

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

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

**POR UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA:
a formação de jovens pesquisadores na educação básica
comprometidos com a transformação social**

São Leopoldo

2024

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

**POR UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA:
a formação de jovens pesquisadores na educação básica
comprometidos com a transformação social**

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Julieta Abba

Linha de Pesquisa: História, Políticas e Gestão da Educação

São Leopoldo

2024

Q1p

Quadrado, Alessandro França.

Por uma práxis educativa jesuíta : a formação de jovens pesquisadores na educação básica comprometidos com a transformação social / Alessandro França Quadrado - 2024.

158 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Julieta Abba”.

1. Práxis (Filosofia). 2. Jesuíta - Educação. 3. Pesquisa educacional. 4. Liderança inaciana. 5. Transformação social.
I. Título.

CDU 271.5:37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

**POR UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA:
a formação de jovens pesquisadores na educação básica
comprometidos com a transformação social**

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Julieta Abba (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

À Karen e à Giovana, incentivadoras incondicionais de meus estudos, materializações do amor em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A trajetória de um doutorado culmina com a diplomação de uma pessoa em sua singularidade. Contudo, nada do que um ser humano realiza tem sua origem unicamente em si. Trata-se, assim como todas as coisas humanas, de uma conquista compartilhada que busca elementos no outro, que mobiliza, multiplica e se dissemina entre todos. Cada um de nós é a conquista de gerações: somos os livros que lemos; a educação que tivemos; os nossos professores; a conquista de uma coletividade. Logo, este agradecimento destina-se a todos os que me antecederam e que me sucederão. A quem levará adiante a herança desta tese, aperfeiçoando-a, transformando-a e, inclusive, refutando-a, se oportuno.

Mais especificamente, agradeço aos que me acompanharam no decurso do doutorado, especialmente àqueles que, genuinamente, interessaram-se em auxiliarme e amparar-me na árdua caminhada de quatro anos.

Primeiramente, agradeço à minha esposa Karen e à minha filha Giovana, por serem incondicionalmente apoiadoras, desde o princípio e a cada passo nessa trilha. Nada teria sido feito sem o suporte de ambas, a cada queda, a cada viagem e a cada final de semana em família perdido.

Agradeço à rede jesuíta de educação e à direção do Colégio Nossa Senhora Medianeira a oportunidade de seguir estudando e, principalmente, pela abertura para pesquisar acerca do universo da educação jesuíta. Há de se ressaltar a maturidade institucional ao se colocar como campo empírico, apoiando integralmente a pesquisa e disponibilizando meios para que tudo se desenvolvesse a contento, sem censura ou qualquer interferência no decurso da investigação.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a professora Maria Julieta Abba, que me acolheu, sempre serena e competente, após a saída da Unisinos, do não menos importante, professor Telmo Adams, que, por sua vez, tem várias de suas ideias repercutidas neste trabalho.

Agradeço aos sujeitos da pesquisa que gentilmente constituíram os círculos de cultura, enriquecendo sobremaneira o processo e os resultados desta investigação.

Agradeço aos meus familiares e aos meus colegas de trabalho que, mesmo precisando contar com minha presença, foram dela privados em situações diversas, em vista dos afazeres do doutorado. Obrigado por compreenderem as necessidades imediatas desse período.

A conquista, que neste trabalho se concretiza, é compartilhada com todos vocês, visto que há de se reconhecer o caráter coletivo de nossas existências e de nossas conquistas. Gratidão!

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com ele como mais além de si mesmos — como “projetos” — como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. O ponto de partida está nos homens mesmos. [...] E para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes pareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora que apenas os limita (FREIRE, Paulo, 2019a, p. 102-103).

RESUMO

Esta pesquisa investigou fatores concernentes a uma práxis educativa jesuíta e à correlação entre a formação de jovens pesquisadores na educação básica e seu comprometimento com a transformação social, tendo como campo empírico o Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM), Instituição Jesuíta Brasileira de Educação Básica (IJEB). Foram elencados três potencializadores da referida práxis que se inter-relacionam dialogicamente: (1) ênfase em um *ethos* curricular que tencione a colonialidade (QUIJANO, 2005), evidencie, conscientize e promova as epistemologias do sul (SANTOS, 2021), e a interculturalidade crítica (WALSH, 2012); (2) um processo de educação pela pesquisa (DEMO, 2005; 2015a; 2015b), que vise o desenvolvimento de uma atitude investigativa crítica cotidiana (DELVAL, 2006); (3) um processo de formação de jovens lideranças sob uma perspectiva inaciana, inerente a uma metodologia de educação pela pesquisa. Empregou-se desenho metodológico de avaliação qualitativa com objetivo exploratório-descritivo, adotando estrategicamente o círculo de cultura freiriano como estrutura metodológica base para o desenvolvimento do processo dialogado de abordagem, compartilhamento, discussão e ressignificação de experiências dos sujeitos da pesquisa. Os dados produzidos foram tratados por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Os participantes do processo compuseram dois subgrupos: (1) egressos do CNSM que se formaram na IJEB, entre 2010 e 2019; (2) professores e ex-professores do CNSM que participaram por, no mínimo, dez anos de processos pedagógicos constitutivos de uma práxis educativa jesuíta. A análise integrada dos dados da pesquisa permitiu observar a correlação referida na formulação do problema da pesquisa, havendo a identificação da pertinência dos três potencializadores de uma práxis educativa jesuíta. Por fim, esta tese propôs uma sistematização da avaliação dos potencializadores que culminou com a elaboração de indicadores qualitativos e perguntas balizadoras.

Palavras-chave: práxis; educação jesuíta; educação pela pesquisa; liderança inaciana; transformação social.

ABSTRACT

This research investigated factors concerning a Jesuit educational praxis and the correlation between the formation of young researchers in basic education and their commitment to social transformation, with the empirical field being Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM), a Brazilian Jesuit Institution of Basic Education (IJBEB). Three enhancers of the mentioned praxis were identified, which interrelate dialogically: (1) emphasis on a curriculum ethos that challenges coloniality (QUIJANO, 2005), highlights, raises awareness, and promotes epistemologies of the South (SANTOS, 2021), and critical interculturality (WALSH, 2012); (2) a process of education through research (DEMO, 2005; 2015a; 2015b), aimed at developing a critical everyday investigative attitude (DELVAL, 2006); (3) a process of forming young leaders from an Ignatian perspective, inherent to a research-based education methodology. A qualitative evaluation methodological design with an exploratory-descriptive objective was employed, strategically adopting the freirian culture circle as the methodological base structure for the development of the dialogic approach process of approaching, sharing, discussing, and resignifying the experiences of the research subjects. The data produced were treated through discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2006). The participants in the process comprised two subgroups: (1) CNSM graduates who graduated from the IJBEB between 2010 and 2019; (2) teachers and former teachers of CNSM who participated for at least ten years in pedagogical processes constituting a Jesuit educational praxis. The integrated analysis of the research data allowed observing the correlation mentioned in the research problem formulation, identifying the relevance of the three enhancers of a Jesuit educational praxis. Finally, this thesis proposed a systematization of the evaluation of the enhancers, culminating in the elaboration of qualitative indicators and guiding questions.

Keywords: praxis; jesuit education; research-based education; ignatian leadership; social transformation.

RESUMEN

Esta investigación investigó factores relacionados con una praxis educativa jesuita y la correlación entre la formación de jóvenes investigadores en educación básica y su compromiso con la transformación social, teniendo como campo empírico al Colegio Nossa Senhora Medianeira (CNSM), Institución Jesuita Brasileña de Educación Básica (IJBEB). Se identificaron tres potenciadores de dicha praxis que se relacionan dialógicamente: (1) énfasis en un ethos curricular que tienda hacia la colonialidad (QUIJANO, 2005), que evidencie, concientice y promueva las epistemologías del sur (SANTOS, 2021) y la interculturalidad crítica (WALSH, 2012); (2) un proceso de educación a través de la investigación (DEMO, 2005; 2015a; 2015b), que busque el desarrollo de una actitud investigativa crítica cotidiana (DELVAL, 2006); (3) un proceso de formación de jóvenes líderes desde una perspectiva ignaciana, inherente a una metodología de educación a través de la investigación. Se utilizó un diseño metodológico de evaluación cualitativa con objetivo exploratorio-descriptivo, adoptando estratégicamente el círculo de cultura freiriano como estructura metodológica base para el desarrollo del proceso dialogado de abordaje, compartimiento, discusión y resignificación de experiencias de los sujetos de investigación. Los datos producidos fueron tratados mediante análisis textual discursivo (MORAES; GALIAZZI, 2006). Los participantes del proceso conformaron dos subgrupos: (1) egresados del CNSM que se graduaron en la IJBEB entre 2010 y 2019; (2) profesores y ex profesores del CNSM que participaron durante al menos diez años en procesos pedagógicos constitutivos de una praxis educativa jesuita. El análisis integrado de los datos de la investigación permitió observar la correlación mencionada en la formulación del problema de investigación, identificando la pertinencia de los tres potenciadores de una praxis educativa jesuita. Finalmente, esta tesis propuso una sistematización de la evaluación de los potenciadores que culminó con la elaboración de indicadores cualitativos y preguntas guía.

Palabras-clave: praxis; educación jesuita; educación a través de la investigación; liderazgo ignaciano; transformación social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O paradigma pedagógico inaciano.....	27
Figura 2 - Processo de análise textual discursiva	93
Figura 3 - Campanha do CNSM em rede social, em 2013: “um mundo melhor começa com as perguntas certas”	111
Figura 4 - Potencializadores da práxis educativa jesuíta em interinfluência recíproca	122
Figura 5 - Processo de avaliação de qualidade das escolas públicas brasileiras ...	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização e síntese do leiaute de estruturação dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa para o subgrupo 1	89
Quadro 2 - Sistematização e síntese do leiaute de estruturação dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa para o subgrupo 2.....	90
Quadro 3 - Perfil dos integrantes do subgrupo 1 da pesquisa: egressos do Colégio Nossa Senhora Medianeira	97
Quadro 4 - Perfil dos integrantes do subgrupo 2 da pesquisa: professores e ex-professores do Colégio Nossa Senhora Medianeira	99
Quadro 5 - Eixos de discussão apresentados aos participantes da pesquisa nos círculos de cultura específicos	100
Quadro 6 - Categorização: ideias abordadas pelos participantes da pesquisa nos círculos de cultura	102
Quadro 7 - Sistematização do processo de avaliação de potencializadores da práxis educativa jesuíta por meio de indicadores	126
Quadro 8 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta: educação pela pesquisa: indicador 1.1	127
Quadro 9 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta: educação pela pesquisa: indicador 1.2	127
Quadro 10 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta: educação pela pesquisa: indicador 1.3	128
Quadro 11 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta: educação pela pesquisa: indicador 1.4	128
Quadro 12 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta: <i>ethos</i> curricular jesuíta: indicador 2.1	128
Quadro 13 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta: <i>ethos</i> curricular jesuíta: indicador 2.2	129
Quadro 14 - Dimensão de análise 3 da práxis educativa jesuíta: liderança inaciana: indicador 3.1.....	129
Quadro 15 - Dimensão de análise 3 da práxis educativa jesuíta: liderança inaciana: indicador 3.2.....	130
Quadro 16 - Dimensão de análise 3 da práxis educativa jesuíta: liderança inaciana: indicador 3.3.....	130

Quadro 17 - Dimensão de análise 3 da práxis educativa jesuíta: liderança inaciana: indicador 3.4.....	130
Quadro 18 - Modelo de avaliação de uma folha de análise de um indicador	131
Quadro 19 - Modelo de plano de ação	132
Quadro 20 - Descritores para a revisão de literatura.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas referentes ao descritor “educação pela pesquisa”	151
Tabela 2 - Pesquisas referentes ao descritor “educação pela pesquisa”, entre 2011 e 2021	152
Tabela 3 - Categorização das pesquisas referentes ao descritor “educar pela pesquisa”	152
Tabela 4 - Pesquisas referentes ao descritor “educar pela pesquisa”	153
Tabela 5 - Pesquisas referentes ao descritor “educar pela pesquisa”, entre 2011 e 2021	153
Tabela 6 - Categorização das pesquisas referentes ao descritor “educar pela pesquisa”, entre 2011 e 2021	154
Tabela 7 - Pesquisas referentes ao descritor “educação jesuíta”	155
Tabela 8 - Pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “educação básica”, entre 2011 e 2021	156
Tabela 9 - Categorização das pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “educação básica”, entre 2011 e 2021	157
Tabela 10 - Pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “ensino fundamental”, entre 2011 e 2021	157
Tabela 11 - Categorização das pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “ensino fundamental”, entre 2011 e 2021	158
Tabela 12 - Categorização das pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “ensino médio”, entre 2011 e 2021	158
Tabela 13 - Pesquisas referentes aos descritores “liderança” AND “educação básica”, entre 2011 e 2021	160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEITUANDO A PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA	25
3 POTENCIALIZADORES DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA	31
3.1 O <i>ETHOS</i> CURRICULAR JESUÍTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	39
3.2 A EDUCAÇÃO PELA PESQUISA E A FORMAÇÃO DE INVESTIGADORES CRÍTICOS	48
3.3 A FORMAÇÃO DE LIDERANÇA SOB A PERSPECTIVA INACIANA	59
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	71
4.1 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE	75
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	81
4.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	84
4.5 TRATAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA	90
5 O PERCURSO DA PESQUISA: OS CÍRCULOS DE CULTURA	96
5.1 DISCUSSÃO INTEGRADA DOS DADOS DA PESQUISA	101
6 INTRODUÇÃO AOS INDICADORES DOS POTENCIALIZADORES DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA	122
6.1 INDICADORES DOS POTENCIALIZADORES DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA	146
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EGRESSOS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA	147
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES E EX-PROFESSORES DO COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA	148
APÊNDICE D - REVISÃO DE LITERATURA	149

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de um processo de reflexão aprofundada sobre minha práxis ao longo de minha trajetória em ambientes de estudo e trabalho na educação básica jesuíta. Essa reflexão foi enriquecida pela minha participação em programas de mestrado profissional e doutorado, ambos conduzidos também em um contexto institucional jesuíta. Durante esse percurso, pude adquirir experiências e percepções que, nesta tese, me permitiram analisar criticamente o cenário em que estou inserido. Para isso, busquei apresentar propostas que destacassem o âmago da educação jesuíta em meio a um contexto contemporâneo complexo que ameaça os valores fundamentais desse método educacional.

Historicamente, as instituições jesuítas brasileiras de educação básica (IJBE) buscam distinguir-se, em sua especificidade, por sua preocupação com uma educação humanista e humanizadora, formadora de “cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 14). Contudo, tais instituições, sob uma racionalidade neoliberal ubíqua, “têm experimentado o impacto das reformas orientadas pelo e para o mercado”, sob as quais sujeitos da comunidade acadêmica “tornam-se consumidores, e as preocupações de mercado ofuscam os valores substanciais” (ICAJE, 2019, p. 46). Nesse cenário, intensificado pela dinâmica socioeconômica pandêmica de 2020 a 2022, as IJBE passam a ser geridas de modo a manterem vivos seus princípios basilares em meio à pervasiva e agressiva competição no mercado educacional, de horizonte majoritariamente utilitarista e excludente.

Desta forma, as instituições jesuítas enfrentam dificuldades inerentes a qualquer outra instituição que, eventualmente, busque conter a divergência entre sua proposta de valores humanistas e a imposição do mercado como “modelo universalmente válido para pensar toda e qualquer ação pública e social, em qualquer esfera social, apagando valores constitutivos e próprios dessas instituições” (DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian, 2016, p. 308).

Nesta perspectiva neoliberalizante, utilitarista, padronizadora de práticas e objetivos educacionais, os colégios jesuítas veem-se instados a realizarem adequações que os permitam manter sua sustentabilidade, sob o desafio de, simultaneamente, ancorarem-se em seus argumentos fundantes, inerentemente divergentes da lógica corrente. Portanto, nessa dinâmica contraditória de forças, as

IJBEB apontam para o desequilíbrio que as permita movimentarem-se, em rota resultante, rumo ao que contemplam seus documentos.

Em seu Projeto Educativo Comum (PEC), a Rede Jesuíta de Educação (RJE) destaca como característica fundamental de seu apostolado educativo, a compreensão “de que a educação vai além de parâmetros e pressões de mercado” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 19). Todavia, pontua-se que “o maior risco reside em não ousar mudar” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 10), buscando distinguir-se daqueles que sucumbem à racionalidade neoliberal, ao mesmo tempo em que reafirmam a identidade inaciana que todo colégio jesuíta deveria ter.

Nesta concepção, o apostolado educativo indica objetivos para a IJBEB, do século XXI: (1) formar corações abertos ao sofrimento dos demais; (2) desenvolver consciência crítica para as causas da desigualdade e opressão; (3) adquirir competência para efetuar mudanças positivas na cultura local e no mundo; e, (4) ter coragem para enfrentar críticas (ICAJE, 2019). Além disso, as IJBEB deveriam prever que as comunidades vulneráveis integrassem seus espaços de modo a auxiliarem os colégios na promoção da justiça social e na transformação das estruturas econômicas (ICAJE, 2019).

Entretanto, um processo de mudança, de objeção à lógica vigente, depende não somente da (re)produção de assertivas. Se assim o fizesse, o horizonte jesuíta se equipararia aos moldes da educação bancária dissertadora que privilegia a “sonoridade da palavra e não sua força transformadora” (FREIRE, 2019a, p. 80). Com esta meta, o apostolado educativo necessita caminhar de modo a discernir e mover-se assertivamente no sentido da busca por meios pedagógicos que mobilizem suas comunidades para a reflexão e intervenção na realidade, assim como da firmeza de seus propósitos que devem rumar na contramão do *status quo* mercadológico educacional.

Para tanto, as IJBEB devem comunicar sua missão, posicionando-se fortemente, mesmo em meio às críticas naturais de uma comunidade que vive imersa em uma dinâmica oposta aos pressupostos das IJBEB, sendo mais um ponto de atrito nesse panorama. Contudo, quanto mais resistentes os sujeitos da comunidade se tornarem, ao perceberem movimentos das instituições contraditórios ao que por elas é semeado, maiores podem ser os efeitos adversos, como a adesão das IJBEB a tendências mercadológicas, muitas vezes consideradas como inexoravelmente

necessárias à sua sustentabilidade e sobrevivência diante de uma agressiva concorrência no mercado educacional. Sob este viés, Luiz Fernando Klein (2014a, p. 79) alerta que “a pedagogia inaciana sentirá, por vezes, o desconforto e a desolação de ceder, por fragilidade, apego desordenado ou prestígio, ao ranking entre as escolas, ou por ‘fazer média’ com projetos cujos pressupostos são incompatíveis com seus princípios”.

Neste mesmo ponto, Peter-Hans Kolvenbach adverte que

o discurso da qualidade, da competência e da eficiência — certamente inevitáveis em nossos dias — pode levar a uma exacerbação do individualismo, à competitividade selvagem e até a corrupção, se tal discurso não for acompanhado de uma orientação ética e de valores. A própria excelência que nossa educação deve pretender — o magis inaciano — pode chegar à perversão se perde de vista a dimensão da totalidade. Não é simplesmente a excelência acadêmica a que se pretende, mas a experiência humana (CPAL, 2019, p. 120).

Neste contexto, em que eventualmente a IJEBB argumenta a necessidade de realizar concessões circunstanciais ao *status quo*, importantes transformações são possivelmente atenuadas e paulatinamente adiadas, não somente em relação ao universo da instituição, como também são mitigadas as mudanças que poderiam ser induzidas na sociedade neoliberal, tanto por meio da atuação social dos sujeitos da comunidade acadêmica, quanto de seus egressos.

Além disso, seja por restrições legais, ou por simples movimento inercial da comunidade de professores, acuada por concepções pedagógicas conservadoras defendidas veementemente por famílias, o contexto de transformação pode também ser prejudicado, quando o processo de reconstrução curricular e metodológica não envolve a participação efetiva e crítica de estudantes e da comunidade acadêmica.

