nas teorizações foucaultianas de ética, estética e política²¹, compreendendo a ética como a prática refletida de liberdade, a estética como a sensibilidade de enxergar o outro e o mundo, e a política como a possibilidade de praticar o bem comum. Penso que a prática de liberdade, evidenciada em Foucault (2019), pode ser uma possibilidade de funcionar como resistência às racionalidades do contemporâneo, auxiliando a pensar e a existir de outras formas no mundo.

A partir de Veiga-Neto (2017, p. 80), acredito que podemos nos constituir, por meio da ética com “[...] a relação de si para consigo”, ou seja, como me constituo e me conduzo, segundo Foucault (2004, p. 265), a partir de “[...] um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”, de constituir-se livre, não ser escravo de si mesmo, dos seus próprios desejos, transformar-se.

Enquanto Sennett (2013) aborda a ética do saber-fazer, ao propor a artesanaria como uma possibilidade de constituição, não performática e efêmera, mas duradoura.

[...] os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se

²⁰ Conceito utilizado por Foucault (1981, p. 30): “[...] uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais.”

²¹ Pretendo ampliar as reflexões sobre os conceitos de ética, estética e política, em Foucault (2004), com o objetivo de fundamentar esta seção.

apose da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2013, p. 328).

Entendo a artesanania como o esforço e o compromisso de fazer algo bem-feito por si mesmo, com atenção, dedicação, competência e reflexão. A partir disso, tenho pensado na constituição de uma docência artesã, na qual o rigor, a responsabilidade pedagógica, ética, estética e política pautada no cuidado, zelo e minúcia do “fazer bem-feito” nos possibilita ser, estar e nos constituir docentes de outros modos, que não apenas pautados pela racionalidade neoliberal, performática, flexiva, empreendedora e inovadora. (DAL’IGNA, 2022, no prelo).

Nessa busca pela transformação do fazer e do constituir-se docente, apoio-me em Sennett (2013) quanto à artesanania, compreendendo que ela possibilita sermos docentes a partir de uma lógica não empresarial e econômica, mais duradoura e cuidadosa. Na mesma direção, Fabris, Oliveira e Samantha Dias de Lima (2020, p. 5) apontam que essa docência “[...] pressupõe tempos e espaços mais longos — não necessariamente mais lentos —, com tempos e espaços para a experimentação, para o fazer e refazer, estudar, pensar, em que o saber-fazer da artesanania possa ser exercido.” A docência pode ser o lugar do exercício do pensamento, capaz de problematizar, resistir, insistir e transformar o modo como nos conduzimos e existimos.

Na perspectiva de propor outros modos de constituição docente, sustentados pela ética do cuidado de si, Cláudio Marques Mandarin (2020, p. 108) apresenta a “docência cuidadosa” pautada na “[...] produção de verdades que convocam o professor a cuidar de si, para cuidar dos outros.”

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (Hanna ARENDT, 1992, p. 14).

O autor corrobora com Arendt (1992) ao sustentar uma docência cuidadosa que “[...] se constitui nestas experiências em que a atenção para com o mais novo e para

o que o novo deve aprender, o que exige um processo formativo que deveria emergir o ato de ensinar algo para o outro.” (MANDARINO, 2020, p. 112). Ambos tratam que a responsabilidade de ensinar algo aos menos experientes é um compromisso assumido pela educação e pela docência cuidadosa.

O princípio do cuidado de si para cuidar do outro é um compromisso ético, político e pedagógico assumido pela docência cuidadosa (MANDARINO, 2020, p. 112), que “[...] tem a ver com a trama entre a docência e o cuidado, articulada com o cuidado e a competência, e com o cuidado e a profissionalidade.” Ressalto essa articulação para problematizar a naturalização em torno do cuidado e do amor assistencial relacionado à educação e à docência. Há intenção no modo de ser e agir do/a docente na docência cuidadosa, uma atenção ao modo de conduzir e conduzir-se. “Esta característica da docência cuidadosa envolve um processo formativo, responsável, do cuidado de si e do cuidado com o outro toma uma direção muito particular e transformadora de si mesmo.” (MANDARINO, 2020, p. 113).

A partir das reflexões apresentadas sobre outros modos de constituição docente desde a ética do cuidado de si e da prática de liberdade, aponto para a próxima seção desta dissertação, em que proponho a articulação da tradição com a inovação como possibilidade de ser um outro modo de constituição docente, que possa perpetuar as novas gerações o que a sustenta, e que possa inovar com intencionalidade e compromisso ético, político e pedagógico, sendo resistência à centralidade na aprendizagem, ao esvaziamento da docência, do ensino e do “culto ao novo”.

5.2 Insistências: tradição e inovação como constituidoras de uma docência inaciana

Ao longo desta dissertação, analisei os documentos selecionados da educação da Companhia de Jesus e os modos de constituição docente utilizando o conceito foucaultiano de governamentalidade como ferramenta analítica.

Não estudei nem quero estudar a prática governamental real, tal como se desenvolveu, determinando aqui e ali a situação que tratamos, os problemas postos, as táticas escolhidas, os instrumentos utilizados, forçados ou remodelados etc. Quis estudar a arte de governar, isto é, a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira de governar. Ou

seja, procurei aprender a instância da reflexão na prática de governo e sobre a prática de governo. (FOUCAULT, 2008b, p. 4).

Ao pensar e problematizar o modo como nos tornamos o que somos e o que temos feito disso é um compromisso corriqueiro que devemos assumir no exercício e na constituição da docência. Defendo que ela venha a ser um lugar de resistência ao governo da vida e das relações de força e poder desde uma racionalidade economicista. Para isso, anoro-me na espiritualidade inaciana, inspirada no que Loyola propunha como educação, ao afirmar que o/a professor/a não deva ser apenas um/a facilitador/a de aprendizagens que auxilia o/a estudante a realizar experiências para compreender o significado de sua vida e se conduzir de acordo com ela. Mas, além disso, que promova diferentes experiências para que seus/as alunos/as saibam escolher, agir e viver no mundo de modo mais solidário e justo. Loyola entendia que o/a docente era um modelo de pessoa e de conduta, por isso sua formação deveria ser bem rigorosa, tanto do ponto de vista intelectual quanto do ponto de vista moral.