Desta forma, transformações na comunidade acadêmica, na instituição e na comunidade — local e global — dependem da formação dos jovens estudantes da comunidade escolar, em um ambiente de ênfase à sua autonomia e autoria, em permanente desenvolvimento de/na liderança para e com os demais.

Neste ideário, em consonância com o que aponta o PEC, em sua especificação do “modo de proceder” de suas instituições, destacam-se dois dos seis elementos sugeridos: “o cuidado para que instituições que trabalham com jovens sejam espaços de formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais.

[...] A abertura de espaço e possibilidades de aprendizagem com e dos jovens com quem trabalhamos” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 21).

Apesar de diretrizes como estas, ao ingressar nas IJBEB, ainda é possível observar evidências de resistência à adoção de metodologias que desloquem o foco do modelo de transmissão/recepção de conhecimento para um processo dialógico que una professores e educandos na aprendizagem, por meio de uma “interinfluência recíproca” (LÜCK, Heloísa, 2014, p. 20). Este processo encontra eco em uma concepção curricular que propicie o “redimensionamento de espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 34).

Nestas diretrizes, busca-se elevar os estudantes de uma posição de passividade para uma condição ativa de protagonismo compartilhado com os professores. Assim, almeja-se formar uma práxis educativa jesuíta que contribua para uma visão aberta de aprendizagem. Abre-se espaço para a construção de uma escola jesuíta produtora de conhecimento de modo solidário, não solitário, e transformadora de pessoas e contextos locais, globais e históricos. Considera-se que

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* para não me *adaptar*, mas para *mudar* (FREIRE, 2019b, p. 75, grifo do autor).

Para uma formação como tal, parece ser crucial o “foco na investigação e na aprendizagem, mais do que no ensino, e a selecionar os recursos e meios pedagógicos com espírito crítico e criatividade” (CPAL, 2005, p. 28). Neste ambiente, em pensamento análogo, Freire (2019a) propõe que os estudantes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, sejam investigadores críticos, em diálogo com o professor, também investigador crítico.

Ressonância a esse ponto abordado por Freire (2019a) é encontrada quando Arturo Sosa orienta que as instituições jesuítas sejam “espaços de pesquisa pedagógica e verdadeiros laboratórios de inovação”, além de serem locais formadores de “consciência crítica e inteligente diante de processos sociais injustos, sem participação, centrados no consumo, na acumulação do dinheiro e na exploração do meio ambiente” (CPAL, 2019, p. 58).

Por conseguinte, neste panorama, esta pesquisa propõe um processo *reflexivo* que possa, dialogicamente, dar suporte a possibilidades de *ação* educativa no universo da educação básica jesuíta, que suscitem movimentos que contribuam para conscientização em dialogia com transformações da/na realidade da sociedade neoliberal opressora.

Sob este viés, Freire (2019a, p. 52) compreende que

a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que, só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.

Com base na perspectiva apresentada, são elencados três potencializadores inter-relacionados dialogicamente, que direcionam os estudos deste trabalho e que seriam possivelmente os principais propulsores de uma práxis educativa jesuíta capaz de formar jovens lideranças críticas e comprometidas com a transformação social: (1) ênfase em um *ethos* curricular que tencione a colonialidade (QUIJANO, Aníbal, 2005), evidencie, conscientize e promova as epistemologias do sul (SANTOS, Boaventura, 2021) e a interculturalidade crítica (WALSH, Catherine, 2012), com vistas à produção de conhecimento transformador diversificado e não sua reprodução conservadora; (2) um processo de educação pela pesquisa que vise o desenvolvimento de uma atitude investigativa crítica cotidiana, tanto por parte de estudantes, quanto de professores, na educação básica jesuíta, que proporcione a emersão das consciências (FREIRE, 2019a), com vistas à transformação social, não à conformação ao *status quo*; (3) um processo de formação de jovens lideranças sob uma perspectiva inaciana, inerente a uma metodologia de educação pela pesquisa, proporcionadora de um modo de proceder voltado a uma dinâmica de reflexão e ação transformadora.

A construção desta inter-relação de potencializadores teve origem em um processo de observação ativa e na conseqüente influência mútua entre minha identidade como pesquisador e o campo empírico. Estas facetas foram moldadas de maneira processual e progressiva ao longo de anos de trabalho e estudo, tendo início quando ainda era um jovem aluno no Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM), IJBEB localizada no município de Curitiba, no estado do Paraná. Esta experiência foi fundamental para a elaboração e justificativa desta tese.

Sendo assim, como um dos motivadores principais desta pesquisa, resalto minha participação no projeto de educação continuada da rede jesuíta e do CNSM. Meu interesse crescente concentra-se nos impactos da formação em ex-alunos da educação básica jesuíta neste processo. Na perspectiva da cultura institucional, o interesse surgiu, principalmente, pela colaboração com colegas de diversas áreas do conhecimento. Esta colaboração abrange não apenas o planejamento de estratégias pedagógicas, mas também os processos de gestão escolar e a implementação de um planejamento estratégico.

Além disso, minha participação em programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, impulsionados pela rede jesuíta, desde 2016, conduziu-me a uma análise aprofundada de seus documentos. Isso permitiu a construção de uma visão mais abrangente e atenta a tudo que poderia significar efeitos do apostolado educativo da Companhia de Jesus.

Especificamente no caso do doutorado, o contato frequente com profissionais de outras IJBE, por meio de diálogos intensos, proporcionou experiências de compartilhamento e aprofundamento no universo da pedagogia inaciana e da Companhia de Jesus. Estas interações intensificaram hipóteses e suscitaram novos objetivos para a colaboração com a proposta dessa comunidade, alinhados aos propósitos acadêmicos individuais.

Entretanto, diante da proximidade com esse universo e da experiência cotidiana no campo empírico de pesquisa, tornou-se imperativo apontar para a necessidade de realizar um processo de (auto)crítica em relação ao que é ou não realizado. Isso decorre da essência inaciana, que busca o aperfeiçoamento contínuo em busca do “magis”, ou seja, do mais e melhor.

Tendo este princípio em mente, entre 2016 e 2018, conduzi uma pesquisa durante o mestrado profissional em Gestão Educacional, na Unisinos, “Gestão do clima escolar: a formação de/em uma comunidade de liderança” (QUADRADO, Alessandro, 2018). Como um dos desdobramentos desta pesquisa, destaquei a necessidade do CNSM considerar uma ampliação na “releitura de tempos e espaços de reflexão e proposição coletiva, como meio de proporcionar, de forma institucional, maior fluidez de ideias e adesão a transformações que verdadeiramente desafiassem o *status quo*” em seu contexto educacional (QUADRADO, 2018, p. 148). Naquela investigação, portanto, o CNSM também foi o campo empírico, permitindo a

observação do potencial da pesquisa científica por meio da metodologia de pesquisa-ação e da formação de liderança transformadora. Estes elementos, por sua vez, serviram como inspiração para o enfoque de uma nova problemática desta pesquisa.

Neste contexto, a elaboração da problemática desta tese baseou-se em análises do cenário local e global, intensificadas durante o período de dois anos, de 2018 a 2020, quando iniciei o doutorado em Educação, na Unisinos. Neste intervalo, além de produzir capítulos de livros e outras atividades, dediquei-me a aprofundar meu estudo sobre a dinâmica do CNSM no contexto da educação pela pesquisa e da formação de/na liderança. Uma preocupação subjacente a esse processo foi a necessidade de reafirmar a identidade inaciana como um poderoso instrumento na formação de sujeitos engajados com a transformação social.

Neste cenário, interessado na investigação acerca da relação entre a proposta das IJBEB e a formação de jovens lideranças motivadas a desafiar o *status quo*, matriculei-me na então linha de pesquisa “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias”, com olhar vinculado a um viés de presença investigativa na comunidade na qual me insiro, em busca de aperfeiçoamento contínuo de seus diversos processos.

Ademais, ainda quando da qualificação do projeto de pesquisa, dispus-me a realizar a revisão de literatura¹ para que pudesse melhor obter um recorte teórico-epistemológico, assim como fosse possível constatar o efetivo ineditismo da investigação pretendida. Havendo observado a singularidade do estudo, e tendo em vista minha presença no lócus de pesquisa em trajetória, coloquei-me em posição de problematizar o quão efetivo ou não seria o trabalho pedagógico realizado no CNSM e, em IJBEB por adjacência, a ponto de suscetibilizar a formação de jovens pesquisadores comprometidos com a transformação social.

Deste modo, com base em uma das premissas de Augusto Triviños (1987), ao abordar a estruturação do problema da pesquisa, processualmente, realizei a delimitação do campo empírico. Segundo o autor, o problema “deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”, apontando que “a prática

¹ A revisão de literatura, realizada durante a qualificação do projeto desta pesquisa, foi preservada neste documento, no “apêndice D”, visando manter os registros das buscas e facilitar o acesso à sistemática elaborada, proporcionando a democratização do conhecimento a leitores em geral. Além disso, devido à alteração na composição da banca avaliadora da tese em relação à etapa de qualificação, optou-se por manter a revisão para permitir que o novo avaliador acompanhasse o processo prévio de construção do projeto.

quotidiana e as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 93).

Sob essa abordagem, torna-se genuíno que o campo de pesquisa seja o CNSM, IJBEB, onde iniciei e terminei meus anos de estudante na educação básica, local em que atuo como professor há 14 anos. Já atuei também como professor de língua estrangeira, entre 2010 e 2015, e como orientador e integrante da equipe pedagógica dos ensinos fundamental e médio, alternadamente, nestes setores, entre 2016 e 2024.

Portanto, anco-ro-me na concepção de que a relação entre pesquisador e seu lócus imediato de atuação pode ser potencializadora de um aprofundamento investigativo mais assertivo, a partir da constatação que o pesquisador faz acerca do problema que a ele se apresenta, em conjunto com “um caudal de informações relativas à investigação que os outros não possuem e terá, mais facilmente, um papel de guia” (TRIVIÑOS, 1987, p. 93). Dessarte, busco contextualizar a justificativa da relevância desta investigação acadêmica, que pretende responder centralmente ao seguinte problema de pesquisa: *no contexto da educação jesuíta, existe uma correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social? Qual seria esta correlação e como se revelaria em estudantes egressos de uma IJBEB que fundamenta seu processo em uma práxis educativa jesuíta?*

A partir da formulação do problema, indico os objetivos de pesquisa e intervenção que estão divididos em geral e específicos. O objetivo geral propõe *analisar a correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social e como se revelaria em estudantes egressos de uma IJBEB.*

Por sua vez, os objetivos específicos visam:

- caracterizar o *ethos* curricular de uma IJBEB, a partir das categorias de epistemologias do sul (SANTOS, 2021), da (des)colonialidade (QUIJANO, 2005) e da interculturalidade crítica (WALSH, 2012);
- discutir o conceito de educação pela pesquisa e sua articulação com a educação básica jesuíta, investigando como ocorre a possível convergência de sua

utilização em uma IJBEB com a formação de egressos da educação básica comprometidos com a transformação social;

– investigar potencialidades e desafios da formação de jovens lideranças sob uma perspectiva inaciana em uma IJBEB, inerente a uma metodologia de educação pela pesquisa, proporcionadora de um modo de proceder voltado a uma dinâmica de reflexão e ação transformadora;

– construir indicadores para cada um dos potencializadores de uma práxis educativa jesuíta que permitam identificar a existência de uma correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social.

É importante ressaltar que os objetivos específicos foram delineados com base nos potencializadores mencionados na introdução, e servem como a espinha dorsal dos capítulos desta tese, contribuindo para a sua organização textual. E, a partir deste horizonte de pesquisa, que engloba o contexto, a problemática, os objetivos, a perspectiva teórica, o campo de investigação, entre outros elementos abordados no capítulo introdutório, apresenta-se a estruturação deste trabalho.

O capítulo subsequente aos elementos introdutórios expõe um estudo acerca do conceito de práxis, com base em Francisco Gutiérrez (1988), Companhia de Jesus (1993), Adolfo Vázquez (2011) e Freire (2019a; 2019b).

No terceiro capítulo, aprofundam-se os estudos acerca dos potencializadores de uma práxis educativa jesuíta, desenvolvendo o ideário e apresentando as referências que fundamentam a seleção e elaboração destas premissas.

Para melhor organização e observação de cada potencializador, após a contextualização inicial, realiza-se a divisão do texto em três seções, associando os seus efeitos sobre a educação básica jesuíta. A primeira seção discute a formulação de um *ethos* curricular jesuíta na educação básica. A segunda apresenta a abordagem sobre a educação pela pesquisa e sua correlação com a formação de investigadores críticos. E a terceira explica a formação de liderança sob a perspectiva inaciana.

No quarto capítulo, expõe-se, introdutoriamente, o desenho metodológico da investigação, fracionando-o em cinco seções. A primeira explora o campo empírico, aprofundando a justificativa de sua seleção para este trabalho. A seção seguinte apresenta os sujeitos da pesquisa. A terceira revela os procedimentos éticos submetidos ao Comitê de Ética na Pesquisa da Unisinos, e indica riscos e benefícios

da pesquisa. A quarta mostra como ocorreu a produção de dados da investigação. E a última seção apresenta a metodologia do tratamento dos dados da pesquisa.

No quinto capítulo, é abordado o processo de formação de círculos de cultura freirianos, analisando a heterogeneidade da composição dos perfis. Em sua única seção, são analisados, de modo integrado, os dados produzidos tanto para o subgrupo de egressos, quanto para o subgrupo de professores e ex-professores.

No sexto capítulo, há uma discussão introdutória acerca dos indicadores dos potencializadores de uma práxis educativa jesuíta, assim como a sistematização de seu processo de avaliação. Em seção vinculada ao capítulo, ocorre a apresentação das dimensões de análise dos potencializadores da práxis, dos indicadores a cada uma delas, e de questões orientadoras das discussões da sistemática de avaliação.

No sétimo capítulo, seguem as considerações finais da tese.

2 CONCEITUANDO A PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA

Visando aprimorar a compreensão do termo “práxis”, este capítulo aborda sua conceituação, iniciando com uma perspectiva mais abrangente, baseada no prisma de Gutiérrez (1988), Vázquez (2011) e Freire (2019a; 2019b). Em seguida, a análise se aprofunda com a exploração do paradigma pedagógico inaciano e dos exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola, considerados eixos estruturantes da práxis educativa jesuíta.

No senso comum, há uma imprecisão entre o uso e significados dos termos práxis e prática. Vázquez (2011) indica que “práxis” e “prática” são termos intercambiáveis. Contudo, o autor privilegia o uso do termo “práxis” para desvincular do conceito de “prática”, predominante no cotidiano como algo correspondente à atividade humana no sentido estritamente utilitário, de resultados práticos. A práxis concebe-se não apenas como interpretativa do mundo, mas, especialmente, como elemento do processo de sua transformação (VÁZQUEZ, 2011).

Para Freire (2019a), essa mesma concepção indica a educação como instrumento de luta por transformação social, rejeitando métodos que perpetuam abordagens tradicionais verticalistas e impositivas. Para o autor, a educação é uma intervenção propositiva no mundo, inexistindo neutralidade em seu fazer, visto que não pode ser simultaneamente reprodutora ou desmascaradora da ideologia dominante. O professor assume presença política, uma vez que não pode representar a omissão, mas apresentar-se como “sujeito de opções” (FREIRE, 2019a, p. 96).

Consoante com Freire (2019b, p. 126),

nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável.

Entretanto, a simples abordagem de uma teoria humanizadora — defensora da história como possibilidade, não como destino irrefutável — não é suficiente para causar transformação. Ela precisa ser apreendida por quem há de desencadear as mudanças efetivas por meio de suas ações reais. É nesse interstício dialógico entre a teoria e a transformação que se insere um trabalho de educação das consciências para a ação efetiva. Sendo assim, a teoria se articula com a prática quando, por

mediações pedagógicas, antecipa o ideal de transformação da realidade (VÁZQUEZ, 2011).

Conforme o autor,

a teoria que por si só não transforma o mundo real torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, são apontados seus limites e a condição necessária para que se torne prática: por si só é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna uma força efetiva — um poder material — quando é aceita pelos homens (VÁZQUEZ, 2011, p. 119).

Nesta abordagem, a práxis educativa estaria potencialmente situada no fluxo entre a teoria humanista e a indução da prática inserida criticamente no processo de transformação. Atuaria entre a realidade e a busca da utopia, no limiar que viabiliza a mudança do que se é para o que se quer ser. Certamente, conecta o ser humano com a tomada de consciência da necessidade de ser mais humano junto aos demais. Sem deixar de lado que na práxis, a educação constantemente se refaz, pois “para ser, precisa estar sendo” (FREIRE, 2019a, p. 102).

Há nisso uma concepção de incompletude, tanto da teoria, que não se basta em si, quanto da ação que não deve estar dissociada da reflexão e da consciência que se forma a partir dela. Por este motivo, a práxis educativa não é transformadora do mundo. Porém, pode ser catalisadora da transformação ao trazer para seu contexto pedagógico elementos que sensibilizam e solidarizam jovens estudantes. Tais sujeitos passam a ver-se comprometidos com a transformação social pelo conhecimento que investigam e procuram *aplicar* criticamente nas realidades que efetivamente vivenciam.

Daí a importância de conhecer não somente para suprir as demandas de um sistema de ensino, mas como reconhecimento crítico da realidade que se propõe a uma finalidade que é reinterpretativa, reconstituindo o amanhã no refazer pedagógico e investigativo, na cooperação e interinfluência entre estudantes e professores. Existe, neste reconhecer reinterpretativo, um elemento potencial de denúncia da realidade desumanizadora. No entanto, essa denúncia não pode ser outra coisa que não etapa vinculada compulsoriamente à intervenção no mundo, “pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 2019a, p. 108).

Neste ideário, o professor que busca atuar em um viés de práxis educativa não pode ser voz que prescreve, mas que sensibiliza pelo diálogo *com* estudantes e *na* experiência que busca a intervenção na realidade. Tampouco pode fazer dos educandos plateia de espectadores, visto que

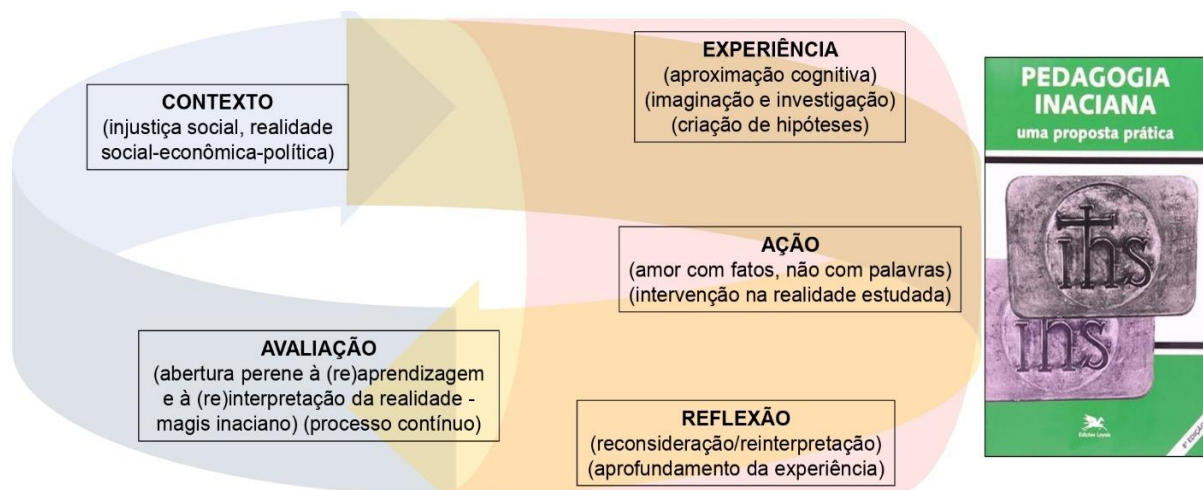
na tarefa de transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “professores e educandos”. A negação desse dualismo — assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído à mudança — implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito (VÁZQUEZ, 2011, p. 151).