Locatelli (2010, p. 71), pesquisador da educação jesuíta e pedagogia inaciana, contribui com o exposto sobre a função docente sob a ótica da educação jesuítica.

A formalização da educação dos jesuítas iniciou no século XVI, com Inácio de Loyola e, desde o início, havia uma preocupação com a formação dos professores. Por se tratar de uma educação humanista, fundamentada no cristianismo e com um compromisso ético e solidário, o professor sempre teve um papel muito importante, e por isso, a preocupação com a seleção do corpo docente. [...] Primavam pela formação do professor, principalmente pela formação moral, pois o docente deve ser alguém que dá testemunho, que se configura como um exemplo, uma referência para os seus alunos.

Para o autor, o papel do/a professor/a na educação jesuítica e na pedagogia inaciana, está além da promoção da aprendizagem, tão perseguida no PEC (2016).

Como dissertado na seção anterior, o contemporâneo tem constituído alguns modos de ser docente desde a governamentalidade neoliberal, centrado na aprendizagem e no conhecimento, considerando-os como processos criativos e utilitaristas, em que a economia rege o modo de existir no mundo. Há um certo deslocamento entre a sociedade da disciplina à sociedade da flexibilidade e da performance.

Como exposto anteriormente, os documentos são escritos sob diferentes racionalidades, entre o *Ratio Studiorum* (1599), elaborado no final da Idade Média, e

o documento *Projeto Educativo Comum*, elaborado na Modernidade - Contemporaneidade, há deslocamentos de concepções, condutas e princípios. Deslocamento do teocentrismo ao antropocentrismo; da transcendência à imanência, do absolutismo ao liberalismo, do mercantilismo ao capitalismo. De corpos dóceis a corpos flexíveis. Sendo, a partir das teorizações foucaultianas, a modernidade a era das condutas e do disciplinamento. Os sujeitos eram conduzidos na perspectiva do controle dos corpos, das ideias, das ações, numa racionalidade transcendental.

Neste sentido, ao analisar os documentos, compreendo uma mudança de ênfase no que tange a centralidade do processo formativo, do ensino à aprendizagem, pois o *Ratio* (1599) tinha como diretriz a formação de professores, procurando garantir uma boa formação da pessoa. Já o PEC (2016) propõe a formação do/a estudante, a fim de garantir a aprendizagem, colocando-a no centro do projeto educativo.

A partir deste deslocamento, há imperativos, que ao longo desta dissertação, tentei colocar sob suspeição e problematizá-los. Para isto, apoiei-me em Fabris e Dal'Igna (no prelo) quando tratam da tradição e da inovação, na busca de propor a constituição de uma docência que articule estes dois conceitos.

Nesta direção, proponho a fabricação de uma docência que possa romper com a lógica da economização da vida, podendo se constituir de outras formas, que não empreendedora, performática, “inovadora”. Para as autoras, esta lógica trata de investir

[...] na condução da conduta para produzir uma docência inovadora, um/a docente que precisa tornar-se empreendedor/a de si mesmo/a — o sujeito da sociedade contemporânea que precisa estar preparado para as altas performances que lhe são impostas como metas a serem atingidas mais rapidamente, em um tempo cada vez menor. (FABRIS; DAL'IGNA, 2013, p. 57).

Tempo, um conceito que também é tratado nesta dissertação, a partir das reflexões propostas por Bauman (2010) e Sennett (2013) em como lidamos com o tempo e como temos nos produzido a partir dele.

A partir de Fabris e Dal'Igna (2013) e Sennett (2013), há o sonho de realizar uma docência atravessada pelo tempo duradouro, pelo cuidado artesanal e com a profundidade defendida por Loyola. Compreendo que possa haver convergências entre as proposições inacianas e sennettianas quanto à artesanaria, entendendo-a como um demorar-se a fazer algo bem-feito pelo zelo e rigor que se tem ao que se faz. Um

bem-feito não para a validação e mensuração de desempenho ou performance, mas pelo compromisso com o qual o/a artesão/ã se propõe ao realizar o seu ofício.

É na contramão da governamentalidade neoliberal que abro espaço para algumas interpelações em relação ao conceito de tradição e inovação, pois o que pretendo defender é a fabricação de uma docência que articule esses dois conceitos: a *docência inaciana*.

As coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si só, não estão fixadas, eternas, universais. Elas não são. Ou melhor: são à medida e somente à medida que se fazem, à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da educação. É assim, conquistando e reconquistando, que se dá o jogo de herdar e de legar, de herdar e de transmitir, de receber e de entregar, e é assim que se faz verdadeiramente a história da Pedagogia e do currículo. Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós. (CORAZZA, 2005, p. 12).

A tradição é o que possibilita qualquer mobilidade ou inovação porque dá sustentação e ancoragem para que as coisas não se percam ou se estructurem no vazio. Também considero importante ressaltar que esses dois conceitos, inúmeras vezes compreendidos como opostos ou antagônicos, podem estar em harmoniosa articulação, assim como nos apresenta a autora, ao defender que podemos fazer “[...] outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras”, em virtude da legitimidade que a tradição nos permite (CORAZZA, 2005, p. 12).