Em perspectiva análoga, Gutiérrez (1988) aponta para a obrigatoriedade de docentes e estudantes promoverem a mudança mediante sua ação criadora em seu compromisso como sujeitos da história. Entretanto,

essa mudança supõe [...] uma aproximação crítica da realidade. Um conhecimento da mesma. Esse questionamento crítico traz consigo o afloramento de novas situações existenciais que levam o sujeito a uma aproximação reflexiva com a realidade estudada. Os dados lançados por este estudo situacional são os que definem os conteúdos, atividades e objetivos de todo o processo. É importante frisar que assim nasce não só o mundo temático de que fala Paulo Freire, mas o porquê e o para quê de uma realidade que se dá no presente histórico, porém com vistas à sua transformação (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108).

Este processo, descrito por Gutiérrez (1988), guarda semelhanças com o paradigma pedagógico inaciano, conforme a figura 1.

Figura 1 - O paradigma pedagógico inaciano



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir da obra “Pedagogia inaciana: uma proposta prática” (COMPANHIA DE JESUS, 1993).

Nele, com base nos “exercícios espirituais”, de Santo Inácio de Loyola, é ressaltada, inicialmente, a importância do *contexto*, do conhecimento prévio levado pelo educando à sala de aula. A obra homônima explica que cabe ao professor compreender o mundo do estudante, sem deixar de lado o impacto do contexto que o cerca, seja referente às pressões sociais, vida escolar, política, economia, religião, subcultura juvenil, aos meios de comunicação e a realidades diversas (COMPANHIA DE JESUS, 1993). Indica ainda que, como professores, é necessário

mover claramente nossos alunos a refletir seriamente sobre as realidades contextuais dos nossos dois mundos. Quais as forças que neles influem? Como percebem que essas forças estão atuando em suas atitudes, valores, crenças, e modelando suas percepções, juízos e opções? E as realidades do mundo, como chegam a afetar seu modo de aprender e os ajudam a moldar as próprias estruturas habituais de pensamento e ação? Que medidas práticas estão dispostos a tomar para conseguir maior liberdade e controle do seu futuro? (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 44).

O texto jesuíta ressalta também a importante “relação de autenticidade” entre professores e alunos, na qual ambos “se nutrem de uma constante experiência do outro como genuíno companheiro de aprendizagem” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 44). Além de salientar a relevância da experiência que deve envolver o homem em sua integralidade “mente, coração e vontade” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 49). Isto é, não apenas a dimensão cognitiva, mas a afetiva também é constituinte do processo de aprendizagem, pois “se o sentimento interno não se alia ao conhecimento intelectual, a aprendizagem não moverá ninguém à ação” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 50).

Segundo a Companhia de Jesus (1993, p. 50),

no mais íntimo do nosso ser, poderemos sentir-nos compelidos a nos preocupar com os outros — com suas alegrias e penas, esperanças, provações, pobreza e com a injustiça que sofrem — e a querer fazer algo por eles. [...] Portanto, empregamos a palavra EXPERIÊNCIA para descrever qualquer atividade em que, junto com uma aproximação cognitiva da realidade em questão, o aluno percebe uma reação de caráter afetivo.

Logo, há uma sensibilização do estudante que não apenas constata, mas é instabilizado no sentido de um movimento compassivo em relação ao que estuda, que deixa de ser um simples “objeto” de estudo, frio e alheio, para ser um elemento incorporado a ele, prestes a ser transformado e a transformar quem o incorpora.

Não obstante, a experiência não é uma etapa autossuficiente. Dela/Nela decorre a reflexão, quando “a memória, o entendimento, a imaginação e os sentimentos são utilizados para captar o significado e valor essencial do que está sendo estudado” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 54). A reflexão conscientiza os estudantes “de tal sorte que os desafia a ir além do puro conhecimento e passarem à ação” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 55).

Em meio à reflexão prevista nos escritos jesuítas, um dos desafios do professor é elaborar questionamentos ampliadores da sensibilidade do estudante, fazendo-o considerar a ótica dos outros, “especialmente dos pobres” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 57). Ao efetivar estes processos, a pedagogia inaciana pretende não apenas que o educando se aprofunde nos conteúdos abordados, mas que busque um significado para a vida, efetuando opções pessoais (COMPANHIA DE JESUS, 1993).

Desde a contextualização à experiência e reflexão, a pedagogia traz o foco na ação que, para Santo Inácio de Loyola, seria a prova mais categórica do amor, que “demonstra-se com fatos, não com palavras” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 59). Por este motivo, a reflexão inaciana começa com a experiência da realidade de maneira a agir sobre esta mesma experiência para transformá-la (COMPANHIA DE JESUS, 1993).

Sem embargo, para os jesuítas, somente quando há decisão, opção e compromisso é que se tem na reflexão um processo de crescimento e amadurecimento (COMPANHIA DE JESUS, 1993). Tal pensamento é convergente ao de Gutiérrez (1988, p. 108), ao alertar que “sem compromisso, não há possibilidade de transformação alguma”.

Ademais, o paradigma pedagógico inaciano ainda prevê que haja avaliação do processo, visando entender se o estudante conseguiu desenvolver-se como pessoa “para os outros” no âmbito de suas atitudes, prioridades e modo de proceder. Contudo, embora a avaliação possa parecer o fim de um processo, ela deve significar, sob a lente de uma práxis educativa jesuíta, um recomeçar a partir da consciência de incompletude do ser na busca do “magis”: do ser mais para/com os demais em desenvolvimento ininterrupto (COMPANHIA DE JESUS, 1993).

Em um mundo de realidades cada vez mais injustas e estarrecedoras, inadmissível parece ser uma educação de salas de aulas silenciosas, em busca de neutralidade fidelizadora de estudantes como consumidores e reprodutores do *status*

quo neoliberal. Neste cenário, urge salientar que “a escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz (GUTIÉRREZ, 1988, p. 85).

Sendo assim, em meio a uma contemporaneidade consternadora, de modo a intensificar e fortificar uma práxis educativa jesuíta que se posicione contundentemente neste contexto, no próximo capítulo, apresenta-se e aprofunda-se alguns de seus possíveis potencializadores, para que a IJBEB não somente indique caminhos, mas, principalmente, percorra-os com os jovens que a ela acorrem.

3 POTENCIALIZADORES DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA

Após explorar o conceito de práxis educativa jesuíta, neste capítulo, será introduzida a inter-relação entre seus três potencializadores possíveis: (1) a constituição de um *ethos* curricular voltado à formação de jovens comprometidos com a transformação social; (2) a educação pela pesquisa como o principal elemento metodológico na educação básica, visando à formação de investigadores críticos e corresponsáveis por (re)interpretar o mundo e transformá-lo; e, (3) um processo de formação de lideranças jovens capazes de proporem e liderarem transformações sociais para/com os demais. Além disso, será aprofundada a análise de cada um dos potencializadores, por meio de seções que exploram e delineiam as implicações envolvidas em cada um deles.

Desta maneira, inicia-se esta abordagem tendo como base que uma IJEB busca a transformação social por meio de seus professores, estudantes e egressos, devendo formar para a criticidade, conscientização, autoria e autonomia, além de sensibilizar para a construção de um outro mundo possível. Sob esta perspectiva, aporta-se em Freire (2019b) na defesa desta educação que busca questionar verdades construídas historicamente por meio de versões legitimadoras de uma racionalidade vigente.

Nas palavras do autor:

não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra quem estudo? (FREIRE, 2019b, p. 75).

Nesta linha de pensamento, como observado por Carspecken (2011, p. 396), “no caso de Freire, a pesquisa e a pedagogia foram combinadas para que a geração de conhecimento, a conscientização e a mobilização por mudança social se juntassem”.

Sob este viés, para que a educação jesuíta possa contribuir com este caráter libertador e transformador, capaz de questionar a visão que o próprio educando tem sobre si, o outro e o mundo, é necessário não haver presunção de atuar como

provedora de novas verdades, meramente substitutivas de uma realidade vigorante. Para isso, é necessário pressupor, de antemão, que aqueles que a uma IJEB buscam são portadores de potencialidade inerente que precisa ser orientada no sentido do autoconhecimento — do abalo às naturalizações e certezas inabaláveis — assim como na direção do aprofundamento contínuo sobre os contextos, macro e micro em que se inserem, para que, neles, sejam capazes de catalisar transformações.

Em outras palavras, uma práxis educativa jesuíta precisaria conceber que “o conhecimento é simultaneamente acerca da realidade social e também uma forma de autoconhecimento e um aspecto da realidade social e identidade humana” (CARSPECKEN, 2011, p. 396). Segundo o autor, conhecer “inclui a conscientização como um processo epistemológico (em vez de meramente observar) e uma conexão interna profundamente entendida entre conhecer e atuar (conhecer como primeiro, conhecer como atuar, em vez de perceber)” (CARSPECKEN, 2011, p. 396).

Contudo, ainda em um movimento inercial, instituições de educação básica, em geral, com frequência, não têm necessariamente a condição de instigar nos jovens o despertar da consciência, como fagulha ignescente capaz de provocar ação para além de mera percepção. Como reconhecem os jesuítas em seu PEC, é demanda das escolas compreenderem que “o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências [...]” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 39). Dessarte, não é incomum, autores e projetos diversos apoiarem-se em discursos sobre *o que* deve ser considerado para a superação de tradicionalismos que aprisionam o estudante na passividade. Porém, a questão central que se impõe recai sobre *como* avançar para além da ancoragem habitual da escola e do simples reconhecimento e constatação de suas demandas.

Deste modo, mais complexa e rara é a missão de *propor experiências* que oportunizem a superação da posição de *reprodução* de conhecimento — usualmente vinculada à educação básica — para viabilizar um lugar de *geração* de conhecimentos e olhares que visem a formação de pessoas, não apenas para ocuparem vagas no mercado de trabalho, mas para transformarem suas comunidades e, especialmente,

a si, como modo de tornarem-se legados pulsantes da educação que experienciam e reverberam.

Residiria, neste ponto, a convergência dos potencializadores que apontam tanto para uma práxis educativa jesuíta produtora de novos saberes, quanto para a formação de lideranças que assumem a atitude revolucionária de transformação, mediatizada pelo conhecimento que investigam e ajudam a (re)construir.

Entretanto, para que esses potencializadores possam trilhar caminhos adaptáveis aos contextos que vão se configurando em um mundo global de acontecimentos acelerados e indisciplinados, é necessário que se evidencie a incompatibilidade entre uma educação que informa, dissecando conhecimento; e, uma educação que transforma, reforma e relativiza ininterruptamente o pensar e o que está posto como senso comum indiscutível.

Nesta perspectiva, Edgar Morin (2003, p. 16) afirma que “por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio, o da expansão incontrolada do saber”. Não obstante, as instituições de educação básica, em geral, mantêm o engavetamento dos conhecimentos, classificando-os, ordenando-os. Com este método, o sistema de ensino tradicional educa, desde a escola elementar, “a isolar os objetos (do seu meio-ambiente), a separar as disciplinas (mais do que a reconhecer as suas solidariedades), a separar os problemas, mais do que religar e integrar” (MORIN, 2003, p. 15).

Todavia, em um contexto planetário complexo e multifatorial como proposto pela ubíqua racionalidade neoliberal, preconizar a simplificação e disciplinamento dos saberes apenas “atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando, também, as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo” (MORIN, 2003, p. 14). Ao conceber um sistema de ensino mutilador e desintegrador, gera-se uma inteligência incapaz de tratar os problemas mais graves enfrentados pela humanidade, muitas vezes gerados pelo neoliberalismo.

Para o autor,

quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais a incapacidade para pensar a sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais os problemas se tornam planetários, mais se tornam impensados. Uma inteligência incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário torna-se cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2003, p. 15).

Em oposição a uma educação que amputa a parte para estudá-la em detrimento do todo, desconsiderando as inerentes inter-relações, encaminha-se para uma educação que aponte para um processo centrado no desenvolvimento de uma *atitude investigativa crítica*, que “se fará tão pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos de visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade, se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 2019a, p. 139).

Deste modo, uma IJBEB que pretenda transformações sociais, comunitárias e planetárias não poderia ser simplificadora e atenuadora de contextos unicamente para melhor compreensão e sistematização pedagógica. Nem adotar livros didáticos ou apostilas, por exemplo, que se tornam obsoletos a partir do momento em que são impressos e fossilizados, como que eternizando verdades, prestes a serem ridicularizadas pelos eventos para além de suas capas ou de suas unidades comercializáveis e “customizáveis”. Como apontado por Pedro Demo (2015a, p. 36), por meio das apostilas, o

conhecimento é reduzido a formulações definitivas (que não existem no mundo da pesquisa), intocáveis e indiscutíveis (currículo não é referência de discussão, mas cemitério de ideias), não há controvérsias, inovação, sobretudo autoinovação, porque é conhecimento morto; serve como referência do passado e com ele não se prepara ninguém para novos desafios.

Do mesmo modo, tal educação não poderia cerrar estudantes em fileiras ordenadas e desplugadas da efervescência fora das quatro paredes, desmobilizados e apassivados, sem participar e intervir em suas realidades. Tal qual sugerido por Demo (2013, p. 56), a “educação que não leva à participação já nisto é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas”. Uma IJBEB não poderia propor a formação de cidadãos interculturalmente críticos e globais, quando em suas aulas seguem conteúdos colonizadores limitados ao ocidente. Tampouco, tal instituição poderia aplicar a padronização de “grades” curriculares compartimentalizadas, quando em seus documentos aponta para “respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 39).

Neste sentido, para que potencializadores de uma práxis educativa jesuíta existam, de modo respeitador da singularidade de cada pessoa, bem como da

comunidade à qual os sujeitos incorporam-se, pensa-se em uma educação problematizadora que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da busca e transformação criadora” (FREIRE, 2019a, p. 101).

Sendo assim, nesse descompasso entre o existente e o desejável, pergunta-se às IJBEB: *como* possibilitar respostas individualizadas? *Como* provocar a (re)construção do saber e a oportunização de vivências visando à transformação social?

As chaves para estas questões não estariam vinculadas a permanências, a manutenções e a conformações. Mas em rupturas com conhecimentos de matriz ocidentocêntrica, por exemplo, em um processo que, para Santos (2007, p. 87), envolve “desaprendizagem”, que procura “identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão” (SANTOS, 2021, p. 18). Neste sentido, o autor refere-se à “celebração da diversidade epistemológica do mundo”, de modo a promover um processo de revitalização dos “repertórios das utopias concretas de um outro mundo possível, um mundo mais justo” (SANTOS, 2021, p. 33).

Em vista disso, ao reconhecer que uma proposta como tal não tem parâmetro em padrões neoliberalizantes, homogeneizadores e restritivos, as IJBEB precisariam ousar mudar por meio de uma práxis educativa jesuíta intensificada por potencializadores específicos. Neste trilhar, as instituições jesuítas encontrariam meios para renovar a educação que praticam diante dos cambiantes contextos, *produzindo* saberes (auto)criticamente, em movimento permanente de busca, (re)equilíbrio, (des)aprendizagens e (re)avaliação.

Desta maneira, no que concerne especificamente à questão acerca do desenvolvimento de uma atitude investigativa crítica em uma IJBEB, responde-se com cautela. Uma instituição que se pense enquanto formadora para a liberdade e transformação não poderia cair em teorizações científicas curriculares que proporcionassem à sua comunidade o sentimento de imunidade às mazelas do mundo. Neste sentido, afastam-se as concepções simplistas de pesquisa/investigação escolar, centradas na avaliação e na constatação com fim em si, sem

reverberações internas e externas ao executor da tarefa, que buscaria responder ao que já respondido estaria. Aporta-se, por outro lado, em uma abordagem atitudinal que se pretenda difundida a tal ponto na IJBEB, que desponte como um modo de pensar da/a instituição. Uma abordagem voltada à mobilização permanente de todos e de cada um, de modo a rechaçar metodologias apassivadoras, sem ênfase à autoria, autonomia ou sem efetivamente experienciar (inclusive afetivamente), refletir e agir.

Sob este ideário, Demo (2015a, p. 28) sugere que a escola, desde os quatro anos, estimule as crianças a serem pequenos cientistas pesquisadores, em adequação progressiva à faixa etária, apresentando a elas “linguagem científica, método científico, experimentação, sociedade e economia do conhecimento, presença do conhecimento no cotidiano”. Deste modo, “combina-se bem o intento formal (como fazer ciência com o devido método) com o político (como erigir uma população que sabe pensar e direcionar os frutos da ciência para o bem comum); em suma, é proposta ostensiva de autoria em ciência” (DEMO, 2015a, p. 28).

Neste cenário, conseqüentemente, segundo o autor,

a criança de hoje deve ter a chance de protagonizar à plena cidadania sua sociedade energizada, mais que outras, pela rebeldia do conhecimento cada vez mais autorrenovador. Precisamos combinar inteligentemente a capacidade de produzir conhecimento com a de torná-lo bem comum, para proveito de toda a humanidade. Entendendo-se, então, por pesquisa, não só o compromisso de produzir conhecimento de cunho científico, mas igualmente de formar melhor o estudante no sentido da aprendizagem autoral (DEMO, 2015, p. 130).

No entanto, é importante enfatizar que não apenas estudantes estariam envolvidos neste contexto investigativo, com ênfase na autoria e liderança, mas também, e necessariamente, os professores. Para eles, é relevante destacar que a mudança em educação está com frequência vinculada à mudança docente, visto que “toda mudança na escola só vinga se for abraçada pelo professor” (DEMO, 2015a, p. 7). Além disso, segundo o autor, o estudante aprende com o professor que se desvincula da tradicional transmissão reprodutiva de conteúdo para utilizar pedagogias participativas autorais. Isto é, com a habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, tanto para produção de conhecimento (estratégia epistemológica), quanto para a condição formativa (estratégia pedagógica).

Desta forma, para que uma IJBEB possa conceber a relação estudante-professor como uma via de mão dupla, deve-se acolher saberes formais e informais

em cooperação e interdependência dos sujeitos, sem dispensar o caráter orientador docente. Este pensamento é corroborado por Carlos Brandão e Danilo Streck (2015, p. 13):

uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros. Uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio “conhecimento”, mas é, antes dele, o “diálogo”.

Ademais, neste viés, uma IJBEB deve ver-se não como divulgadora de um saber dominante, nem mesmo como morada da passividade, pois nela deve prevalecer a ideia de que seu “coletivo já se constituiu sujeito e sujeito é aquele que age, que atua” (SILVA, Maria, 2015, p. 128). A pesquisa/investigação tem caráter inesgotável que não termina com o “fim de um projeto ou a realização de uma ação, mas se incorpora como *presença investigativa* na vida da comunidade” (SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla, 2015, p. 182, grifo dos autores).

Nesta visão, abre-se espaço para o protagonismo na construção de uma IJBEB produtora de conhecimento de modo solidário e transformadora de pessoas e de contextos. Oscar Holliday (2015, p. 229) complementa:

a história está sendo, e nós estamos sendo, na medida em que fazemos história, mas à medida que nos assumimos como sujeitos criadores e transformadores da história e não como objetos passivos e resignados que somos arrastados pelos acontecimentos.

Em um ambiente que refuta a passividade e que reconhece todos como protagonistas de suas histórias e da história de suas comunidades, inerente e dialogicamente, passa-se a conceber a formação de liderança, não em sua versão neoliberal — individualizante, autocentrada, competidora e acumuladora. Mas em sua versão relacional, sob uma perspectiva inaciana, própria do ambiente de uma IJBEB, respeitadora das singularidades da pessoa humana e de sua inserção na transformação da coletividade em atuação comprometida com ela.

Por conseguinte, a formação de/na liderança sob um viés voltado à participação da coletividade — relacional e inaciana —, tem como foco central a promoção de uma visão de mundo compartilhada e construída coletivamente. Fundamentada no autoconhecimento e no comprometimento das pessoas para a inclusão de todos e de seus diferentes pontos de vista, no empoderamento dos sujeitos e na ética como

princípio estruturante das relações. Estes elementos são orientados por um processo direcionador como pano de fundo (KOMIVES, Susan; LUCAS, Nance; MCMAHON, Timothy, 2013) que, no caso de uma IJBEB, por exemplo, estaria ligado a seus documentos, missão, visão e valores inicianos fundantes.

Tal compreensão de liderança pode também ser associada à perspectiva inaciana. Chris Lowney (2015) aponta que as habilidades de liderança poderiam ocorrer por meio do autoconhecimento, sendo alicerçadas, conseqüentemente, no que é imanente e potencializado na ação solidária compartilhada *com e para* os demais. Esta visão pode ser corroborada na leitura atenta de documentos da Companhia de Jesus — Pedro Arrupe (1973); Companhia de Jesus (1989); Adolfo Nicolás (2013); CPAL (2019); Klein (2021) — que revelam as características principais da liderança inaciana.

Dentre elas, pode-se elencar a liderança como ação coletiva em um processo de busca pelo bem comum; a adaptabilidade em meio a mudanças permanentes; a visão de futuro por meio do ato de projetar; o desenvolvimento de hábitos permanentes de reflexão que remetam a um pensamento crítico, de busca perene, de aperfeiçoamento e de inovação ininterrupta diante das transformações de contexto; a abertura para avaliações e reavaliações contínuas; a ação visando à justiça social; a capacidade para ouvir; a transformação da pessoa e, por meio dela, da sociedade em busca de um mundo melhor e mais solidário.

Portanto, para que esse universo jesuíta possa mobilizar os ambientes de aprendizagem e, não apenas isso, provocá-los à ação transformadora, esta pesquisa propõe-se a investigar se a articulação sistêmica dos potencializadores mencionados de uma práxis educativa jesuíta possibilitaria o movimento pretendido. Não obstante, é necessário serem aprofundados, em maior detalhe e implicações, os conceitos envolvidos em cada um dos potencializadores isoladamente.

Deste modo, nas próximas seções, serão apresentadas análises enfocando caso a caso a relevância dos respectivos potencializadores, iniciando pela consideração de que a educação básica jesuíta precisaria conceber um *ethos* curricular peculiar e sensibilizador.

3.1 O *ETHOS* CURRICULAR JESUÍTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 2014, constituía-se formalmente a RJE, reunindo colégios sob um Projeto Educativo Comum. Algum tempo depois, sua missão orientava para a promoção de uma “educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 14).

Diante desse compromisso, os jesuítas evidenciavam que sua concepção de educação tem foco, principalmente, na competência — com uma formação acadêmica que assegure rigor no conhecimento dos avanços da ciência e da tecnologia; na consciência — seja no que concerne ao autoconhecimento, ou ainda em relação ao conhecimento da sociedade e de seus desequilíbrios; na compassividade — sendo comprometidos a ponto de assumirem o sofrimento alheio; no comprometimento com a transformação social e política das nações e estruturas sociais — para promover a justiça social (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Nesta compreensão, ancora-se, em teoria, a constituição de um *ethos* curricular jesuíta na educação básica. Isto é,

no campo educativo, a compreensão do currículo como *ethos* contribui para uma visão antropológica aberta de aprendizagem, que trata o estudante como um ser livre, dotado de vontade, e que, no processo de apreensão da herança comum da humanidade, também se forma como sujeito construtor de cultura e história (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 72).

Dentre os pontos que envolvem esta conceituação, há que se ressaltar o caráter de estudante como sujeito de seu processo, capaz de interferir na cultura e no transcurso da história, corroborados e registrados, similarmente, em outros pontos desta tese.

Contudo, problematizo uma especificidade nesta elaboração conceitual, quando se menciona a “apreensão da herança comum da humanidade” por parte do estudante. O que exatamente poderia ser prestigiado como “herança comum da humanidade”? Qual narrativa histórica, recorte temático e epistemológico seriam curricularmente abordados com o alunado das instituições jesuítas? O referido processo de apreensão contemplaria a diversidade cultural e histórica da humanidade, suas diferentes versões e visões, conhecimentos e saberes, especialmente dos sujeitos historicamente colonizados e invisibilizados?

Como se pensaria em transformação social e (re)construção histórico-cultural se o processo de apreensão referido tiver como foco eventual a naturalização de uma perspectiva patriarcal, ocidental e antropocêntrica, colonial, capitalista e neoliberal do currículo e da sociedade? Como um projeto educativo contemporâneo apontaria para transformações sociais, se em sua base curricular haveria uma perspectiva de análise do conhecimento prestigiado como originário em um processo universalista de “civilização do mundo”, como indicou Enrique Dussel (1993, p. 36) em crítica ao expansionismo europeu do final do século XV.

Nesta esteira, aponto o olhar para a formação de um *ethos* curricular que, de modo a tratar o estudante como um ser livre, construtor de cultura e história, promova um processo de problematização e visão crítica transformadora da herança universal da humanidade, retirando o *zoom* de epistemologias exclusivistas miradas ao norte, para deslocá-lo em direção às epistemologias do sul (SANTOS, 2021).

Conforme Santos (2021, p. 17), as epistemologias do sul referem-se

à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Sob esta abordagem, as epistemologias do sul orientam para que se ressignifique e se prestigie o que nem ao menos seria elencado como conhecimento sob o *zoom* de epistemologias dominantes, promovendo sujeitos ausentes a sujeitos presentes (SANTOS, 2021). Deste modo, no que concerne à formação de um *ethos* curricular jesuíta que aponte para um processo de (re)construção histórico-cultural, a mudança de foco no campo da dominância epistemológica seria um elemento essencial nesta elaboração conceitual. Ao iluminar aquilo que é/foi omitido no transcurso da história em sua narrativa ocidentalocêntrica disparadora de um “epistemicídio massivo” (SANTOS, 2021, p. 27), tornam-se as sociedades vítimas deste apagamento, capazes de representar o mundo em seus próprios termos, como algo suscetível de ser transformado por meio de seu próprio poder, com foco em seus objetivos.

Sendo assim, para que a formação no universo da educação básica jesuíta ocorra visando suscetibilizar o comprometimento de jovens com a transformação do *status quo*, faz-se necessário que se desnaturalize a ênfase do sistema educacional

tradicional em um currículo escolar que acentue as epistemologias do norte, em detrimento de visões outras de mundo “que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (SANTOS, 2021, p. 23).

Entretanto, é importante mencionar que, para além da perspectiva de Santos (2021), existem diversas outras referências que abordam criticamente a questão de dominância epistemológica, ou mesmo da naturalização de uma narrativa de superioridade etnocêntrica europeia e ocidental diante de outros povos e culturas. Dentre estas referências, Quijano (2005) utiliza o conceito de “colonialidade²”, atribuindo esta nomenclatura ao que Santos (2021, p. 27) refere como “colonialismo” por identificar que a “independência política das colônias europeias não significou o fim do colonialismo, e sim apenas a substituição de um tipo de colonialismo por outros (colonialismo interno, neocolonialismo, imperialismo, racismo, xenofobia etc.)”.

Quijano (2011) reforça que a modernidade e a racionalidade teriam sido concebidas como elementos europeus (ocidentais) exclusivamente. Segundo o autor, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa Ocidental e o restante do mundo foram adaptadas em novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa.

Conforme o autor, esse caráter binário do conhecimento se ampliou mundialmente hegemônico como a expansão colonial da Europa sobre o mundo. Em um pensamento alinhado com Quijano (2011), Santos (2021, p. 67) traduz este binarismo sob uma compreensão de “arrogância epistemológica” que opõe “verdade/falsidade ou conhecimento/opinião”.

Santos (2021) afirma que não haveria sentido em se partir do princípio de que a objetividade do mundo pode ser sintetizada numa experiência singular ou, por assim dizer, “comum”. Em suas palavras:

se assim fosse, uma única experiência, mesmo que subjetiva e parcial, poderia arrogar-se o poder de declarar que todas as outras são subjetivas e parciais. E, de fato, foi precisamente isso que aconteceu, e acontece ainda, relativamente à modernidade ocidental e à sua incessante reprodução de

² Nesta tese, optou-se pelo termo “colonialidade”, devido ao uso mais difundido na literatura científica, ampliando a acessibilidade do trabalho em pesquisas sobre o tema. Esta escolha não implica na completa exclusão do termo “colonialismo”, utilizado por Santos (2021), uma vez que é mencionado, contextualizado e explicado nesta pesquisa. Além disso, a decisão de empregar “colonialidade” reflete uma postura teórico-epistemológica, alinhada ao grupo modernidade/colonialidade, permitindo a compreensão deste processo, iniciado em 1492, como mais atual do que nunca.

experiências colonialistas, capitalistas e patriarcais. Não existe universalismo europeu (SANTOS, 2021, p. 67).

Neste ponto, retomo o questionamento à compreensão do currículo como *ethos* que considera a “apreensão da herança comum da humanidade” como base para a formação de um “sujeito construtor de cultura e história” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 72). Para tal, ressalto o uso da palavra “comum” como elemento que tende a corroborar um hipotético universalismo epistemológico.

Deste modo, se um dos principais objetivos da educação básica jesuíta é a formação de pessoas comprometidas com a transformação social e política das nações e estruturas sociais para promover a justiça social (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021), é necessário que se pense em um *ethos* curricular que subverta o que está naturalizado, a tal ponto de entranhar-se despropositadamente em uma conceituação do documento jesuíta que pretende direcionar de modo honesto a transmutação do *status quo*.

Portanto, é essencial que se considere, novamente, que “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2019a, p. 102). Este ideal apontaria para uma práxis educativa jesuíta capaz de refletir sobre si permanentemente e propor alternativas pedagógico-curriculares que suscetibilizem a ruptura com pretensos universalismos.

Neste ponto de vista, em um prisma de possibilidades outras no campo pedagógico, Telmo Adams e Cheron Moretti (2019) discutem aspectos essenciais ao analisarem opções para uma reforma educativa e alternativas pedagógicas na América Latina sob o horizonte do que nomeiam como pensamento (des)colonial crítico. Para os autores, tal pensamento não trataria apenas de “desafiar ou reverter heranças, mas de reconhecer que as incorporamos, além de resistir e criar alternativas que também são encontradas no campo pedagógico” (ADAMS; MORETTI, 2019, p. 77). Assim, sob este viés, não se nega a herança colonial, porém, busca-se pela identidade própria e pelas raízes em permanente luta contra uma matriz de poder colonial, para que se produza conhecimento vinculado a um movimento descolonizador, deixando de lado a reprodução, a cópia e a imitação, características de um contexto que aprisiona e coloniza.

Desta forma, é possível traçar um paralelo com o pensamento freiriano que aponta que a “superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las

e de transformá-las na ação e na comunicação” (FREIRE, 2019a, p. 141). Sendo assim, alternativas pedagógicas teriam seu solo na direção oposta à reprodução dos fundamentos desencadeados por um processo histórico de autoafirmação europeia ao final do século XV, continente que se autodeclarava centro do mundo e do conhecimento, enquanto se sustentava e avançava mediante a expropriação das riquezas do sul do mundo. Além disso, por meio da subalternização dos povos indígenas, bem como de descendentes africanos, a América Latina viveu/vive em um constante tensionamento histórico entre colonialidade e descolonialidade.

A superação deste processo encontraria terreno fértil em uma educação desafiadora de um sistema educacional tradicionalista, o qual conduz pessoas a rotularem verdades e mentiras, legitimando simultaneamente o pensamento historicamente dominador e a colonialidade. Nesta dinâmica, a sociedade latino-americana naturalizaria e retroalimentaria, com o passar dos anos, as bases do ideário pedagógico de uma sociedade capitalista universalista, reprodutora em série de *slogans* para uma população oprimida que não questionaria o que lhes seria dado como axiomático, imutável e “comum” a todos, indiscriminadamente.

Assim, o capital, enquanto ditador de concepções de educação voltadas à intensificação do perfil consumidor e reprodutor dos educandos, tornaria subjugada uma educação libertadora que proporcionaria a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar e condição no mundo, que valorizam o ser e não o ter. Nesta perspectiva, Freire (2019a) defende uma educação que busque transformar, e não ratificar verdades construídas historicamente por versões furtivas e legitimadoras do opressor. Uma educação que problematize a situação do educando, expondo-a

como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade, da qual resultava a postura fatalista, cede lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se (FREIRE, 2019a, p. 104).

Em consonância a este pensar, Adams e Moretti (2019) apontam que a revolução por meio da educação passará, necessariamente, pelo emprego das pedagogias descoloniais, para que a lógica produtivista, capitalista e neoliberal passe por um movimento de libertação dos modelos para os quais converge. Todavia, o referido caminho encontra um contexto contemporâneo em que a neoliberalização da educação, introduzida nos países latino-americanos, converteu-se em ameaça à

soberania nacional destes países (ADAMS; MORETTI, 2019). Isso ocorre, pois, segundo os autores, bancos e organismos das Nações Unidas exercem forte pressão para que a educação seja declarada como um bem mercantil, retirando do Estado as atribuições constitucionais com o compromisso de promover a educação pública. Neste movimento de desmonte da educação pública, reforça-se, conseqüentemente, que a qualidade educacional está restrita às instituições privadas, sob altos valores inatingíveis para grande parte da população desses países.

No mesmo ideário, tem-se uma “educação bancária” que forma para o mercado de trabalho, para os interesses do capital que não envolvem o pensar sobre o pensar, a (auto)crítica e a condição questionadora do sujeito acerca de sua própria realidade e situação precarizada (FREIRE, 2019a). Sob o foco de uma educação como tal, temáticas como mudanças climáticas, contrapoder e contracultura, movimentos feministas e pela diversidade sexual são secundarizadas ou abordadas pseudorrevolucionariamente em postagens “instagramáveis”. Com frequência, são sumariamente eliminadas do currículo, visto que não contribuem diretamente para o caráter pedagógico pragmático homogeneizador do pensamento destinado, especialmente, à manutenção do *status quo* social patriarcal, capitalista e colonialista (SANTOS, 2021).

Para além deste apagamento temático, tais questões são sistematicamente rechaçadas das salas de aula de instituições particulares tradicionais como forma de sobrevivência mercadológica e manutenção de clientela conservadora, relegando a um segundo plano — ou mesmo a um plano discursivo — concepções que levariam à formação de sujeitos críticos que pudessem questionar o modelo vigente.

Por outro lado, em documentos do apostolado educacional jesuíta, aponta-se para a superação desse cenário que subjugou as instituições de educação básica às imposições neoliberais, por meio da valorização da tradição pedagógica e do *elã* para a atualização. Isso levaria os colégios jesuítas a não permitirem “que o medo impeça ou atrapalhe mudanças significativas e necessárias” (LOYOLA, 2014, p. 3, tradução livre).

Em sentido diametralmente oposto a esse cenário hegemônico de educação na contemporaneidade, Adams e Moretti (2019, p. 93) citam Jara, a quem a educação estaria focada em uma proposta “ético-político-pedagógica” de transformação, que envolveria um processo que convertesse educandos em sujeitos protagonistas das

ações de transformação social, enquanto esses processos resgatariam os saberes populares e responderiam às necessidades da maioria. Segundo os autores, em uma perspectiva hodierna de educação alienadora neoliberal mercantilizada, voltada à formação de consumidores e reprodutores de teorias vinculadas convenientemente a uma cultura universalista que se autodeclara como verdade “comum” e absoluta, urge que se planeje e se projete uma educação como a pensada por Jara, abrindo as portas para o abandono de uma emancipação que ocorra tão somente sob a lógica de uma modernidade eurocêntrica de desenvolvimento e progresso, com sua herança colonial de poder-ser-saber.

Neste ponto, uma emancipação alternativa somente seria possível mediante à resistência à colonialidade, adotando a perspectiva de libertação. Assim sendo, uma educação neste contexto não se limitaria apenas à resistência, mas representaria um projeto concreto e um horizonte utópico (ADAMS; MORETTI, 2019). Nesta ótica, que abrange a utopia da transformação rompendo com o *status quo* em um país latino-americano como o Brasil, surge o espaço, em meio ao planejado sucateamento da educação, para que propostas pedagógicas nas IJEB atuem como resistência a um projeto neoliberal com características delineadas por Quijano (2005), Adams e Moretti (2019) e Santos (2021). Acredita-se, portanto, na geração de um movimento capaz de diferenciar propostas pedagógicas em meio à vasta homogeneização das escolas particulares brasileiras, contrapondo-se às tendências de formação de mentes colonizadas, aprisionadas pelo consumo e pela ausência de pensamento crítico.

Todavia, não somente uma proposta educativa que envolva a ruptura com a colonialidade é crucial, como também é de extrema importância o que é apontado pela interculturalidade, visto que na convergência destes universos pode-se encontrar o que potencializaria um *ethos* curricular que serviria como fundação para uma práxis educativa jesuíta capaz de auxiliar no comprometimento com a transformação social. Sendo assim, com foco no conceito de interculturalidade, segundo Walsh (2012), por ser utilizado em uma diversidade de contextos, com interesses sociopolíticos opostos, é possível abordar a interculturalidade sob três perspectivas: relacional, funcional e crítica. Para a autora, a interculturalidade relacional promoveria o contato e o intercâmbio de culturas, pessoas, práticas e saberes, ocultando, porém, conflitos e o contexto de poder e dominação. Já sob a perspectiva funcional, conforme Walsh (2012), em uma abordagem de Fidel Tubino, a interculturalidade articularia o diálogo,

a convivência e a tolerância como estratégia de dominação e controle do conflito por meio da inclusão de grupos historicamente excluídos na estrutura pré-estabelecida sob a dinâmica neoliberal.

No entanto, Walsh (2012) aponta que a interculturalidade apenas teria significado quando assumida criticamente como ação, projeto e processo, que buscaria intervir na refundação das estruturas e organização da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam. Nesta abordagem crítica, a interculturalidade se distanciaria de um processo de “*sloganização*”, que se apropriaria deste conceito para convertê-lo e naturalizá-lo em sua lógica capitalista, patriarcal e colonialista, como denuncia Santos (2021). Walsh (2012) reforça que a interculturalidade compreendida criticamente ainda não existe, sendo algo ainda por construir em termos de projeto político, social, ético e epistêmico, visando transformar estruturas que atuam sobre a matriz da colonialidade. Sendo assim, na visão da autora, a interculturalidade crítica se inscreveria no esforço para a promoção de relações positivas entre diferentes grupos culturais, na luta contra a discriminação, o racismo e a exclusão, assim como na formação de cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente para o desenvolvimento e construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

Deste modo, diante da inter-relação sistêmica dos conceitos de epistemologias do sul, colonialidade e interculturalidade crítica, constitui-se um arcabouço teórico convergente com a formação de sujeitos de maneira compatível com os objetivos da educação jesuíta como previsto em seus documentos. Assim, a constituição de um *ethos* curricular que permita dinamizar a referida inter-relação sistêmica seria um dos princípios basilares para que a IJBEB possa cumprir a função social alicerçada nos escritos do apostolado educativo da Companhia de Jesus.

Tal função social é reafirmada pelo atual assessor pedagógico da RJE, Klein (2020), ao sintetizar os postulados de vários documentos pedagógicos fundamentais e programáticos jesuítas, desde 1980. O autor compreende que o “currículo veio se enriquecendo e hoje é chamado a tratar da dignidade da mulher, das diferenças culturais e de orientação sexual, da educação ecológica, da prática social solidária, da cultura digital” potencializando a formação de estudantes que possam constituir-se como “cidadãos globais e interculturais” competentes, conscientes, compassivos e comprometidos (KLEIN, 2020, p. 37). Klein (2020) corrobora a necessidade de

atualização curricular e sua relevante incidência no alcance dos objetivos da educação básica jesuíta para a formação de sujeitos com perfil comprometido com a transformação social.

Neste viés, por meio da abordagem documental já mencionada, o autor indica uma série de metas, postulados, conceitos e assertivas desses escritos que vão ao encontro da concepção de um *ethos* curricular que influencia na formação de jovens críticos e transformadores. Dentre estes postulados, ao retomar “Pedagogia inaciana: uma proposta prática” (COMPANHIA DE JESUS, 1993), Klein (2020, p. 12) afirma que

o processo educativo trata de fomentar a liberdade dos alunos, o modo como se veem a si próprios e aos outros e a mudança radical da maneira de entender a vida. Consequentemente, deseja-se que os alunos sejam pessoas para servir os outros, começando pelos mais pobres [...] sejam gente de ação, que incida competente e corajosamente na transformação da vida social, política e econômica.