No campo da educação, o conceito de *tradição* foi constituindo-se como algo conservador, desinteressante. Segundo Fabris e Dal’Igna (no prelo), essa constituição ocorre em virtude do movimento das “pedagogias disciplinares”, das “pedagogias corretivas” e das “pedagogias psicológicas”²². Com a invenção da escola como espaço de socialização e entretenimento, tradição ficou relacionada a algo desinteressante e obsoleto. De acordo com as autoras, *tradição* significa

²² Com base nesse estudo de Varela (2002, p. 78), apresentamos a seguir três modelos pedagógicos examinados pela autora, os quais se produzem em três períodos históricos distintos: “[...] as *pedagogias disciplinares*, que se generalizam a partir do século XVIII; as *pedagogias corretivas*, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância ‘anormal’; e, enfim, as *pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade.” (FABRIS; DAL’IGNA, no prelo).

[...] continuidade, permanência de certos conhecimentos, valores e normas sistematizados por diferentes culturas que são transmitidos de geração para geração em cada sociedade. A tradição não é absoluta e imutável, uma vez que, ao retomarmos uma herança, nós a reconstruímos no tempo vivido, reescrevendo o passado e criando condições para outros futuros possíveis. Portanto, o respeito à tradição pedagógica é importante para viver o presente e construir o futuro, para que possamos desenvolver pedagogias capazes de responder de forma qualificada aos problemas que docentes, estudantes, famílias e comunidade enfrentam hoje e se produzam benefícios educacionais e sociais efetivos. (FABRIS; DAL'IGNA, no prelo).

Como as autoras, compreendo tradição como possibilidade de nos reconstruirmos no tempo vivido, a partir de nossas heranças. Jacques Derrida (2004, p. 12-13) aponta que a herança se mantém viva na atitude do herdeiro em atribuir sentido a ela, perpetuá-la.

[...] Primeiro, é preciso saber e saber reafirmar o que vem “antes de nós”, e que portanto recebemos antes mesmo de escolhê-lo [...]. Ora [...] é preciso fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável [...] para que se reinterprete, critique, desloque, isto é, intervenha ativamente para que tenha lugar uma transformação digna desse nome [...].

É desse lugar que proponho uma *docência inaciana*, articuladora da tradição e da inovação. Uma tradição como herança. Assim, considero importante afirmar de que lugar estou falando em relação à inovação. Mas, antes disso, trarei algumas ponderações, reflexões e conceitos que ajudam a compreender como esse conceito pode ser mobilizado para constituir um modo de ser docente, que não pautado na novidade como imperativo do contemporâneo efêmero e neoliberal.

A inovação também pode ser compreendida como o ato de criar, inventar ou renovar, fazer algo existente de maneira nova, diferente da usual. Aplicada no contexto organizacional, a inovação está atrelada à concepção de utilidade — é criatividade posta em prática — e, mais propriamente, significa criatividade posta a serviço do processo de criação de valor para as organizações. (Isleide Arruda FONTENELLE, 2012, p. 101).

A inovação tem se tornado um imperativo do contemporâneo desde a perspectiva utilitarista do conhecimento, considerado por alguns/as estudiosos/as como o capitalismo cognitivo²³. Aprende-se para utilizar o que se conhece, de modo

²³ Um sistema de acumulação no qual o valor produtivo do trabalho intelectual e imaterial se torna

criativo, rápido, performático. Esse imperativo tem constituído sujeitos apressados, estressados, performáticos, pois há a necessidade incessante da criação de algo, em virtude da fluidez, da efemeridade. No tempo presente, as coisas rapidamente se tornam ultrapassadas, velhas, sem utilidade (BAUMAN, 2001).

Silva (2011) também aponta nessa direção ao discutir como as novas relações entre capital e trabalho têm mudado o modo como nos relacionamos com o mundo.

A imaterialização do trabalho produz novas estratégias sobre as subjetividades dos trabalhadores. Na medida em que não é mais a fábrica o modelo de regulação da sociedade, é a empresa que assume o *status* de modo de regulação dessa sociedade (DELEUZE, 1992). Talvez a grande diferença entre ambos os espaços, conforme Moulier-Mutang (2003) é que a fábrica operava a partir da limitação territorial, pelo confinamento, enquanto a empresa, pela sua fluidez, espalha-se por toda a sociedade. “A empresa não está mais na empresa, ela está em toda parte, imiscuindo-se graças a penetração mercantil no conjunto da vida e criando assim um novo espaço, o ‘território produtivo’” (MOULIER- BOUTANG, 2003, p. 39). Dessa forma, não mais se viabiliza uma “sociedade-fábrica industrial, mas a sociedade-empresa”. (SILVA, 2011, p. 84).

Porém considero importante, assim como Fabris e Dal’Igna (2013, p. 58), que é necessário “[...] conseguir perceber quando a inovação move para pensar, fazer e ser diferente, porque essa é a opção transformadora e quando ela é apenas um culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer.” Compreender a diferença entre transformar e pensar diferente ao cultivar o novo, é um exercício reflexivo e um compromisso ético, político e pedagógico assumido com a docência.

O culto ao novo aparece frequentemente sob a forma do discurso em torno da importância da criatividade e inovação, termos que não pertencem exclusivamente à área da gestão. A criatividade, que vem do latim *creare* — criar, inventar —, é foco de atenção das Ciências Humanas e Sociais, em especial da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, bem como da Administração. (FONTENELLE, 2012, p. 101).

A partir do excerto, compreendo que a docência vem se constituindo sob essa racionalidade do “culto ao novo”, em que o desinteresse do/a aluno/a em aprender, foi

dominante e onde o eixo central da valorização do capital porta diretamente sua expropriação “[...] através da renda do comum e a transformação do conhecimento em mercadoria.” (Silva, 2011, p. 79).

compreendido pela falta/ausência de algo que o/a encante e o/a convide para o ato de conhecer. Constitui-se a necessidade de “reinventar” a docência e inventar novos artifícios que se apresentem a todo momento como novidade e algo interessante.