Neste destaque, o documento citado enaltece a relevância do autoconhecimento, da necessidade premente da mudança de visão de mundo por parte do estudante, da experiência com os mais pobres e do conhecimento acerca de suas condições de vida, além da interdependência direta entre o estudo que se faz na escola e a ação decorrente tomada por estes jovens no sentido da transformação do *status quo*.

Similarmente, Klein (2020) destaca pontos das “Preferências apostólicas universais da Companhia de Jesus” (JESUÍTAS BRASIL, s.d.), que reforçam o postulado no documento de 1993. Destes, três pontos chamam a atenção: segunda, terceira e quarta preferências apostólicas.

A segunda indica para o “caminhar junto aos pobres, os descartados do mundo, os vulneráveis em sua dignidade, numa missão de reconciliação e justiça” (KLEIN, 2020, p. 19). A terceira declara a imprescindibilidade de “acompanhar os jovens na criação de um futuro cheio de esperança” (KLEIN, 2020, p. 19) para a promoção da diversidade contra a homogeneidade. A quarta aponta para o dever de se “colaborar com o cuidado da Casa Comum”, que demanda “estudo e reflexão sobre as causas do desequilíbrio ambiental e discernimento para tomar medidas saneadoras e promover o desenvolvimento sustentável” (KLEIN, 2020, p. 19).

Neste sentido, Klein (2020) corrobora a visão de que um *ethos* curricular jesuíta envolveria um radical aprofundamento no estudo de recortes epistemológicos e de

abordagens metodológicas que possibilitem um contraponto à hegemonia imposta verticalmente, a partir de resoluções governamentais sob os ditames mercadológicos, que reforçam a lógica ocidentalocêntrica de manutenção da racionalidade neoliberal.

Sem este movimento no apostolado educacional jesuíta, como poderia a instituição de educação básica da Companhia de Jesus seguir propondo a formação de sujeitos, como apontada em seus documentos, sem fazer de suas proposições um simples elemento discursivo? O desafio para se atingir essa condição estaria, justamente, na viabilização da consolidação do *ethos* curricular jesuíta, em meio a tantas restrições regulamentadoras do sistema educacional. É coerente inferir que tais restrições visam ao engessamento e à inflexibilização da atuação da instituição de educação básica a ponto de forçá-la à permanência incontestada no cenário de hegemonia de propostas invariavelmente utilitaristas.

Focada nesse desafio, esta tese estuda e debate possibilidades que orientam à superação da simples reprodução curricular prescritiva. Potencialmente, o caminho seria por meio de uma práxis educativa jesuíta imersa em um *ethos* curricular fundamentado nas epistemologias do sul, oposto à colonialidade e interculturalmente crítica.

Com base nestas premissas, na próxima seção, será apresentada a educação pela pesquisa na educação básica jesuíta como potencializadora da formação de investigadores com pensamento crítico e comprometido com a transformação social.

3.2 A EDUCAÇÃO PELA PESQUISA E A FORMAÇÃO DE INVESTIGADORES CRÍTICOS

Independentemente do nível de estudo que seja abordado, em um processo educacional que se pretenda emancipatório em/para uma sociedade democrática e incluyente, alguns elementos podem ser destacados. Dentre eles, a busca contínua pela formação de pessoas com consciência crítica, questionadoras da realidade. Para tanto, uma educação que se pronuncie como leitora passiva de recortes específicos do conhecimento do mundo precisaria ser transformada.

É neste sentido que um *ethos* curricular jesuíta deveria incidir. Entretanto, como seria possível que uma concepção como esta pudesse germinar em meio à aridez de um solo hostil à diversidade epistemológica, planejado para a conservação da homogeneidade e preservação do *status quo*? Uma educação formadora de

pensadores deveria ter como “sul” a produção de novos conhecimentos e possibilidades de intervenção no que não seja justo, equitativo e plural.

Com este fim, a educação pela pesquisa seria uma das abordagens de uma educação que ensinaria a pensar e produzir conhecimento criticamente. Seria a pesquisa, portanto, meio pedagógico central para estimular que o currículo escolar não somente incluísse o que é vertical e irremediável do ponto de vista oficial, mas também, pelo modo como é abordado metodologicamente, respaldasse a subversão, a dúvida, a incerteza, a inconformidade e o desequilíbrio potencial do conhecimento humano. Não deixaria, deste modo, de tratar o conhecimento presente em bases comuns curriculares. Por outro lado, viabilizaria a ampliação desta referência, observando-a de diferentes perspectivas, inclusive de dentro para fora, desvelando-a e ensejando sua denúncia. Teríamos então uma metodologia de abordagem curricular, que promoveria mais do que um simples folhear de conteúdos hegemônicos em lista. Proporcionaria uma atitude investigativa crítica perene que buscaria interpelar primazias para provocar esgarçamentos de véus que estivessem a bloquear visões outras.

Nesta ótica, algumas referências corroboram os pontos de vista abordados nesta introdução acerca da educação pela pesquisa e sua correlação com a formação de investigadores críticos. Uma delas é Juan Delval (2006).

O autor tece considerações sobre a extensão dos resultados sem limites da ciência, em alusão à seleção curricular nas escolas que não abarcaria a totalidade deste conhecimento. Por este motivo, orienta que haja, sobretudo, o estabelecimento de uma atitude científica como uma forma racional de abordar os problemas.

Segundo Delval (2006, p. 104, tradução livre), a atitude científica consiste

no livre exame dos problemas, na descoberta de novas explicações, na busca da racionalidade e na rejeição de explicações que apenas se baseiam na autoridade e na tradição. Na escola, ao contrário, você aprende a se submeter a regras, horários e práticas nem sempre muito racionais. A ciência não é apresentada como um processo contínuo, mas como a verdade.

O autor ratifica a ideia de uma escola que se volte para o desenvolvimento de uma atitude não conformista de estudantes que não simplesmente constatem por meio do que é a eles conduzido, mas que se aprofundem para além do que é tradicional e apontado como verdade inabalável (DELVAL, 2006). Desta concepção, é importante destacar dois pontos principais: a atitude do estudante na escola —

investigativa, crítica e questionadora — e a ideia de que a ciência é um processo e não apenas resultado a ser exposto em plataformas didáticas, testado em provas ou explicado monotonamente em aulas, como produto acabado e imutável.

Desses pontos deriva a ideia de que uma IJBEB precisa diferenciar-se da conformação pedagógica que há muito se apresenta padronizada nos espaços escolares utilitaristas. Sob essa abordagem, formar para transformar implicaria ação, atividade, subversão, dúvida, incerteza, desequilíbrio. Não envolveria passividade, aceitação, simples submissão, ou, especialmente, como aponta Delval (2006), aprender o que apenas serve para permanecer na escola com utilidade nela, para a simples diplomação em série. Ao repetir tal fórmula por muito tempo, instituições de educação básica produzem alienação acerca do conhecimento, visto como algo externo e não como produto de uma investigação e construção com aplicabilidade para transformar a realidade (DELVAL, 2006).

Nesta mesma linha de pensamento, Demo (2015b, p. 9) orienta que a “pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”.

Sendo assim, para ambos os autores, educar pela pesquisa passaria pela condição de formação de consciência crítica e questionadora que procura influenciar a realidade, em oposição à alienação e à simples aceitação do que se apresenta. Há, portanto, forte vinculação entre “conhecer e intervir, porque conhecer é a forma mais competente de intervir” (DEMO, 2015b, p. 8). Neste entendimento, uma atuação cidadã na sociedade que se origine na escola é “aquela que sabe fundar-se em conhecimento, primeiro para educar o conhecimento, e, segundo, para estabelecer com competência inequívoca uma sociedade ética, mais equitativa e solidária” (DEMO, 2015b, p. 9).

Dessarte, um movimento de educação pela pesquisa não poderia ocorrer de maneira desvinculada de uma forte base epistemológica, sem compromisso com a intervenção na realidade. Ao contrário, a educação que ocorre por meio da pesquisa ancora-se no que se conhece não simplesmente para reconhecer fatos, mas para extrapolar e, especialmente, reinterpretar o que naturalizado estaria de modo a “construir pontes entre zonas de conforto e de desconforto” (SANTOS, 2021, p. 178). Em síntese, a educação pela pesquisa em uma IJBEB deveria servir para provocar

transformações sociais e, sobretudo, para aproximar seus estudantes dos “descartados do mundo” (JESUÍTAS BRASIL, s.d., n.p) e de suas lutas.

Nesta acepção, Demo (1995; 2005; 2013; 2015a; 2015b), ao longo dos anos, trabalha o conceito de educação pela pesquisa e suas derivações, em associação a um ideário que dialoga com Freire (2019a; 2019b; 2020a; 2020b). Também ocorre aí a conversa com os princípios de um *ethos* curricular fundamentado nas epistemologias do sul, oposto à colonialidade e interculturalmente crítico, como é o escopo desta tese.

Para Demo (2005, p. 13), “ocorre, como mostra bem a crítica ao colonialismo eurocêntrico, que os detentores do conhecimento não apreciam que outros acessem ao mesmo conhecimento: quem sabe pensar nem sempre tolera que outros saibam pensar”. É por esta via que amarras oficiais são elaboradas para a manutenção de um *status quo*.

Com base nessas referências e nos postulados dos documentos da educação jesuíta, conforme já amplamente abordado, é importante pensar a educação pela pesquisa como possibilidade de construção de conhecimento tanto em termos de princípio científico quanto educativo. Segundo Demo (2005, p. 16), essa distinção ocorre com o princípio científico, significando

o cuidado com construção do conhecimento em termos sobretudo metodológicos e epistemológicos, sendo esta a referência principal em uso — pesquisa-se para fazer conhecimento; como princípio educativo, significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo a formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa.

O autor ainda complementa que “fazer pesquisa é, no seu âmago, saber questionar as teorias e a realidade” (DEMO, 2005, p. 29). Nesta visão e na capacidade de realização da autocrítica residem muitos dos nós da formação de criticidade para o comprometimento com a transformação social.

Conforme Demo (2005, p. 33), a formação do espírito crítico envolve

a luta permanente contra nossas tendências a credulidade, contra o argumento de autoridade, contra o comodismo das leituras fáceis e truncadas, contra os dogmatismos e fechamentos ideológicos. A formação do espírito crítico, contudo, não pode esquecer que a coerência da crítica está na autocrítica. Mais importante que criticar os outros é colocar-se como objeto de crítica própria.

Assim, no âmbito de uma IJBEB, a formação de criticidade de estudantes abrangeria o desenvolvimento de um olhar aguçado e atento, conscientemente (auto)crítico acerca de seus contextos macro e micro, em permanente (auto)questionamento e (auto)conhecimento para um perene aperfeiçoamento de si e da sociedade. Há nisso, o cerne da transformação e da educação como processos inextinguíveis, visto que, possivelmente, na esfera humana, não se alcance um estado ideal de pós-transformação e de conhecimento absoluto. Esta perspectiva é corroborada por Demo (2015a, p. 83), ao propor que

o que torna a ciência uma aventura espetacular é ser busca dinâmica, surpreendente complexa e não linear em constante autoquestionamento para manter-se à altura de questões que a superam indefinidamente. Todo o achado é menor que a pergunta. Há sempre o que perguntar, aprender e recomeçar.

Sob este princípio, a educação pela pesquisa em uma IJBEB significaria desenvolver a habilidade de ver o mundo para além da paisagem, (re)interpretando-a e (re)configurando-a, de modo a se tornar um método de cuidado ininterrupto com a degenerescência inevitável de tudo o que envolve o humano e sua condição de ser perpetuamente passível de transformação. Seria como se o ato de viver para transformar(-se) estivesse vinculado ao exercício cotidiano de uma atitude investigativa crítica e de perene (auto)questionamento.

Demo (2015b, p. 9) considera que, para o estudante deixar a condição de objeto, é necessário que, por iniciativa própria, construa consciência crítica em relação à sua situação e ao contexto de “massa de manobra”, tornando esse questionamento a efetivação do caminho de transformação. A partir desta disposição, o estudante assume-se como sujeito que, “o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento” (DEMO, 2015b, p. 10).

Todavia, para que este exercício cotidiano aconteça, ou seja potencializado, deve ser desenvolvido, aprendido e vivenciado no ambiente escolar. Isto é, para que se cumpra em uma IJBEB, deve ser organizado em uma sistematicidade direcionada por parâmetros definidos e assertivamente planejados, para haver exequibilidade e não apenas seja colocado em nível de discurso. Para tal, é necessário um contexto teórico-prático que propicie uma efetiva práxis educativa jesuíta voltada à formação de investigadores críticos comprometidos com a transformação social.

Diante desta necessidade, fundamenta-se significativa parte deste processo teórico-prático com base em três referenciais que envolvem a temática inter-relacionada da educação pela pesquisa, do desenvolvimento de uma atitude investigativa crítica e de elementos do ideário da pedagogia inacioniana. Em relação ao escopo da educação pela pesquisa, vários elementos foram mencionados, nesta seção, em linhas gerais, havendo, a partir deste ponto, um maior detalhamento com base no que é referenciado nas pesquisas de Delval (2006) e Demo (2015a; 2015b).

Demo (2015b, p. 10) aponta que pesquisa e educação têm trajetos coincidentes que envolvem: serem avessas à ignorância; valorizarem o questionamento; dedicarem-se ao processo de reconstrução por meio da inovação constante e da construção da história pelos sujeitos; aliarem teoria e prática sempre observando aspectos éticos; oporem-se à condição de objeto, domesticação, instrumento e treinamento; serem contrárias à manipulação; condenarem a cópia, privilegiando o questionamento sistemático crítico e criativo. É assim que se rechaça o tradicionalismo expositivo que apassiva o estudante e o reduz a um copista que memoriza para ser aprovado em avaliações que testam o acúmulo de conhecimento, mas não o motivam a pensar, a questionar e a buscar o cúmulo possível do saber.

Em uma instituição que privilegie esta condução metodológica cotidiana, o que se tem é a formação de dependência, não de sujeitos capazes de rebelarem-se contra injustiças e iniquidades sociais. Para tanto, Demo (2015b, p. 21) afirma que a atuação do professor é de um orientador que estabelece com o estudante um vínculo de confiança mútua, sem exagero de “democratismos” exacerbados. O docente é um aprendiz em cooperação com o estudante, em “ambiente de obra comum, participativa” (DEMO, 2015b, p. 21). Neste ambiente, é crucial que o professor, cultural e equivocadamente elevado à condição de detentor absoluto do conhecimento, atue no sentido de deixar a posição de provedor, ao mesmo passo que retire o educando de um contexto de depositário do conhecimento e/ou em termos freirianos, de “educação bancária” (FREIRE, 2019a).

Neste cenário, Demo (2015b, p. 27) sugere que o estudante seja motivado a criar, procurando materiais, referências, tendo o aval para recriar a partir dos materiais preparados pelo docente, manipulando-os, experimentando possibilidades e, até mesmo, refazendo-os.

Em um processo de educação pela pesquisa, em convergência com Demo (2015b), Santos (2021) tem seu ideário potencializado quando, por exemplo, aborda a questão da interpretação do conhecimento. Assim como Demo (2015b) sugere, Santos (2021) aponta a necessidade de reinterpretação do mundo visando à transformação. Demo (2015b, p. 29), por sua vez, assinala que “interpretar pode significar exatamente esta pretensão de interpor no processo transmissivo um sujeito que se recusa a ser mero instrumento de passagem. O que por ele passa, toma tom próprio, tem marca pessoal”. Por este ângulo, o professor que atua em uma concepção de educação pela pesquisa, auxilia o estudante a desenvolver uma atitude investigativa crítica ao promover, no cotidiano escolar, possibilidades de “expressar-se de maneira fundamentada; exercitar o questionamento sempre; exercitar a formulação própria; reconstruir autores e teorias; cotidianizar a pesquisa” (DEMO, 2015b, p. 41). Há, portanto, por meio da educação pela pesquisa, um meio de retirar o estudante da posição de mero observador de conteúdos, os quais não estariam vinculados a problemas reais e que seriam passíveis de serem atingidos concretamente.

Conforme Delval (2006), mesmo que a ciência tenha o papel de resolver problemas, na escola, se apresenta de forma abstrata, com seus resultados unicamente expostos e não os processos que conduziram a eles. Por este motivo, o autor complementa que, para muitos educandos, a ciência torna-se incompreensível porque nem ao menos teriam sido abordados os problemas que motivaram o desencadeamento do processo que culminou nos resultados que foram simplesmente apresentados. Neste ponto, reside grande parte da problemática que envolve instituições de educação básica de todos os matizes, que pretendem formar sujeitos comprometidos com a transformação social. Se efetivamente tais instituições intencionam uma formação como tal, deveria ser sua demanda a cotidianização do desenvolvimento da atitude investigativa crítica, visando à socialização do processo científico que leve a soluções de problemas por meio do conhecimento que se (re)constrói.

Como aponta Delval (2006), o conhecimento científico é algo de extraordinária importância social, que tem transformado a vida da humanidade e que auxilia o ser humano a compreender a natureza. Porém, segundo o autor, o trabalho científico é realizado pela minoria, sendo que a maioria da população não somente não participa

da produção das descobertas científicas, como tampouco compreende mais do que sua fração elementar.

Diante desta constatação, se as IJBEB objetivam efetivamente a transformação do mundo por meio de seus estudantes, é necessário que a formação que planejam para eles seja a que os colocará no centro dos problemas do mundo, para que se ponham em movimento efetivo de tomarem a iniciativa cotidiana às suas soluções. Ao contrário disso, o que se vê, com frequência, no cenário escolar global, são instituições acovardadas diante da perda orçamentária proveniente de um público alienado de famílias que lhes ameaçam com cancelamentos de matrículas, caso não se adote uma postura conservadora, utilitarista e perpetuadora do *status quo* que impeça a concretização das mencionadas pontes entre zonas de conforto e de desconforto (SANTOS, 2021).

Neste contexto, o que se faz para a sobrevivência da instituição de educação básica em meio a um mar de homogeneidade curricular e de abordagens pedagógicas padronizadas e plataformizadas é justamente a subserviência ao *status quo*. Neste cenário, ao longo de muitos anos de educação básica, o estudante é ensinado a apassivar-se, sendo o espectador do que se passa no mundo. Para ele, o que é produzido pela ciência é um objeto externo e inalcançável, útil apenas para aprovações em exames e concursos. Em um cenário como tal, urge que a IJBEB, de forma criativa e protagonista, ouse praticar uma educação que trafegue em parâmetros legais, mas que, principalmente, permita que aqueles que as busquem sejam instados a participar de modo ativo e propositivo da condução das soluções dos problemas que assolam a humanidade.

Desta maneira, trata-se de uma questão de superação do discurso, transformando a concepção em uma práxis educativa jesuíta formadora de investigadores com consciência crítica, capazes de não apenas se solidarizarem, mas de comprometerem-se com os demais, especialmente os descartados do mundo.

Após a abordagem dos referenciais de Delval (2006) e Demo (2015a; 2015b), busca-se evidenciar que os princípios de uma educação pela pesquisa não estão desvinculados do cerne das IJBEB: a pedagogia inaciana. Dessarte, pode-se considerar que ela esteja na amplitude da pedagogia inaciana, tornando-a um elemento convergente não somente em âmbito teórico, como também no cotidiano da práxis educativa da IJBEB. Esta constatação é observada ao acessar Klein (2014a;

2014b; 2015; 2020; 2021) que, ao longo de sua vida, produz materiais que sintetizam obras e documentos da Companhia de Jesus, tornando mais evidentes, especialmente aos leigos, os desígnios do que é inaciano.