Segundo esse autor [SIEVERS, 2007], como os meios tradicionais de transformação organizacional e de maximização do lucro têm se mostrado insuficientes ou falhado completamente, o capitalismo voltou-se para a ideia de que o velho é ruim, sendo o novo sempre melhor. [...] criatividade e inovação, ao contrário, são categorias que estão no núcleo do processo produtivo e organizacional contemporâneo, remetendo à ideia de mudança como algo constante e permanente. (FONTENELLE, 2012, p. 100).

A racionalidade da governamentalidade neoliberal, em que a vida é regida pela lógica da economização, tem recorrido à inovação e à criatividade como forma de criação de estratégias para a ampliação de lucros.

A inovação sempre esteve no âmago do processo de desenvolvimento capitalista, conforme já apontado por seu maior teorizador, Joseph Schumpeter, na sua obra *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, publicada originalmente em 1911 (SCHUMPETER, 1982). Nessa obra, Schumpeter também faz questão de diferenciar o papel da criatividade — ou invenção — da inovação: enquanto a primeira é criação de ideias, a segunda é a que permite que tais ideias sejam postas em funcionamento. A inovação, portanto, foi a resposta encontrada por Schumpeter para o entendimento da força que transforma incessantemente o capitalismo. E tal capacidade de inovação era creditada a um agente muito especial: o empreendedor, ou o empresário, agente capaz de inovar, ou seja, de fazer de maneira nova coisas que já haviam sido feitas. (FONTENELLE, 2012, p. 101-102).

Há necessidade de dar sentido ao que se ensina, mas para que possamos conhecer o porquê das invenções e criações humanas. Isto não significa que é necessário inventar modos ou estratégias cada vez mais inovadoras para fazê-lo.

[...] viver sob o imperativo contemporâneo da inovação, alinhado a um tempo pontilhistas e agorista, pode nos levar a uma vida sem tradição e sem memória, em que a história seria rápidas pegadas que se dissolveriam na areia, ou ainda, conforme a tese baumaniana “da liquefação dos sólidos”, tudo se desmancharia no ar. (FABRIS; DAL’IGNA, no prelo).

Em uma *live* no YouTube, Dal’Igna (2020) discorre sobre a inovação como a “gourmetização da educação”, em que faz uma relação com a gastronomia, como uma atividade de transformar algo simples por meio do incremento de ingredientes ou de

novas técnicas, em algo novo, sofisticado. Assim, faz uma crítica de que, “usa-se um artifício qualquer que seja, capaz de enganar, constituindo-se como embalar um produto”, na perspectiva de que muitas inovações propostas neste tempo não apresentam fundamento pedagógico e que são apenas “embaladas para serem vendidas”. Para a autora, a reinvenção é um princípio da profissão docente, “em virtude da singularidade de cada aula, pois quando ensinamos, não fazemos algo apenas a alguém, ao/à aluno/a, mas a nós mesmos”. Então, nos transformamos também (DAL’IGNA, 2020).

Entendo a necessidade de pensarmos sobre as tecnologias utilizadas no contemporâneo, para que a inovação aconteça a qualquer custo e sem a devida sustentação pedagógica. Por isso, proponho a constituição de um modo docente adjetivado de inaciano, tomando as experiências de Loyola como inspiração. Experiências em que enfatizam a função do/a “mestre/a” (professor/a) como crucial para a formação do/a “exercitante” (aluno/a), desde os exercícios espirituais. Ancoro-me nesta experiência, pois o ensino e a docência não devem ser esvaziados de sentidos em detrimento da aprendizagem.

Uma instituição que tem quase cinco séculos de existência é sustentada por uma tradição que acolhe o novo. Conforme Fabris explicitou em minha banca de qualificação do mestrado, “os jesuítas se propõem a cortar a própria carne”, quando colocam sob suspeita o seu projeto educativo por meio de consultas periódicas sobre ele. Há um movimento em que a tradição e a inovação são conceitos já mobilizados pelos jesuítas em seus documentos para que façam uma educação que dialogue com cada tempo vivido, porém pensada e repensada a partir das histórias construídas e das heranças deixadas. É necessário, contudo, que sigamos problematizando as diferentes racionalidades, na tentativa de resistir a lógica do “culto ao novo” e ao modo como conduzimos a vida e a docência diante disso.

Como resultado deste estudo, são apresentados outros modos de se constituir e exercer a docência, como resistência às racionalidades da sociedade neoliberal, com base nos conceitos de Foucault (2004) do cuidado de si e da prática de liberdade; nos ensaios de Sennett (2006; 2013) sobre o conceito de artesanaria; e, nas reflexões e proposições de Dal’Igna (2022) ao pensar a docência com responsabilidade pedagógica, ética e política.

Tais apontamentos justificam a proposição da constituição de uma docência inaciana, consciente e coerente com cada tempo vivido, humana, cuidadosa, artesã

que possa continuar perpetuando a educação proposta pelos jesuítas, sempre viva, aberta e atual. Assim, sigo em meu sonho impossível, em que a docência possa ser um lugar de exercício do pensamento, resistindo, insistindo e transformando, com compromisso pedagógico, ético, estético e político, seus modos de constituição.

Retomo aqui a epígrafe utilizada nesta dissertação, em que Foucault (2004) provoca a pensar que somos “mais livres” do que supomos. Desta forma, problematizar e colocar em suspeição as naturalizações e as essencialidades das quais nos constituem e constituímos, foi a escolha realizada ao longo desta pesquisa, por compreender, assim como o autor, que o “papel de um intelectual” e de um/uma docente, “[...] é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas.” (FOUCAULT, 2004, p. 295).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARENDT, Hanna. **A crise na educação: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, p. 37-55, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 06 set. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BETHÂNIA, Maria. **Sonho impossível**. Chico Buarque e Maria Bethânia ao vivo. Rio de Janeiro: Philips Records, 1975.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza e la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, n.44, p. 119-129, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>.
- BOSCO, Ana Paula Winters. **A Construção da santidade em Inácio de Loyola**. 2005. 56 f. Monografia - (Bacharelado e Licenciatura em História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento De História, Universidade Federal Do Paraná, Paraná, 2005
- BRODBECK, Cristiane Fensterseifer; OLIVEIRA, Sandra de. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo, Oikos, 2018. p. 93-107.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- BROWN, Wendy. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. Nova York: Zone Books, 2015.
- CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS**. 4. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1998.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes,

2014. p. 295-316.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas da vida de uma professora. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 12, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed12/revista12_artigo1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil**: uma análise histórica. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250866>. Acesso em: 23 ago. 2021.