O autor condensa os princípios do conceito de pedagogia inaciana, ao afirmar que

a meta da Pedagogia Inaciana é ajudar a formar o ser humano, através do processo educativo — formal e não formal — a reconhecer a sua dignidade, a sua filiação divina, a sua vocação a ser. Empenha-se em estimular as pessoas a desenvolver ao máximo suas potencialidades e dimensões, a exercer sua liberdade, a atuar com autonomia e personalidade na transformação da sociedade, a solidarizar-se com os demais e com o meio ambiente. Esta pedagogia se esforça por formar pessoas lúcidas que saibam aplicar os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas durante a escola. Trata-se de pessoas hábeis para interpretar o mundo de hoje, para saber discernir e oferecer soluções aos problemas, para mover-se em um mundo cambiante, para assegurar a sua educação vitalícia. Esta educação não pretende adestrar ou instrumentalizar as pessoas para vencer ou subir na vida, mas, ao contrário, para descer os seus degraus, seguindo o exemplo de Jesus Cristo, a fim de servir o próximo, a sociedade e o meio ambiente naquilo que mais precisam (KLEIN, 2014b, p. 2).

A partir deste trecho, há elementos discursivos que evidenciam elos entre a pedagogia inaciana e o ideário da educação pela pesquisa. Klein (2014b, p. 2) utiliza assertivamente expressões como “desenvolver”, “exercer”, “atuar”, “transformação”, “solidarizar-se”, “interpretar”, “oferecer soluções aos problemas” e “educação vitalícia”. Além disso, há também a ideia de promover pontes entre zona de conforto e desconforto (SANTOS, 2021), ao propor que se desça degraus para servir aos demais. Do mesmo modo, existe, nesta concepção de pedagogia inaciana, fortes elementos como pano de fundo que alicerçam um processo formativo que vise a transformação social: alteridade, empatia, solidariedade, autonomia, liberdade, lucidez, discernimento, ação e reconhecimento da mudança como algo permanente no mundo, assim como a ideia primordial de que não se pode haver avanço individual, para “vencer na vida”, se não houver o “cuidado” fundamental com o avanço e a vitória da coletividade.

Klein (2015, p. 200) explica que “Inácio e os primeiros jesuítas ocupavam-se principalmente da formação das atitudes dos alunos, de seus valores e ideais, à luz dos quais tomariam decisões em uma grande variedade de situações em que teriam de intervir”. Tem-se, novamente, nestas ideias, uma convergência com aspectos da educação pela pesquisa previamente abordados, principalmente em Delval (2006), ao

apontar para a necessidade do desenvolvimento de uma “atitude científica”. Também ocorre a convergência com Demo (2015a, p. 147), ao afirmar que educar pela pesquisa “busca tornar o estudante protagonista de sua sociedade em termos formais e políticos”, o que equivaleria à condição de conseguir decidir e intervir na realidade com os demais, com base no conhecimento, em seus ideais e valores.

Ademais, ainda na concepção inaciana, destaca-se o paradigma pedagógico inaciano, que não deve ser confundido com a pedagogia inaciana. Segundo Klein (2014b), a pedagogia inaciana diz respeito a um enfoque pedagógico com elementos oriundos da espiritualidade, inspirada em Santo Inácio de Loyola, abrangendo visões sobre pessoa, sociedade, de concepção de ensino e aprendizagem, ao passo que o paradigma pedagógico inaciano indica a didática para a pedagogia inaciana.

Tanto um, quanto outro guardam relações diretas com o que se abordou nesta seção, referente à educação pela pesquisa. À vista disso, no âmago das concepções inacianas de educação, abre-se espaço para que a educação pela pesquisa, em seu caráter de desenvolvimento de atitude investigativa e de inquietude em relação ao aperfeiçoamento pessoal e coletivo, de descoberta de si e do mundo, possa somar-se à consolidação de uma práxis educativa jesuíta formadora de sujeitos investigadores críticos que, não apenas em período de educação básica, mas também em suas vidas adultas, possam atuar refletidamente como autores da transformação.

Finalmente, conforme mencionado, direciono a abordagem para o terceiro referencial que compõe esta seção, concentrando o foco na problematização do que seria propriamente um investigador com consciência crítica, tomando por base o pensamento freiriano como grande pano de fundo não apenas para tal conceito, como também para os demais envolvidos, especialmente nesta subdivisão do trabalho.

Desta maneira, Freire (2020a) enumera as características da consciência crítica. O autor inicia mencionando um perfil de anseio pela profundidade na análise de problemas, sem se satisfazer com aparências, inclusive reconhecendo-se como sem condições para a análise do problema. Segue apontando para o reconhecimento da mutabilidade da realidade e avança indicando a substituição de situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. Continua com a busca pela verificação ou testagem de descobertas, estando sempre disposto às revisões e menciona que procura intensamente livrar-se de preconceitos ao analisar um fato, não apenas em sua captação como também em sua análise e resposta. Além disso,

caracteriza-se pela extrema intensidade da inquietude, tornando-se mais crítica “quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa” (FREIRE, 2020a, p. 53-54), visto que sabe que para parecer algo é preciso ser algo, estando aí a base da autenticidade. Ademais, rechaça toda transferência de responsabilidade e de autoridade, aceitando a delegação delas. Também busca indagar, investigar, forçar, chocar, além de amar o diálogo, dele nutrindo-se. Por fim, face ao novo, não repele o velho por ser velho, tampouco aceita o novo por ser novo; aceita-os por serem válidos (FREIRE, 2020a).

A partir destas características, parece ainda mais forte observar a grande sincronia entre o que seria um investigador crítico em um ambiente de formação para a práxis educativa jesuíta, e o que é apresentado por Freire (2020a). Dentre os aspectos absolutamente convergentes com o ideário abordado neste trabalho, é possível mencionar, especialmente, os seguintes pontos levantados pelo autor: a permanente mutabilidade da realidade; a disposição perene pela revisão de visão; a intensa inquietude; a assumpção de responsabilidade ou o comprometimento com as causas; a condição de contínua indagação e investigação; o diálogo como fundamento; nas entrelinhas dessas características, a condição de não se impressionar com rótulos, mas com a condição de validade ou não constatada pelo discernimento bem fundamentado, inclusive cientificamente (FREIRE, 2020a).

Por fim, assumindo a síntese de Freire (2020a) como transversal às demais referências discutidas nesta seção, realiza-se a tecitura de um pensamento. Ele, de certo modo, em diálogo com o autor, introduz a próxima seção, visto que orienta para o viés de uma educação que forme para a liderança (trans)formadora e solidária. Uma liderança que impele a

resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação do ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser (FREIRE, 2019b, p. 76).

O pensamento, em diálogo com esta citação de Freire (2019b), considera a possibilidade de que o grande propósito de uma práxis educativa jesuíta, em convergência com um processo de educação pela pesquisa formadora de investigadores com consciência crítica, esteja em não simplesmente anunciar o conhecimento, mas, especialmente, em denunciá-lo quando, porventura, for adverso

a tudo que promova o ser humano em harmonia com a vida em sua diversidade, a justiça social e o consenso para o bem comum de diferentes povos e culturas em suas singularidades.

Ademais, considera que, para além de anunciar e/ou denunciar o conhecimento, deve também formar lideranças comprometidas, capazes de uma investigação criteriosa, pronunciá-lo de modo competente, compassivo, consciente, criativo e comprometido, mesmo com a certeza que prevaleceria a incerteza e o caráter transitório, inerentes a todo conhecimento humano em adaptação contínua e contextualizada, diante da “compreensão do futuro como problema” (FREIRE, 2019b, p. 76).

Sendo assim, com base nos referenciais discutidos nesta seção, e sob a perspectiva deste último pensamento, na próxima seção, será abordada a formação de liderança sob a perspectiva inaciana.

3.3 A FORMAÇÃO DE LIDERANÇA SOB A PERSPECTIVA INACIANA

Nesta seção, discute-se a consideração do potencial de um processo de formação de jovens lideranças sob a perspectiva inaciana, que seja inerente a uma metodologia de educação pela pesquisa e proporcionador de um modo de proceder voltado a uma dinâmica de reflexão e ação transformadora da sociedade.

Vários autores e documentos pontuam as características da liderança nesta perspectiva. Para José Silva (2018), a liderança inaciana pode ser compreendida como uma forma de interrogar a realidade, sendo uma das características de um líder o (auto)questionamento constante para poder aperfeiçoar-se.

Este traço da liderança, tanto quanto outros, encontra sua origem a partir dos exercícios espirituais, de Loyola (2022). O fundador da Companhia de Jesus apresenta as bases da formação da liderança inaciana e o modo de proceder jesuíta. A partir da leitura e das análises de referências específicas do autor, paralelos podem ser estabelecidos para que se confirme ou não o pano de fundo de uma práxis educativa jesuíta que considere os potencializadores apontados nesta tese.

Porém, antes mesmo de adentrar os paralelos referidos, é importante ressaltar a definição de exercícios espirituais de seu idealizador. Segundo Loyola (2022, p. 1),

entende-se todo o modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocal e mentalmente, e de outras operações espirituais, conforme adiante se dirá. Porque, assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, da mesma maneira todo o modo de preparar e dispor a alma, para tirar de si todas as afeições desordenadas e, depois de tiradas, buscar e achar a vontade divina na disposição da sua vida para a salvação da alma, se chamam Exercícios Espirituais.

O autor explica, de forma concisa e prática, com espaço para a criatividade dos praticantes e aplicadores, como ocorreria a dinâmica dos exercícios espirituais que, em síntese, seriam desenvolvidos em quatro semanas, ou aproximadamente trinta dias, envolvendo quatro partes, a serem sintetizadas nos próximos parágrafos.

O princípio e o fundamento dos exercícios espirituais poderiam ser condensados na ideia de “fazer-nos indiferentes a todas as coisas criadas, em tudo o que é concedido à liberdade do nosso livre arbítrio, e não lhe está proibido”. De tal modo que “somente desejemos e escolhamos o que mais nos conduz para o fim para que somos criados” (LOYOLA, 2022, p. 5).

A partir deste princípio e fundamento, na primeira semana, os exercícios espirituais compreendem “a consideração e contemplação dos pecados; na segunda, a vida de Cristo, nosso Senhor, ao dia de Ramos; a terceira, a Paixão de Cristo, nosso Senhor; a quarta, a Ressurreição e Ascensão” (LOYOLA, 2022, p. 2).

Entretanto, para Joseph Thomas (1990, p. 11), apesar desta organização com foco no espiritual, os exercícios abrangem o “crescimento do homem, o seu desenvolvimento pessoal e o seu comprometimento num mundo e numa sociedade cuja humanização jamais completaremos e na qual nós mesmos jamais acabaremos de vir a ser mais homens”. Neste solo, do vir a ser mais, é que florescem os elementos e paralelos de uma concepção de liderança convergente com uma práxis educativa jesuíta, conforme explicitado neste trabalho.

Este processo de busca ininterrupta por mais e melhor humanização constituiria o eixo central de uma compreensão de liderança que acolheria a perspectiva inaciana. No entanto, Thomas (1990, p. 22) menciona que, por meio dos exercícios, “não nos é inculcado que devemos agir melhor do que os demais, fazer mais do que eles”. Ao contrário, “o objetivo dos Exercícios era precisamente erradicar esses surtos de orgulho e de pretensão às honrarias. Eles preconizam uma preferência consciente pelo último lugar” (THOMAS, 1990, p. 22), o que remeteria à ideia já referida por Klein (2014b, p. 2), de descer os degraus da vida, “seguindo o exemplo de Jesus Cristo, a fim de servir o próximo”.

Ademais, outras características derivativas dos exercícios espirituais são destacadas por Thomas (1990), mais especificamente o respeito, a lucidez e a confiança. Estas seriam “convicções profundas de quem está em condições de ajudar a outrem”, em um movimento que se propagaria por meio da geração de um modo de agir de quem se submete aos exercícios espirituais, “até o dia em que ele possa prosseguir sozinho o próprio caminho, finalmente impregnado das mesmas convicções” (THOMAS, 1990, p. 23).

Neste cenário, é notório observar que os exercícios espirituais carregam o cerne da pedagogia inaciana, a qual, como uma de suas possíveis consequências, promove a “formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 21). Tem-se, conseqüentemente, nesta esfera, a constituição de um campo conceitual que propicia o agrupamento de elementos impulsionadores de uma visão de liderança consonante com os demais potencializadores de uma práxis educativa jesuíta. Por conseguinte, para além do já mencionado, a partir da análise de especialistas das obras de Loyola, levantam-se mais elementos aludidos. Um deles aponta para a condição, também freiriana, de projetar, não como algo inexorável, mas como um futuro desejável e passível de influência originária no presente.

Desta forma, Thomas (1990) indica que os exercícios espirituais suscitam o prognóstico do que possa acontecer, do que se fará, do que se dirá. Agindo como tal, a pessoa se anteciparia ao porvir, visto que, para Loyola, pensar nunca seria uma atividade unicamente especulativa. A pessoa delibera, considera, uma vez que pensar envolveria elaborar projetos. Sob essa abordagem, conseqüentemente, há uma dinâmica no pensar que compreende, de modo indissociável, a ação e o desejo. Nesta perspectiva, a liderança, inspirada por elementos da inacianidade, não apenas se humaniza progressivamente, buscando ser mais e melhor a cada dia, em ampliação do (auto)conhecimento, como também procede de maneira a planejar o futuro ativamente, com vistas a transformá-lo.

Outro elemento perceptível nos exercícios espirituais, segundo Thomas (1990), para Loyola, o homem é situado histórico e socialmente, sendo, por natureza, um ser social. Este é um elemento de relevância, por dar a dimensão de que uma liderança sob tal abordagem não prescinde do outro, da relação com ele e da coletividade para atuar. Há, portanto, a visão de que tudo o que a liderança projeta e irradia no âmbito

social não é para o benefício exclusivo da própria liderança, mas, especialmente, para o proveito e bem comum daqueles que, com ela, compõem cooperativamente a referida coletividade. Novamente, não há a consideração de ser mais e melhor do que os demais, mas de ser mais e melhor com/para os demais.

Em face do exposto, Thomas (1990, p. 49) adverte para a questão de que o estabelecimento e projeção de um futuro comum “facilmente degenera em poder sobre súditos”, havendo para uns a força, sem o direito à defesa e, para outros, a injustiça sofrida. O autor complementa sua advertência, lembrando também que Loyola experienciou a injustiça quando sofreu por parte das autoridades, na Espanha, a arbitrariedade do poder. Além disso, enfatiza que Loyola contemplou a injustiça, especialmente no processo que condenou Jesus Cristo.

Loyola (2022) enfatiza, nos exercícios espirituais, a relação entre a liberdade individual e a história de cada um em vinculação à coletividade para o bem comum. Em consideração a isso, Thomas (1990) analisa que Loyola indica a construção da liberdade na história, sendo marcada pelas experiências de vida e desafios, diante dos quais esta liberdade é posta à prova. Para o autor, a liberdade, como responsável pela história passada, conseqüentemente, pode ser a criadora da história futura. Tal história, conforme Loyola,

sempre pode evoluir de começo em começo. Como aconteceu com ele, Inácio considera todo o homem como um peregrino que nunca chega, nunca para. Prossegue o seu caminho. Vai para onde conduzem os seus pensamentos, as suas moções (THOMAS, 1990, p. 52).

Por efeito disso, é possível inferir que a liderança, em uma perspectiva inaciana, caminha diante de um projeto que, pelo livre arbítrio e do gozo da liberdade, consegue discernir acerca de decisões que, paulatinamente, constroem o futuro próprio e da sociedade, o qual, novamente, não se apresenta como algo predeterminado. Thomas (1990, p. 69) corroboraria esta inferência, ao propor que, “os caminhos que levam à humanização são o trabalho, a amizade e o amor, a iniciativa criadora no tocante ao seu porvir e ao grupo a que pertence”.

Perante o exposto, por conseguinte, observam-se elementos constitutivos de uma perspectiva inaciana do conceito de liderança, que comporia um dos potencializadores de uma práxis educativa jesuíta. Não obstante, percebe-se diante desta abordagem, a intersecção dos ideários inaciano e freiriano, muito embora se

esteja a discorrer sobre universos distintos em seus contextos e, talvez, motivações e objetivos.

Ainda assim, a harmonia que se verifica entre estas esferas do pensamento é proveniente da inserção no campo da educação e seus desígnios, bem como em relação à visão includente de que, por meio dela, compromete-se para a transformação. Por este motivo, torna-se relevante evidenciar as convergências dessas duas referências, para referendar o caráter impulsionador da educação, no sentido da formação de liderança que se oriente para ser mais para/com os oprimidos e descartados pela sociedade.

À vista disso, há, no “magis” inaciano, um ponto fundamental de conexão entre os universos referidos. Na visão da educação da Companhia de Jesus, o “magis” “busca a excelência na ação formativa” e “dá testemunho de excelência” (ICAJE, 2019, p. 94).

Na visão inaciana do mundo,

Inácio insistiu repetidas vezes no Magis, o mais. Sua constante preocupação era o maior serviço de Deus através do seguimento mais próximo. Essa preocupação passou a toda a ação apostólica dos seus primeiros companheiros. A resposta concreta a Deus deve ser de maior valor (ICAJE, 2019, p. 94).

Klein (2015, p. 75) elucida que a excelência compreende o “desenvolvimento de um sentido dos valores e de um compromisso com o serviço aos outros, que dá prioridade às necessidades dos pobres e está disposto a sacrificar o interesse próprio para a promoção da justiça”. Conforme o autor,

mais não implica uma comparação com os outros nem uma medida do progresso, em relação a um padrão absoluto. Antes, é o desenvolvimento mais pleno possível das capacidades individuais de cada pessoa em cada etapa de sua vida, unido ao desejo de continuar este desenvolvimento ao longo da vida, e a motivação para utilizar as qualidades desenvolvidas em benefício dos outros (KLEIN, 2015, p. 76).

Em linha análoga, para Freire (2019a, p. 57), essa busca por “ser mais” provém da “inconclusão do ser, que se sabe como tal”. Ademais, o autor indica que a busca por “ser mais [...] é uma busca permanente de si mesmo”, a qual “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais”, visto que “o homem não é uma ilha” (FREIRE, 2020a, p. 34). Além disso,

a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta. [...] O saber se faz através de uma superação constante (FREIRE, 2020a, p. 35).

Em consequência, encontra-se, neste ponto, a ideia convergente destas visões de educação. Pode-se inferir que o referido elemento da busca implica em uma visão de orientação no sentido da excelência, tanto acadêmica quanto humana, que jamais finda para o contexto humano, independentemente de quem seja o sujeito.

A busca não existiria somente para Deus, que tem o conhecimento absoluto. Segundo Freire (2020a, p. 39), “Deus vive no presente e para ele o meu futuro é presente. Por isso não podemos dizer que Deus prevê, mas que vê tudo no seu presente”. Ainda neste tópico, envolvendo Deus, a fé e a intersecção dos universos aqui analisados, Klein (2015, p. 67) aponta que

todos os membros da comunidade educativa, mesmo aqueles que não compartilham da fé cristã, podem colaborar neste trabalho. Um genuíno senso de dignidade da pessoa humana pode ser o ponto de partida para o trabalho conjunto na promoção da justiça e pode se tornar o começo de um diálogo ecumênico que vê a justiça intimamente ligada à fé.

Este ponto de vista jesuíta encontra algum paralelo em Freire (2019a), ao abordar a relevância do diálogo e utilizar o conceito da fé personificado e direcionado ao humano, à sua liberdade e livre arbítrio. Para o autor, “não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2019a, p. 112).

Klein (2015, p. 67) esclarece que

a meta da fé que promove a justiça e trabalha pela paz é um novo tipo de pessoa e de sociedade, na qual cada indivíduo tem a oportunidade de ser plenamente humano e cada um aceita a responsabilidade de promover o desenvolvimento humano dos demais. O compromisso ativo pedido aos alunos — e praticado pelos antigos alunos e membros adultos da comunidade educativa — é um compromisso livre de lutar por um mundo mais humano e por uma comunidade de amor.

Contudo, a referida luta só pode ser realizada efetivamente, se houver inserção política e temporal por parte da liderança que se forma sob uma práxis educativa jesuíta. Uma liderança que viva o presente e sua sociedade intensamente, para transformá-la, reconciliá-la e torná-la melhor em comunhão com quem a compõe.