COSACCHI, Daniel. O legado espiritual de Peter-Hans Kolvenbach. **Instituto Humanitas Unisinos** - IHU on-line. nov. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/562837-o-legado-espiritual-de-peter-hans-kolvenbach>. Acesso em: 19 out. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. 2011. 184 f. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese - (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36536>. Acesso em: 12 jan. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-220.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Rodrigo Rafael Dias da. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**: problematizações sobre humanidade, presença e autoria. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. [no prelo].

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques. **De que amanhã...** Diálogo Jacques Derrida e Elizabeth Roudinesco. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DOMINICK, Rejany dos Santos. 2003. 277 f. **Imagens-memórias vividas e compartilhadas na formação docente**: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_41d6ec13466bfaf8124845a8a38d0f86. Acesso em: 06 set. 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? **30ª ANPEd**, 2007.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 516, dez. 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Pedagogias tradicionais e inovadoras em ação na iniciação à docência**. No prelo.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, n. 39, p. 49-60, jul./dic. 2013. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys49.60>.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? *In*: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: Desafios e Compromissos. 30º REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 30, 2007, Caxambu/MG. **Anais...** ANPEd, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: Educação: direito de todos e condição para a a democracia. XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd Sul 13, 2020. **Anais...**, ANPEd Sul, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>. Acesso em: 05 set. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117- 140.

FONTENELLE, Isleide Arruda. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan./fev. 2012. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol52-num1-2012/para-critica-ao-discurso-inovacao-saber-controle-no-capitalismo-conhecimento>. Acesso em: 06 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. “Est-il donc important de penser? (entretien avec D. Éribon), *Libération*, n. 15, p. 30-31, maio 1981”. *In*: **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris, Gallimard, 2006, p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes,

2010.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum***. 2. ed. Campinas: Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico, 2019.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introduções e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2005. p. 211-223.

GOVONI, Ilário. Supressão e restauração da Companhia de Jesus, 200 anos depois. “Fomos inocentes? Não percebemos todas as consequências da ação missionária?”. **IHU**, p. 1-9, fev. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/528435-nos-fomos-inocentes-nao-percebemos-todas-as-consequencias-da-acao-missionaria-entrevista-especial-com-ilario-govoni>. Acesso em: 03 set. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem? **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 187-198, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CNF9WNwWyy8Gd5KDcL3xSkz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A docência design na educação infantil. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Rodrigo Rafael Dias da. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29-52.

KEANE, James. Superior Geral dos Jesuítas: a canonização do padre Arrupe está em andamento. **Instituto Humanitas Unisinos - IHU on-line**. jul.2018. Tradução Victor D. Thiesen. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/580819-canonizacao-do-padre-arrupe-em-andamento>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuítica e pedagogia inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de**

professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, set. Dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>.

LOCATELLI, Ederson Luiz. **A construção de redes sociais no processo de formação docente em metaverso, no contexto do programa Loyola**. 2010. 139 f. Dissertação - (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4196>. Acesso em: 06 set. 2021.

LOPES, José Manuel Martins. **O projeto educativo da Companhia de Jesus**: dos exercícios espirituais aos nossos dias. Braga: ALETHEIA, 2012.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9488/Claudio%20Marques%20Mandarino_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 set. 2021.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. **O mercado da educação e a escola católica**: uma abordagem sobre as mudanças na política de gestão educacional nas escolas católicas do Brasil. 2011. 106 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2860>. Acesso em: 06 set. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-64.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MOLL, Roberto. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo**: duas faces da mesma moeda? UNESP, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da

sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 f. Tese - (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grando do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18256>. Acesso em: 06 set. 2021.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOSSOS COLÉGIOS HOJE E AMANHÃ. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares dos alunos liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Educa Ciências Sociais, 2003.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 201-222, out./dez., 2015. DOI: 10.1590/0102-4698136933.

PEDAGOGÍA IGNACIANA. Diccionario de Espiritualidad Ignaciana, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2007.

PROJETO EDUCATIVO COMUM DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.

RATIO STUDIORUM. **Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu**. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium, 1635, en 8. Roma, 1616.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A Influência do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 521-540, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3136>. Acesso em: 01 set. 2021.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A instituição da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras a partir dos princípios “continuar aprendendo” e “aprender a aprender”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – AAPE**, v. 29, n. 150, p. 1-29, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>.

RIBEIRO, Carlos Eduardo. Nietzsche, a genealogia, a história: Foucault, a genealogia, os corpos. **Cadernos Nietzsche**, v. 39, n. 2, p. 125-160, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-82422018v3902cer>.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especialidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./fev. 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Dário. 2013. 127 f. **Tradição jesuítica**: educação, identidade e sentimento de pertencimento em uma história de vida no Colégio Anchieta. 2013. Dissertação - (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3750>. Acesso em: 06 set. 2021.

SCHULER, Betina. Cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. *In*: . A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências. X EUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED Sul 10, Florianópolis, 2014. **Anais...**, ANPED Sul, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2173-0.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9851>.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SIBILIA, Paula **Redes ou paredes**: escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contratempo, 2012.

SIEVERS, Beau. It is new, and has to be done!: socio-analytic thoughts on betrayal and cynicism in organizational transformation. **Culture and Organization**, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2007. DOI: <https://doi.org/10.13037/gr.vol25n73.151>.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Paulo José Carvalho da. Psicologia organizacional e exercício do desejo na Antiga Companhia de Jesus. **Revista de Estudos da Religião**, n. 4, p. 79-95, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv4_2006/p_silva.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 2015 f. Tese - (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3481>. Acesso em: 06 set. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na educação básica. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo Antonio Amadeu; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-30.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Andrea Sanhudo. **Pedagogia inaciana**: humanismo ou mercado. 2018. 170 f. Tese - (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2018/andrea-torres.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

VAITEKA, Sandra. **Ações de gestão e práticas pedagógicas**: construindo pontes e aproximando caminhos. 2018. 119 f. Dissertação - (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7661?show=full>. Acesso em: 06 set. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Algumas raízes da pedagogia moderna. *In*: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Dondé; POLENZ, Tamara. (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *In*: PERES, Eliane *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas. *In*: II Colóquio Latinoamericano de Biopolítica e Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação, 2013. p. 1-14. **Anais...**, II CLB e

CIBE, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1635/1518>. Acesso em: 06 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.846>.

APÊNDICE

APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

Título	O MERCADO DA EDUCAÇÃO E A ESCOLA CATÓLICA: UMA ABORDAGEM SOBRE AS MUDANÇAS NA POLÍTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS CATÓLICAS DO BRASIL		
Autor	Descritor	Repositório	Ano
SÉRGIO EDUARDO MARIUCCI	EDUCAÇÃO JESUÍTICA	PUC	2011
Resumo			
<p>O presente estudo trata da relação entre o mercado da educação e a escola católica, com uma abordagem sobre as mudanças na política de gestão educacional nas escolas católicas do Brasil. Tem o objetivo de analisar a postura da escola católica no contexto da Sociedade do Conhecimento e da “mercantilização” da educação a partir das mudanças em termos de gestão que vêm ocorrendo nas instituições católicas de ensino. A pesquisa adotou a metodologia qualitativa de análise textual de bibliografia, depoimentos e documentos (Moraes e Galiazzi). Desenvolveram-se considerações a partir da análise de conteúdo, gravitando em torno das categorias: sociedade do conhecimento, mercado da educação, educação católica e escola católica. Essa análise apoiou-se em dados obtidos por entrevistas livres (Denzin e Lincoln). Fez-se um estudo de caso com a observação do Colégio Anchieta para ilustrar o fenômeno da aproximação da escola católica ao mercado da educação. A fundamentação teórica para a contextualização baseia-se na análise de Andy Hargreaves, alguns pronunciamentos de responsáveis pela OCDE e a análise bibliográfica. A crítica e a desconstrução da perspectiva mercadológica envolvendo a educação centram-se, basicamente, no pensamento de Michael Apple, Mészáros e Sacristán. A revisão bibliográfica sobre as escolas católicas fundamenta-se em Laercio Dias de Castro, Manoel Alves, J. B. Libanio e em publicações da AEC, ANAMEC e da Companhia de Jesus sobre a educação jesuítica. Os resultados obtidos são uma maior compreensão sobre o cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação católica, a identificação dos maiores desafios do mercado da educação para as escolas católicas e as razões que forçaram um processo de profissionalização da gestão. Esta pesquisa poderá ser aprofundada com dados mais específicos sobre a relação entre a identidade da escola católica no cenário da educação.</p>			

Título	TRADIÇÃO JESUÍTICA: EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO EM UMA HISTÓRIA DE VIDA NO COLÉGIO ANCHIETA		
Autor	Descritor	Repositório	Ano
DÁRIO SCHNEIDER	EDUCAÇÃO JESUÍTA/ PEDAGOGIA INACIANA	PUC	2013
Resumo			
<p>Esta dissertação apresenta as reflexões sobre a tradição educativa da Companhia de Jesus e a constituição da Pedagogia Inaciana imbricadas na história de vida do professor Fernando Meyer, ex-aluno do Colégio Anchieta de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, como educando e hoje como educador. Busquei destacar a importância da formação do sujeito a partir de uma (auto)biografia entendida como história de vida e suas imbricações com a (trans)formação do educador. Realizei a pesquisa de cunho qualitativo, trabalhando com a análise de narrativa, por meio de entrevistas, estudo de documentos, fotos e observações da prática do professor. Tudo isso foi pautado pelo problema de pesquisa: é possível observar se, na contemporaneidade, a tradição jesuítica, tão solidamente construída, continua perpassando e se concretizando em identidade e pertencimento, em atitudes e posturas dos colaboradores do Colégio Anchieta através do estudo de uma autobiografia de vida? Enquanto educador inaciano, como (trans)formador a partir da sua prática, Fernando tem sua essência de vida inspirada no exemplo de empreendedorismo e ousadia de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. O principal objetivo do presente trabalho é visibilizar a tradição jesuítica em educação: a identidade e o sentimento de pertencimento à missão, com seus princípios e valores e o processo de (trans)formação do educador numa instituição como o Colégio Anchieta, na contemporaneidade, através de uma história de vida. Trata-se de revelar, à luz da Pedagogia Inaciana, que a educação é um campo fértil para a (auto)formação, trazendo a capacidade de (trans)formar as pessoas. Daí o exemplo de Fernando, que, tocado pela Pedagogia Inaciana que inundava a alma de seus formadores jesuítas, tornou-se, na qualidade de professor leigo, acrescido de suas qualidades pessoais, um multiplicador genuíno. Conseguiu cativar, incentivar e, mais, servir de modelo para centenas de jovens que, ao viver a experiência da paixão pelo conhecimento científico, fizeram as suas escolhas profissionais com mais discernimento.</p>			