Neste viés, Thomas (1990) questiona se haveria possibilidade de acesso a uma humanidade autêntica, sem compromisso político e de responsabilidade pela sociedade em que vive. Segundo o autor, os exercícios espirituais, neste ponto, desmascararam a desumanidade,

denunciaram as demasias da corrida ao prestígio e os abismos de desprezo que daí resultam. Como, então, não sonhar com um mundo de bondade e respeito mútuo, no qual cada um fosse estimado por aquilo que é, independentemente da função social que exerce? E como resignar-se com a arbitrariedade dos poderes que esmagam os fracos a poder de injustiças? A sociedade não pode mais ficar dividida entre senhores e escravos. A verdadeira liberdade, a liberdade filial, é para todos. Destarte, é preciso que se realizem as condições que proporcionem a todos o gosto e a possibilidade de a gozarem. Caso eu haja realmente descoberto o caminho e o preço da verdadeira liberdade, posso então guardar para mim este segredo? Poderia eu realizar algum dia a minha verdadeira soberania consentindo em viver em meio a um povo de escravos? (THOMAS, 1990, p. 158).

Logo, Thomas (1990) provoca a reflexão no sentido de que os professores devem contribuir para que a liderança que se forma sob a perspectiva inaciana, não seja uma liderança autocentrada, solitária e não solidária com o contexto histórico, político, social e ambiental no qual se insere. Ao contrário, deve ser uma liderança inconformada com o cenário desigual e desumano ao seu redor. Dessarte, como o “sul” de toda instituição sob uma práxis educativa jesuíta, a formação de liderança deveria promover a liberdade do ser humano para que contribuísse para o bem comum e não em prol de uma racionalidade neoliberal com fim em si.

Assim, Freire (2019a, p. 126) orienta que a “liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano”. Ademais, o autor menciona que a liberdade do comércio, ao sobrepor-se à liberdade do ser humano, torna-se privilégio de poucos que se empoderam contra o direito de muitos, até mesmo o da sobrevivência. Nesta situação, não haveria opção, exceto pela promoção do ser humano, em detrimento de um sistema que age para o favorecimento de poucos e para a restrição da maioria.

Em consideração a este cenário, Freire (2019a, p. 228) propõe que uma

liderança revolucionária comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade. E, precisamente porque seu compromisso é com as massas oprimidas para que se libertem, não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua libertação.

Em face do exposto, embora haja uma evidente preocupação da Companhia de Jesus em relação a uma educação que seja acessível a todos, é evidente que

muitas IJBEB têm estudantes provenientes de estratos sociais mais abastados. Por este fato, questiono a preocupação que todo professor da RJE precisaria ter em relação à formação de liderança que, ao tornar-se egresso de uma IJBEB, atuasse em uma perspectiva inaciana de liderança. Tal preocupação é observada por Freire (2019a), ao pontuar que a formação de uma liderança, que denomina como revolucionária, de maneira geral, incidiria sobre sujeitos que, de uma forma ou outra, participam de estratos sociais dos dominadores. Mas, em um momento determinado de sua formação e, sob um contexto histórico específico, em um ato solidário, renunciam à classe à qual integram, aderindo à causa dos oprimidos. Ademais, o autor complementa: “seja esta adesão o resultado de uma análise científica da realidade ou não, ela implícita, quando verdadeira, um ato de amor, de real compromisso. Esta adesão aos oprimidos importa uma caminhada até eles” (FREIRE, 2019a, p. 220).

Seria, neste sentido, que uma educação libertadora, que formasse para a transformação de uma sociedade neoliberal opressora, poderia posicionar-se. Tal educação poderia, por consequência, pautar-se em uma abordagem que promovesse a formação de jovens lideranças sob uma perspectiva inaciana. Uma educação que pudesse ser orientada por um *ethos* curricular fundamentado nas epistemologias do sul, oposto à colonialidade e interculturalmente crítico, capaz de contribuir com a desnaturalização de uma sociedade neoliberal em que se normaliza a existência de oprimidos — os descartados do mundo — e de privilegiados.

Um processo educacional que permita uma abordagem de educação pela pesquisa, a qual enfatize a investigação científica como método formativo predominante. Uma educação que incida, portanto, na constituição de um ambiente de sujeitos. Eles teriam habilidades concebidas no exercício da pesquisa, da autoria e liderança sob perspectiva inaciana, instigados a aprofundarem-se criticamente no (auto)conhecimento contextualizado, transformador do presente e, logo, formador de outro futuro. Tal concepção teria como pano de fundo a concepção de que “somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos” (DEMO, 2015b, p. 10). Isto é, apenas um ambiente que promova a experiência e a vivência do objetivo formativo para o qual é projetado em seu cotidiano, consegue formar sujeitos e lideranças que multipliquem extramuros da escola a (trans)formação que recebem dela.

Por fim, nesta última parte da seção, é importante que se mencione que existem outras possibilidades de liderança que podem conversar com a perspectiva inaciana

e que trazem aportes importantes para esta discussão. Dentre elas, há, conforme referido na introdução deste capítulo, a liderança relacional (KOMIVES; LUCAS; MCMAHON, 2013) que valoriza características congruentes com o pesquisado acerca da perspectiva inaciana.

Deste modo, para os autores, a liderança relacional é propositiva. Isso significa que tem um comprometimento com um objetivo ou atividade. Também considera a habilidade de colaborar e facilitar a transformação positiva, o que incluiria encontrar um direcionamento em comum entre uma coletividade específica e construir uma visão mútua que buscasse o aperfeiçoamento de algo que se desejasse melhorar. Haveria, neste viés de liderança, portanto, uma socialização de visão que envolveria o reconhecimento de que as pessoas que compõem um projeto ou causa apoiariam o que eles ajudam a criar.

Komives, Lucas e McMahon (2013) associam a liderança relacional com sua condição de ajudar a promover mudanças. Contudo, mover-se para além do *status quo* seria um processo árduo, visto que se está, constantemente, face a face com a tensão dinâmica de como as coisas são e como se pensa que deveriam ser. Um dos pontos que pode ser determinante neste processo, para além da ação coletiva, está também em um aspecto inaciano de aperfeiçoamento pessoal, ou ainda, de “self-empowering”, isto é, “autoempoderamento” (KOMIVES; LUCAS; MCMAHON, 2013, p. 94, tradução livre). Compreende-se o reconhecimento do sujeito de que ele tem o direito legítimo de ser ouvido e de ser autoconfiante para ser importante parte da transformação.

Não obstante, para tanto, é importante haver a criação de um ambiente que não marginalize as pessoas, como se não fossem importantes à mudança, mas que, ao contrário, as torne significativas, desenvolvendo, conforme Komives, Lucas e McMahon (2013), o espírito humano. Isso gerará uma mudança de mentalidade, na qual os sujeitos veem-se capazes de criar o mundo que verdadeiramente querem, mais do que meramente reagir a circunstâncias para além de seu controle pessoal. O “empoderamento” é passível de ocorrer em ambientes nos quais as pessoas reconhecem que as coisas podem ser melhores do que são no momento.

Ademais, os autores reforçam a condição de se ter em vista a liderança relacional no sentido de se atuar no âmbito da sociedade. Nesta visão, propõem o desafio de eliminar o intervalo entre as expectativas de uma liderança ética e a

realidade frequente dos líderes. E complementam, apontando para a necessidade de motivar cada vez mais os sujeitos para expressarem descontentamento com as brechas existentes na conduta ética de líderes locais e nacionais, sendo determinante que a maioria da população acredite que a ética tem um papel relevante para a liderança (KOMIVES; LUCAS; MCMAHON, 2013).

Em relação ao exercício desta visão, os autores apontam que um exame de consciência seja feito neste viés de liderança, por meio de questionamentos, como: “o que eu represento? Quão distante estou disposto a ir no sentido de avançar para o bem comum ou para fazer o que seria correto?” (KOMIVES; LUCAS; MCMAHON, 2013, p. 109, tradução livre). Dessarte, há nisso um destaque para o exercício da reflexão e contemplação, em que a reflexão seria o processo de pausar, recuando da ação e questionar: “o que está acontecendo? Por que está acontecendo? O que isso significa? O que isso significa para mim? O que eu posso aprender com isso?” (KOMIVES; LUCAS; MCMAHON, 2013, p. 109, tradução livre). Em linha similar, contemplação seria uma forma de reflexão que permitiria pensar com profundidade sobre os eventos ao redor, sentimentos e emoções.

Sobre isso, os autores indicam Arthur Chickering, Jon Dalton e Liesa Stamm que conceituam contemplação como o processo metabólico cerebral para a construção de sentido. Em sua visão, a comida ingerida, ao entrar no estômago, somente nutre o ser humano, se torna parte da corrente sanguínea, músculos, nervos e química corporal ao ser metabolizada. A experiência da vida operaria similarmente. Na ausência de reflexão e contemplação, o conhecimento e a experiência adquiridos podem acabar como qualquer resíduo alimentar metabolizado. Desta maneira, práticas reflexivas permitem pensar sobre o que está acontecendo, como o que está ao redor e, então, construir sentido a partir destas experiências (KOMIVES; LUCAS; MCMAHON, 2013).

Tal pensamento indica grande correlação com o que é apontado por Loyola (2022) ao discutir a relevância de saborear internamente as experiências da vida, ao contemplá-las na ação. Mais especificamente, nos exercícios espirituais, referente à segunda semana, o autor descreve como ocorreria, por meio dos cinco sentidos, um exercício de contemplação:

depois da oração preparatória e dos três preâmbulos, aproveita passar os cinco sentidos da imaginação pela primeira e segunda contemplação, da maneira seguinte: 122 - Primeiro ponto é ver as pessoas, com a vista

imaginativa, meditando e contemplando em particular as suas circunstâncias, e tirando algum proveito desta vista; 123 - Segundo: ouvir, com o ouvido, o que falam ou podem falar; e, refletindo em si mesmo, tirar disso algum proveito; 124 - Terceiro: aspirar e saborear, com o olfato e com o gosto, a infinita suavidade e doçura da divindade, da alma e das suas virtudes e de tudo, conforme a pessoa que se contempla. Refletir em si mesmo e tirar proveito disso; 125 - Quarto: tocar, com o tacto, por exemplo, abraçar e beijar os lugares que essas pessoas pisam e onde se sentam; sempre procurando tirar proveito disso (LOYOLA, 2022, p. 15).

Vê-se, nesta passagem dos exercícios espirituais, conseqüentemente, a valorização da contemplação, da reflexão e da pausa. Porém, não como é concebida em uma racionalidade neoliberal, que a atribuiria ao desperdício de tempo, mas como tomada de consciência sobre o contexto que habita, como as pessoas se veem diante deste espaço e quais as possibilidades de ação para a mudança do que não se apresenta como justo e direcionado ao bem comum.

Constata-se, portanto, que há na abordagem acerca da liderança relacional uma convergência com os conceitos desenvolvidos neste trabalho, especialmente em diálogo com o cenário inaciano e com o ideário freiriano de liderança revolucionária. Por este motivo, faz-se novamente a síntese da introdução desta pesquisa, que reúne, de forma geral, o que é pontuado em produções variadas sobre a liderança inaciana por diferentes fontes.

Dialogando tanto com uma perspectiva de liderança revolucionária (FREIRE, 2019a), quanto de liderança relacional (KOMIVES; LUCAS; MCMAHON, 2013), são elencadas as seguintes características de uma perspectiva inaciana de liderança: adaptabilidade a mudanças permanentes; visão de futuro por meio do ato de projetar; desenvolvimento de hábitos permanentes de reflexão que remetam a um pensamento crítico, de busca perene, aperfeiçoamento e inovação ininterrupta diante das transformações do contexto; abertura para avaliações e reavaliações contínuas; ação visando à justiça social; liderança por meio da ação coletiva de procurar o bem comum; capacidade de ouvir; transformação da pessoa e da sociedade em busca de um mundo progressivamente melhor e mais solidário (ARRUPE, 1973; COMPANHIA DE JESUS, 1989; NICOLÁS, 2013; CPAL, 2019; KLEIN, 2021). Logo, tem-se a formação de liderança sob uma perspectiva inaciana a já referida convergência e coerência com os princípios dos potencializadores de uma práxis educativa jesuíta.

Em consideração ao abordado, evidencio por meio da discussão, nesta seção, que não se trata de apontar para uma categoria existente e específica de liderança, a qual poderia ser utilizada irrestritamente nos desígnios de uma práxis educativa

jesuíta. Mas de buscar elementos e perspectivas que possam contribuir com o debate acerca do que poderia ser o ideal diante da última finalidade da IJBEB contemporânea: a formação de jovens lideranças com pensamento crítico e comprometidas com a transformação social.

À face do exposto até o momento, cabe a esta produção acadêmica, finalmente, propor um desenho metodológico de pesquisa, no próximo capítulo, que buscará organizar o processo de discussão das premissas lançadas nas seções iniciais desta investigação.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para melhor argumentar acerca das escolhas metodológicas desta pesquisa, retoma-se o problema de pesquisa: *no contexto da educação jesuíta, existe uma correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social? Qual seria esta correlação e como se revelaria em estudantes egressos de uma IJBEB que fundamenta seu processo em uma práxis educativa jesuíta?*

Tais questionamentos são originários de minha prática como atual professor e da experiência como estudante do CNSM, em contato com o ideário e a vivência pedagógica inaciana. Sob esta vinculação, juntamente com/para os colegas de trabalho e de estudos, foi possível construir algumas hipóteses sobre a efetividade de potencializadores de uma práxis educativa jesuíta já aprofundadas anteriormente. Alguns dos aspectos destes potencializadores foram determinantes para se orientar uma metodologia de pesquisa coerente com as concepções deste estudo. Neste horizonte, à procura por meios de responder ao problema de pesquisa, apresentaram-se as bases de alguns autores como parâmetros referenciais para um desenho metodológico desta investigação.

Freire (2019a; 2019b; 2020a) é a referência como pano de fundo vinculado ao ideário do diálogo, do consenso, da mutualidade do ensinar e aprender, por meio dos círculos de cultura, os quais serão referidos especificamente mais adiante. Além dele, a abordagem de Streck (2006, p. 264) aponta para a pesquisa como “pronúncia do mundo” com espaços de negociação entre diferentes sujeitos para que se aprenda a sua própria palavra. Assim como a preocupação de Demo (1995, p. 244) acerca da necessidade de que o pesquisador, em uma investigação qualitativa, possibilite a construção do conhecimento por meio do “dado dialogado”, “discutível por definição e por isso científico”.

É importante ainda ressaltar, todavia, que não se trata de adotar um método específico ou um receituário modelo e reproduzi-lo acriticamente em um passo a passo marcado, com fim predeterminado. Pois, conforme Streck (2006, p. 273),

não é mais possível conceber o método como um conjunto de passos estruturados cartesianamente que vão levar à verdade. [...] O método, como a complexa trama composta da finalidade e dos objetivos, da realidade e do objeto, dos sujeitos do tempo e do espaço, não é algo à parte da pesquisa, no sentido de que primeiro se define o método e que, uma vez dominado

determinado processo, teríamos a chave mágica para a realidade. O método vai se reconfigurando constantemente no diálogo com e entre esses fatores.

Enfatiza-se, conseqüentemente, a partir destas referências, a ideia de diálogo e, por meio dele, a (re)construção de conhecimento. Nesta visão, segundo Demo (1995, p. 244), é algo profundo, trabalhado intensamente na discussão com os sujeitos, inspirado e comprovado na prática, comprometido com a vida concreta e com a discussão para ser efetivamente científico.

Em linha de pensamento análoga, Brandão (2018) afirma que, entre o final da década de 1950 e início dos anos 1960, em vista da crítica de Freire (2019a) à “educação bancária”, houve um movimento que primou pelo diálogo, horizontalidade das relações, experiência em trabalhos com grupos e centralidade nos estudantes para a construção do saber. Neste movimento, estariam incorporados os círculos de cultura freirianos que,

dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social (BRANDÃO, 2018, p. 69).

A partir desta abordagem, o autor salienta que cada pessoa seria uma fonte única de saber peculiar que representaria sua experiência individual, na qual as pessoas mutuamente ensinariam e aprenderiam umas às outras, por meio do diálogo “mediatizado por mundos de vivência e de cultura” (BRANDÃO, 2018, p. 69).

Ao trazer esta concepção para a presente pesquisa, não somente visou-se à retroalimentação do processo pedagógico do CNSM, como apresentar os resultados obtidos à comunidade. Além disso, proporcionar diálogos que evidenciassem os pontos de interseção dos mundos, vivências e culturas de cada um dos participantes, das estratégias metodológicas deste estudo, os quais foram ajudando, criativamente e em interinfluência, a desenhá-las.

Nesta dinâmica, em cooperação horizontal com os sujeitos, buscou-se a (re)constituição das experiências de vida educativa que pudessem provocar a

eventual emergência dos aspectos potencializadores de uma práxis educativa jesuíta. Contudo, houve o cuidado com a hipervalorização do método, para que não se caísse na armadilha de torná-lo, como pontua Demo (1995), a própria pesquisa.

Para o autor, “o rigor lógico pode ser tomado tão a sério que, em vez de ser caminho da produção criativa, se torna fim em si mesmo” (DEMO, 1995, p. 62). Tal concepção converge com pontos focalizados na seção referente ao *ethos* curricular jesuíta. Nela, foi acentuado o ideário de Santos (2021) acerca da afirmação das epistemologias do sul, em crítica ao que o autor intitula como império cognitivo do norte. Com frequência, os infortúnios planetários acabam trivializados em decorrência da normalização provocada pela abordagem da “ciência moderna e do seu forte componente estatístico, que reduz ao anonimato dos números o horror da degradação humana e do sofrimento injusto” (SANTOS, 2021, p. 142).

É neste ponto que esta pesquisa buscou o que Santos (2021, p. 148) classifica como “o aquecimento da razão: o corazonar”. Por esta abordagem, o conhecimento nunca seria mobilizado *apenas* pelo fundamento da razão, do conceito, do pensamento, da análise, do argumento, mas *também* pelo sentimento e emoção.

Esta concepção, em combinação com o viés metodológico dos círculos de cultura, proporcionaria um disparar do (auto)conhecimento, potencializando o acesso a memórias afetivas de cada sujeito. Por meio do diálogo e da interseção das subjetividades dos demais participantes, poderia permitir a intensificação do compartilhamento das experiências e do estabelecimento de eventuais relações entre o que vivenciaram em sua educação básica e o desenvolvimento do comprometimento com a transformação social e a luta por justiça.

Sob este conceito, esta pesquisa rechaçou um receituário extrativista de investigação (SANTOS, 2021). Neste ponto, o sujeito seria visto como um objeto a ser explorado, assim como matéria-prima, sem, para tanto, gerar aprendizagem e conhecimento para si e para maior sensibilização dele próprio ao contexto de infortúnios de uma sociedade capitalista, patriarcal e colonialista.

Neste sentido, esta tese valorizou a produção de conhecimento de “modo não-extrativista”, o que significaria a promoção da cooperação entre “sujeitos de saber e não através de interações cognitivas unilaterais sujeito/objeto” (SANTOS, 2021, p. 194). Por meio deste proceder, em uma abordagem de círculo de cultura foi promovido, portanto, um processo dialógico cujo beneficiário não fosse apenas o

pesquisador, como um extrativista o seria, mas também o sujeito da pesquisa, na acepção do termo, que tomaria consciência de si, do outro e do mundo que seria motivado a seguir transformando (BRANDÃO, 2018, p. 69).

Este cenário encontra similarmente abrigo no pensamento de Demo (1995, p. 65) ao considerar que a “ciência racional não é aquela que resseca o espírito, porque quer o homem como ator fora de cena; ao contrário, é aquela capaz de ver a forma, mas sobretudo de querer a felicidade histórica da sociedade, a cujo serviço deve estar a ciência”.

Dessarte, não se trata de anarquizar a pesquisa, em um vale-tudo investigativo sem compromisso com a evidenciação. Mas de entender que uma pesquisa com avaliação qualitativa não prescinde de disciplina, de cuidado na produção dos dados, de sistematização e de inteligibilidade. Além de compreender que “sua criatividade não está propriamente no desprezo da forma, que pode ser pura incompetência, mas sobretudo na construção dialogal, que produz conhecimento na prática e prática no conhecimento” (DEMO, 1995, p. 247).