Título	AÇÕES DE GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSTRUINDO PONTES E APROXIMANDO CAMINHOS		
Autora	Descritor	Repositório	Ano
SANDRA VAITEKA	EDUCAÇÃO JESUÍTA	UNISINOS	2018
Resumo			
<p>Esta pesquisa tem como tema a relação entre a gestão na escola e o trabalho dos professores. O objetivo principal foi analisar possíveis relações entre ações dos gestores na escola e o trabalho dos professores. O foco, a partir da análise, foi encontrar possibilidades para aproximar as ações da gestão da escola à atividade dos professores. A fundamentação teórica procurou mostrar o caminho da construção do conceito de Gestão Educacional — partindo desde a Administração Escolar — até a especificidade da Gestão Escolar, baseando-se para isso em Teixeira (1956), Gandin e Lima (2016), Apple (1999), Lück (2015) e em Sander (2007). Análises da <i>Ratio Studiorum</i> e do Projeto Educativo Comum das Escolas da Rede Jesuíta de Educação também foram usados como referências documentais do trabalho na medida em que traduzem os preceitos da educação jesuíta. A metodologia utilizada foi de uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada em uma escola da Rede Jesuíta de Educação e, para o levantamento de dados, foram realizadas entrevistas com cinco diretores; 46 professores, da mesma escola, responderam a questionários. Para a análise, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdos, que foi associada, no caso das entrevistas, a Mapas Conceituais e, no caso dos questionários, às afirmações avaliadas por Escala Likert. Concluímos que os professores querem ser ouvidos e considerados nas tomadas de decisão dos gestores e que esse é o ponto de maior convergência entre os grupos. O cotidiano e a gestão do tempo são desafios para o gestor, que deseja ter atividades mais estratégicas. Para os professores, o cotidiano e a organização do tempo são importantes, mas não cruciais como para os gestores. A proposta de intervenção construída a partir desta pesquisa é a de uma formação de gestores que seja sistemática e não episódica, na qual esses profissionais possam conhecer aspectos formais da gestão, a partir da valorização dos seus saberes profissionais, convertendo-os em conhecimento institucional.</p>			

Título	IMAGENS-MEMÓRIAS VIVIDAS E COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS FIOS, OS CACOS E A CORPORIFICAÇÃO DOS SABERES		
Autora	Descritor	Instituição	Ano
REJANY DOS SANTOS DOMINICK	EDUCAÇÃO JESUÍTICA	UNICAMP	2003
Resumo			
<p>A autora aborda a descorporificação dos saberes na formação docente no Brasil, a qual se produziu a partir do enlaçamento de diferentes imagens-memórias. Algumas delas foram produzidas pela ciência moderna hegemônica; outras o foram pelos princípios da educação jesuítica representada pela <i>Ratio Studiorum</i> e pelas ações do clero junto ao Estado brasileiro; outras, geradas por elementos da cultura escravocrata e excludente da elite local; e outras ainda ressignificadas ou criadas pela cultura industrial moderna. Estas imagens-memórias e estas racionalidades aparecem em fragmentos e fios nas práticas docentes, enlaçadas aos saberes escolares, permanecendo emaranhadas nos saber-fazeres docentes na formação de professores, onde se mantêm e se reproduzem nas práticas corporais, repetindo aquilo que o discurso crítico nega. No texto estão tramadas imagens-memórias de corpo, conhecimento, de homem e de mundo hegemônicas na modernidade europeia, fatos vividos no cotidiano da formação docente, imagens materiais do século XVIII e XIX produzidas no Brasil e elementos da formação cultural brasileira.</p>			

Título	GOVERNAMENTO PEDAGÓGICO: DA SOCIEDADE DO ENSINO PARA A SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM		
Autor	Descritor	Instituição	Ano
CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ	EDUCAÇÃO JESUÍTA	UFRGS	2009
Resumo			
<p>A ideia mais geral desta tese é que a Modernidade, entendida como aquele conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII na Europa, tem uma profunda marca educativa. Não que tenha tido uma causa educativa ou que a educação tenha sido sua causa: a expansão das disciplinas (no seu duplo sentido de saber e de poder) e do governo — da governamentalidade, segundo analisou Foucault — entre os séculos XVII e XX, foram assuntos profundamente pedagógicos e educacionais. Não apenas tiveram implicações pedagógicas ou educacionais; além disso, eles constituíram problemáticas pedagógicas e educacionais com importantes implicações políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, ler a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de constituição de uma “sociedade educativa”, na qual é possível distinguir, pelo menos, três momentos ou modos de pensar e praticar a educação: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII poder-se-ia denominar de “sociedade do ensino” pela centralidade que as práticas de ensino tiveram no processo de constituição da “razão de Estado” e na constituição de uma forma de ser sujeito; o segundo momento, iniciado no fim do século XVIII, chamei de “Estado educador” ou de “sociedade educadora”, devido ao aparecimento do novo conceito de “educação” e ao papel que o Estado cumpriu na sua expansão nas distintas camadas sociais. Por último, e a partir de finais do século XIX, se estabeleceriam as bases conceituais do que se chamaria, várias décadas depois, de “sociedade da aprendizagem” pela sua ênfase na atividade do sujeito que não só aprende, mas aprende a aprender. Na procura pelas condições de constituição dessa sociedade educativa, o trabalho de pesquisa remontou-se à época da Paideia grega para identificar a emergência de dois modos ou vias da arte de educar que se mantiveram até os primórdios da Modernidade: o modo filosófico ou socrático e o modo sofístico ou da arte do ensino. A partir dessas duas vias, a pesquisa se debruçou sobre o vocabulário pedagógico salientando os conceitos de doutrina e disciplina na Paideia cristã, <i>institutio</i> e <i>eruditio</i> nos inícios da Modernidade (séculos XVI e XVII), educação, <i>Bildung</i> (formação) e instrução nos séculos XVIII e XIX e, finalmente, o nosso mais recente conceito: “aprendizagem”, que emergira no fim do século XIX e se consolidara no decorrer do século XX. Segundo a análise desse</p>			

vocabulário e dessas duas vias ou modos da arte pedagógica, a pesquisa estabeleceu também dois momentos particularmente significativos no saber pedagógico moderno: a constituição da Didática no século XVII ao redor do conceito de *eruditio* e, posteriormente, no fim do século XVIII e primórdios do século XIX, a constituição de três tradições pedagógicas (francófona, germânica e anglo-saxônica) ou pedagogias modernas sobre a base dos novos conceitos de educação, *Bildung*, instrução e, posteriormente, aprendizagem.

Título	PEDAGOGIA INACIANA: HUMANISMO OU MERCADO		
Autora	Descriptor	Instituição	Ano
ANDRÉA SANHUDO TORRES	PEDAGOGIA INACIANA	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	2018
Resumo			
<p>Esta pesquisa busca apresentar uma análise das formações discursivas sobre humanismo e globalização na gestão acadêmica da Pontifícia Universidad Javeriana (PUJ), na Colômbia, da Universidad Católica de Córdoba (UCC), na Argentina, e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Brasil, mantidas pela Companhia de Jesus. Secular, a missão educadora e evangelizadora dos jesuítas na América Latina tem por princípio os valores do humanismo cristão de orientação tomista. No contexto atual, as instituições pesquisadas vêm elaborando e reformulando seus documentos de gestão acadêmica a fim de contemplar os princípios da Pedagogia Inaciana e atender às demandas mercadológicas de globalização da educação superior. Dessa forma, o estudo apresenta-se a partir de dois contextos referenciais. O primeiro aborda a trajetória dos jesuítas, desde a criação da Companhia de Jesus, a implantação da <i>Ratio Studiorum</i> e a participação no desenvolvimento da educação nas Américas espanhola e portuguesa. O segundo apresenta o viés econômico da globalização que levou a educação superior a repensar suas funções enquanto universidade e o papel na formação do sujeito da educação. Para as análises das formações discursivas, foram utilizadas as categorias paráfrase e polissemia em análise do discurso, com base em Michel Pêcheux e Eni Orlandi, buscando identificar se os esforços inacianos para a preservação das origens da Companhia de Jesus, quanto à formação humana integral, têm sido contemplados nas universidades pesquisadas. Propõe-se, ainda, verificar se as formações discursivas de orientação mercadológica vêm se sobressaindo nestas gestões. Como <i>corpus</i> de análise, selecionou os documentos das universidades, como Missão, Visão, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no caso da universidade brasileira; para as universidades argentina e colombiana, o <i>corpus</i> foi composto por Missão, Visão, Projeto Educativo, Planeación Universitária e Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Para base referencial de contexto ao humanismo cristão inaciano, foram utilizados os documentos <i>Características da educação da Companhia de Jesus</i> (1986), <i>Pedagogia Inaciana - uma proposta prática</i> (1994) e <i>Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina (PEC)</i>, publicado em 2005. Esses documentos almejam oferecer um aporte significativo para a educação quanto aos processos formativos, ao papel do professor e às instituições jesuítas. Para a compreensão de modelos globalistas,</p>			

buscou-se como referencial Carlos Eduardo Martins (2011), que apresenta cinco interpretações para a globalização, a partir da interpretação de estudiosos com base no materialismo histórico; e as propostas apresentadas pelo Banco Mundial para a área da educação superior, destacadas por Boaventura Sousa Santos (2007). Resgatando a caminhada da Companhia de Jesus durante séculos pela missão de educar e evangelizar, percebe-se que a Ordem vem se esforçando para manter seus princípios humanísticos e entende que são necessárias adaptações às diversidades, especialmente às novas demandas do mercado globalizante que exige educação superior em termos de qualificação e excelência.

Título	A QUESTÃO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA		
Autora	Descritor	Instituição	Ano
LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO	EDUCAÇÃO JESUÍTA	UNICAMP	2013
Resumo			
<p>Esta pesquisa objetiva compreender a trajetória histórica da questão da prática no curso de Pedagogia no Brasil desde a origem do curso até os dias atuais, delimitando como marco final de estudo o ano de 1980, buscando empreender uma reflexão crítica sobre seu movimento em confronto com os determinantes históricos. Com essa finalidade, procedeu-se ao levantamento, manipulação, análise e interpretação de fontes primárias e secundárias acerca da temática em foco, à luz da concepção materialista-dialética da história. O exame das fontes foi feito levando em conta o desenvolvimento histórico expresso na periodização do objeto de estudo, de acordo com o seguinte roteiro: (1) antecedentes históricos: da educação jesuíta implementada a partir de 1549 aos Institutos de Educação criados na década de 1930; (2) da instituição do Curso de Pedagogia, em 1939, à LDB de 1961; (3) da segunda regulamentação, em 1962, à reforma Universitária de 1968; (4) da terceira regulamentação, em 1969, à I CBE, em 1980. O procedimento de análise guiou-se pelo eixo da questão da prática. Assim, na leitura das fontes se esteve atento à presença da prática procurando-se detectar a frequência com que ela se manifestou e o lugar que ocupava não apenas no âmbito da política educacional e nas propostas de formação do pedagogo, mas também na organização, no desenho curricular e no modo de realização do ensino levado a cabo pelos professores do Curso de Pedagogia. Por isso, além das diretrizes e normas de política educativa foram consideradas também as fontes relativas aos planos de curso e aos programas de ensino desenvolvidos em uma das instituições que está na origem do modelo de Curso de Pedagogia adotado no país: a Universidade de São Paulo. Sumariamente, a pesquisa demonstrou que a questão da prática na formação do pedagogo é histórica e pedagogicamente determinada, expressando a problemática central da pedagogia: a relação entre teoria e prática.</p>			