A partir disso, para o pesquisador, é crucial perceber que a investigação dialogada seria um recurso para a aprendizagem, em horizontalidade de relação, a partir do que é/foi vivenciado pelos sujeitos da pesquisa. Logo, este fato tenderia a inviabilizar um restritivo planejamento prévio de passos, uma vez que as descobertas no percurso, inevitavelmente, iriam (re)direcionando o caminhar metodológico, de modo que se tornasse mais compatível com as realidades que iriam sendo construídas e observadas pelo compartilhamento de experiências e intersubjetividades dos sujeitos.

Todavia, apesar de evitar o engessamento proporcionado pelo passo a passo excessivo em uma etapa prévia de pesquisa, não haveria que se prescindir de fundamentos que orientassem tomadas de decisão assertivas e coerentes no transcurso da investigação. Consequentemente, não se trata de aplicar uma metodologia sem critérios e parâmetros. Há um método que sustenta e pressupõe a pertinência da utilização ou não de determinados recursos para o decorrer da investigação. Por este motivo, ao classificar metodologicamente a pesquisa, é possível designá-la como *uma investigação de avaliação qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo, adotando estrategicamente os círculos de cultura freiriano como estrutura metodológica base para o desenvolvimento do processo dialogado de*

abordagem, compartilhamento, discussão e ressignificação de experiências dos sujeitos da pesquisa.

Conseqüentemente, sob esta concepção, nas seções deste capítulo, inicialmente, contextualiza-se e justifica-se o campo empírico deste estudo. A partir disso, há a apresentação e justificativa acerca da seleção dos sujeitos da pesquisa, prosseguindo com os procedimentos éticos adotados, riscos e benefícios. Por fim, apontam-se as possibilidades para os procedimentos de produção de dados, assim como se indica a concepção a ser utilizada para o tratamento dos dados desta tese.

4.1 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE

Atualmente, em diferentes regiões do Brasil, 17 colégios integram a RJE. Um deles, o CNSM, localizado em Curitiba/PR, carrega elementos que o caracterizam como uma instituição jesuíta, com aproximadamente 1.500 estudantes e 300 colaboradores diretos. É uma instituição com 67 anos de existência, que buscou a construção de um ambiente de trabalho e de estudos que ocorreu progressivamente, por meio de um conjunto de fatores que envolveram, entre outros, a disseminação de valores, de padrões de relacionamento, de crenças, de modos de organizar processos que exerceram/exercem grande influência no contexto em que se insere e na rede de educação da qual faz parte.

Possivelmente, o CNSM distingue-se entre os colégios de sua cidade, ao ser observado como uma instituição com visão progressista em um meio notoriamente mais conservador em comparação a outros municípios brasileiros. Atende fundamentalmente famílias de classe média, além de bolsistas, porém, em considerável menor número.

Um dos pontos que evidenciam os aspectos culturais desta organização e a visão acerca das pessoas que a constituem é que, em relação aos “funcionários” da instituição, historicamente, o CNSM comunica-se e refere-se a eles por meio do termo “educadores”. Esta denominação independe de sua ocupação ou mesmo do nível hierárquico. Seja no âmbito pedagógico, administrativo ou da prestação de serviços, todos são denominados “educadores”.

Ao fazê-lo institucionalmente, em seus documentos, mídias e reuniões internas ou com as famílias, o CNSM demonstra o propósito de uma comunidade que ensina

e aprende. Sob este viés, seriam sujeitos capazes de disseminar, absorver e produzir conhecimento e cultura, uma vez que não têm funções delimitadas e pré-programadas, sem espaço para inventividade, ensinamentos e protagonismo. Enquanto educadores, todos os profissionais, a princípio, deveriam colocar-se como atores do processo central da instituição: a aprendizagem.

Além disso, ao se observar a cultura organizacional do CNSM, características desejáveis nos estudantes são, da mesma maneira, motivadas nos perfis dos educadores. Dentre estes aspectos, encontram-se: a criticidade, a autonomia, o comprometimento e a corresponsabilização pelos processos e projetos dos quais participam; a disposição para a inovação e transformação; a flexibilidade para novos contextos e situações; a inflexibilidade quanto à negociação de valores e princípios morais e éticos da sociedade; a capacidade de autoria; a valorização da alteridade; o comprometimento com a disseminação de um sentimento de luta por justiça social e por uma educação libertadora.

Deste modo, seria convergente com a estrutura organizacional do CNSM, o seguinte perfil de liderança: educadores que se corresponsabilizam pelos resultados, uma vez que são capazes de atuar em conjunto, influenciando pessoas e sendo por elas influenciados; pessoas que pensam em um ambiente de horizontalização das decisões e planejamentos, por meio de liderança que, *a priori*, aparenta ser compartilhada e não monopolizada verticalmente de cima para baixo; pessoas que acolhem e aproveitam a diversidade e pluralidade de perspectivas para uma ação conjunta em intercomplementaridade de conhecimentos; pessoas que reconhecem o grupo de educadores e cada um deles como determinantes para a inovação constante e implementação de projetos e da proposta educativa da instituição.

Neste ambiente de trabalho, haveria espaço para a autoria e o protagonismo. Os educadores seriam chamados a estabelecer relações com o contexto, (re)pensando-o criticamente e produzindo reflexões, não simplesmente reproduzindo-as mediante procedimentos e sequências didáticas elaboradas hierarquicamente.

Ainda nesta mesma característica, docentes de maneira geral, na concepção do CNSM, seriam convidados a dividirem responsabilidades e a protagonizarem projetos, enxergando nos resultados obtidos, na implementação destes projetos, uma parte de si, de suas reflexões e identidades.

Sob esta lente, portanto, muito do que se visualiza nesta contextualização do campo empírico de pesquisa da presente tese pode ser relacionada à visão de Peter Senge *et al.* (2005), Lück (2011) e Morin (2015). Trata-se de autores que quebram o paradigma de uma escola baseada em princípios da era industrial, conclamando uma perspectiva sistêmica de gestão educacional.

Primeiramente, Senge *et al.* (2005) apresentam a concepção de escolas que aprendem. Nesta abordagem, os autores desconstróem a ideia de fragmentação do todo escolar em funções especializadas e restritas. Em suas palavras,

o modelo de administração da era industrial decompõe o sistema em pedaços, cria especialistas, deixa que cada um faça sua parte e pressupõe que outra pessoa deve se certificar de que o todo funciona. De fato, existem poucas profissões mais individualistas atualmente do que o ensino, com cada professor fazendo seu trabalho em isolamento (SENGE *et al.*, 2005, p. 37).

Para Senge *et al.* (2005, p. 32), deve-se aproveitar a escola enquanto instituição capaz de proporcionar a formação de uma “sociedade que pense sistemicamente”. Em consonância a este ideário, Morin (2015), por meio da abordagem do paradigma da complexidade, acentua o conceito de recursão organizacional. Para o autor,

a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos, ao mesmo tempo, produtos e produtores. A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (MORIN, 2015, p. 74).

Da mesma maneira, Lück (2011, p. 88) enfatiza que uma escola “é caracterizada por uma rede de dimensões e dinâmicas em contínua interação e interinfluência, não sendo possível compreendê-la, senão a partir do conhecimento e compreensão dessas interações e interinfluências”.

Destarte, ao analisar a possibilidade de utilização do CNSM como campo empírico de pesquisa, observou-se que haveria a intencionalidade de um caminhar coletivo na instituição. Sob o foco dos autores mencionados, usar-se-ia elementos de um processo sistêmico, procurando dialogar com as múltiplas vozes dos sujeitos de sua comunidade, visando à construção paulatina de uma comunidade aprendente e

pesquisadora, que seria amparada por uma gestão sistêmica, procurando atuar perenemente para a transformação e o aperfeiçoamento de seus processos.

Ademais, é especialmente influenciador a opção por este campo empírico de pesquisa que, em 2002, apresentou um projeto denominado “Sujeitos pesquisadores” (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2002). Escrito na lógica apresentada nesta seção, mediante a participação coletiva, cooperativa, sistêmica e horizontal de professores também pesquisadores, intensificou, nesta IJBEB, uma práxis que buscou elevar, ao longo de vários anos pré-pandêmicos, a investigação e a produção científica como algo permanente no currículo e na matriz avaliativa da instituição. O projeto indicava, ainda em seu início, que

a formação do sujeito pesquisador — pessoa capaz de ler e analisar a realidade com excelência humana e acadêmica — ou do cientista, capaz de debruçar-se sobre a realidade com embasamento teórico e espírito crítico e inserção criativa, não se dá ao acaso, como resultado de herança genética ou por dom natural. O sujeito investigador, o intelectual engajado, a pessoa significativa por sua agilidade intelectual e sua sensibilidade comprometida com um mundo melhor, faz-se num processo intencional e voltado para o serviço para e com os demais (CNSM, 2002, p. 9).

Contudo, tal projeto, embora duradouro e persistente no sentido da formação de sujeitos pesquisadores na educação básica, não teve, desde sua constituição, uma investigação que considerasse em seus egressos os efeitos desta formação. Não houve, portanto, um procedimento de checagem amparado cientificamente que pudesse evidenciar que a formação, planejada pelo coletivo de professores dessa IJBEB, efetivamente reverberou na constituição de egressos com perfil de pesquisadores solidários e comprometidos com um mundo melhor para/com os demais.

Deste modo, a escolha do CNSM como campo empírico desta tese fez-se pertinente, diante das características desta IJBEB em meio à RJE, desde o projeto pedagógico, o processo de gestão sistêmica escolar, a cultura institucional, bem como o contexto político macro e micro, ocupado pela instituição.

Assim, na próxima seção, serão apresentados os sujeitos da pesquisa.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Desde o título, esta pesquisa carrega o foco sobre os jovens e sua formação peculiar no contexto de uma práxis educativa em uma IJBEB, o CNSM. Como descrito, o trabalho propõe que, por meio de potencializadores desta práxis, jovens podem comprometer-se na transformação da sociedade. Nesta perspectiva, o que se defende é a concepção do *esperançar* (FREIRE, 2020b) que, assertivamente, lança luzes sobre um futuro que se faz presente à medida que rumo a ele, com intencionalidade crítica, (trans)formam-se uns aos outros por meio de um modo de proceder, refletir e agir característicos.

Entretanto, há décadas, a pergunta que os professores do CNSM se fazem é, se o que planejam, esperançam e projetam coletivamente, se traduz em realizações capazes de ultrapassar o discurso (re)afirmado na missão e no projeto político-pedagógico institucionais. Este questionamento ainda não havia considerado uma investigação que permitisse o discernimento dos resultados desta práxis educativa em egressos desta IJBEB, extrapolando habituais inferências ou a empiria.

Neste sentido, é válido ressaltar os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, não são parte do campo empírico em sua constituição atual. Eles são externos ao contexto contemporâneo, ao mesmo tempo em que são internos, ao serem a projeção histórica e esperançosa de seu tempo intramuros no CNSM. Este sujeito central da pesquisa, o jovem egresso da instituição, carregaria, supostamente, o cerne da inacianidade de uma práxis educativa jesuíta, por ele experienciada ao longo de seus anos de educação básica. Sua visão seria de extremo valor para qualquer instituição de educação que pretenda ver-se no espelho e autoavaliar-se assertivamente. Nesta concepção, Senge *et al.* (2005, p. 45) afirmam que

o aluno é a única pessoa que passa por todas as séries, vê o estresse em casa e as mensagens conflitantes múltiplas da mídia e do ambiente como um todo. As crianças e jovens sabem quando a carga de trabalho geral é grande ou pequena demais, quando o nível de estresse está alto demais ou o nível de respeito baixo demais. Porém, não têm poder ou espaço no sistema. Suas opiniões são rejeitadas. Elas são, enfim, apenas crianças — em um sistema dirigido por adultos, supostamente para o benefício delas.

Na esteira desta análise de Senge *et al.* (2005), o egresso que, em diferentes anos escolares experienciou, seria ainda menos consultado do que a “criança” em curso na CNSM, sendo raramente questionado, investigado e considerado para

confirmações, refutações, ratificações ou propostas de retificações de seu processo formativo, por instrumentos de pesquisa científica.

Em um sistema dirigido por adultos, como pontuam os autores, questiona-se o quanto seus gestores estariam preparados ou desejosos de considerar o que os jovens egressos, que suas propostas acolheram, teriam a revelar, enaltecer ou criticar. Todavia, se é escopo de uma IJBEB validar suas convicções e projetos, não deveria ser uma alternativa considerar a avaliação de seus egressos acerca destes elementos e dos resultados efetivos do trabalho desta instituição?

Logo, uma IJBEB que não dispõe de estudos que possam rastrear e sinalizar seus resultados no momento posterior à sua fase de atuação e influência diretas, estaria inclinada a bloquear retroalimentações valiosas de suas ações, capazes de consolidar o alvo de sua missão. Busca-se assim justificar a centralidade do egresso do CNSM como sujeito desta pesquisa que, dentre os critérios de escolha quando da seleção para sua participação, deveria já ter terminado sua graduação ou estar no terço final do curso. Assim, teria algum distanciamento da análise de seu processo formativo na educação básica, convivendo com colegas e professores que não tivessem sido diretamente vinculados à IJBEB onde estudaram.

Contudo, não apenas este sujeito teve sua relevância na investigação, outro participante também recebeu papel de destaque: professores e ex-professores do CNSM que pudessem colaborar com o olhar de quem vivenciou o processo de implementação do projeto “Sujeitos pesquisadores”, no CNSM (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2002). Eles representam a autoridade para as análises e ratificação ou não do que seria constitutivo de uma práxis educativa jesuíta, construída e reconstruída ao longo dos anos.

Ademais, justifico a inclusão destes sujeitos, considerando que são professores selecionados com intencionalidade, com perfis de pesquisadores críticos, mestres e doutores que, diante de um processo cooperativo e sistêmico, elaboraram as bases da referida práxis com intensa vinculação à educação pela pesquisa, dentre outros potencializadores. Tais sujeitos, portanto, trouxeram consigo o espírito do que seria formador de jovens comprometidos com a transformação social. Estes participantes da pesquisa foram também convidados a contribuir com o conhecimento que tiveram como egressos do CNSM, sendo capazes de melhor constatar ou não a consolidação

de características que neles permaneceram e se aprofundaram já na vida adulta, de criticidade e comprometimento com transformações em seus contextos.

Sendo assim, a participação de sujeitos que auxiliaram na elaboração de potencializadores da referida práxis educativa jesuíta, justifica-se, ainda, para a análise da correlação entre a formação de jovens pesquisadores e sua condição de comprometimento com a transformação social.

Os critérios de escolha dos professores e ex-professores do CNSM como sujeitos da pesquisa foram: pertencerem ou terem pertencido à instituição por, no mínimo, dez anos, de modo a terem experienciado processos de (re)elaboração de encaminhamentos pedagógicos de projetos de formação de jovens pesquisadores; terem experiência acadêmica como pesquisadores, com formação em pós-graduação *stricto sensu*; comporem, junto aos demais professores, um quadro de participantes com formação em diferentes áreas do conhecimento; serem reconhecidos pela comunidade do CNSM como referência para a (re)elaboração de processos que envolvam elementos de uma práxis educativa jesuíta; serem identificados por pares como pessoas com visão de mundo comprometida com a transformação social; terem observado o movimento de egressos do CNSM, após terem deixado a instituição.

Deste modo, diante da caracterização destes sujeitos da pesquisa, justifico a relevância de suas participações, cuja articulação possibilitou o cruzamento de informações e evidências, permitindo ratificações de percepções e retificações de posicionamentos eventualmente fossilizados pela empiria.

Na próxima seção, apresentam-se os procedimentos éticos que antecedem a entrada no campo da pesquisa.

4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Desde o início do pré-projeto de pesquisa, ainda antes da submissão ao colegiado do doutorado em Educação da Unisinos, contatei a direção acadêmica do CNSM, para divulgar minhas intenções e os objetivos desta investigação. A proposta era desenvolvê-los, buscando uma adequação entre o que via como problemática pertinente e o que a instituição observava como lacunas de investigação em seu contexto.

Já naquele momento, não houve restrição alguma por parte da instituição e/ou da direção acadêmica e equipe diretiva, existindo um cenário de abertura plena para

o projeto ter seguimento. No entanto, foi realizada a imprescindível formalização deste processo, por meio da solicitação de anuência do CNSM para a realização da pesquisa, conforme carta anexada no apêndice A.

Havendo chegado à versão definitiva dos objetivos desta pesquisa, apresentei primeiramente a proposta a professores da instituição de modo a obter indicações de egressos do CNSM, como principais sujeitos da pesquisa, conforme referido em seção anterior. A partir daí, entrei em contato com alguns destes possíveis sujeitos, descrevendo e explicando toda a investigação, seu problema, seus objetivos e metodologia, bem como seus riscos, benefícios e procedimentos éticos. Havendo concordância e adesão de vários deles, procedi à apresentação e solicitação de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o apêndice B.

A seguir, tendo havido a formação do grupo de sujeitos de pesquisa egressos do CNSM, busquei nomes de professores e ex-professores da instituição que tivessem o perfil do que foi exposto em seção anterior. Do mesmo modo, apresentei a proposta e, havendo a compreensão e adesão, subseqüentemente, recomendei a leitura e a assinatura do TCLE, conforme exposto no apêndice C.

Tais procedimentos éticos descritos, à exceção da Carta de anuência da instituição, apenas ocorreram após a submissão ao Comitê de Ética na Pesquisa da Unisinos e respectiva aprovação por meio de parecer consubstanciado. Somente então, foi dado prosseguimento à investigação, iniciando pela previsão de possíveis procedimentos de produção de dados.

Quanto aos riscos e benefícios do estudo, ainda em sua fase inicial, procurei identificá-los no processo, especialmente no que diz respeito à salvaguarda da minha atuação como pesquisador investigando seu próprio local de trabalho e à exposição de aspectos específicos do projeto e identidade do campo empírico.

Neste contexto, especialmente em relação à divulgação do nome do CNSM na comunidade, buscaram-se meios para garantir que fosse percebida a seriedade do trabalho conduzido nesta IJBEB e a relevância de sua missão. Outro ponto importante a ser considerado é a compreensão de que as críticas feitas por esta pesquisa visam exclusivamente ao aprimoramento dos processos e à efetivação da missão da instituição, sem representarem, de forma alguma, uma tentativa de prejudicá-la. O objetivo é contribuir positivamente.

Destarte, ao longo do texto, houve preocupação em evidenciar este caráter de análise científica equilibrada, exigente e serena. A ideia era deixar evidente que a pesquisa apenas ocorreria diante da anuência da instituição e da abertura e incentivo que existe na própria RJE, para que seus educadores sejam também pesquisadores, capazes de construir conhecimento que retroalimente criticamente as práticas pedagógicas e a gestão de suas instituições.

Nisso, ancoram-se alguns dos benefícios da pesquisa, como meio para que processos internos do CNSM sejam consolidados, bem como sejam disseminados para outras unidades da RJE ou mesmo para outras instituições de educação básica, não integrantes desta rede, tenham contato com o presente trabalho.

Ainda em relação aos benefícios, pode-se verificar que a quantidade de trabalhos acadêmicos *stricto sensu*, que buscam identificar os impactos do uso metodológico cotidiano da pesquisa no âmbito da educação básica, é muito baixa. Por este motivo, especialmente para uma instituição com visão de inovação pedagógica como pretende ser o CNSM, é crucial que haja investigações que contemplem estudos sobre o que é planejado por ela. É relevante que os processos sejam ratificados, como também aperfeiçoados por meio da consulta e da análise do que é observado por sujeitos que deles participaram.

Ademais, identificou-se ainda potencial risco na relação de simultaneidade da posição de pesquisador, que buscou isenção em sua análise, e de educador que trabalha no cotidiano de sua instituição, a qual também é seu campo empírico de pesquisa. O mesmo pode ser considerado para os professores e ex-professores, também sujeitos da pesquisa, alguns com vinculação empregatícia com o CNSM.

Haveria nisso uma tensão que, embora passível de controle desde o início, visto que conta com a anuência da própria instituição, precisou ser aferida de modo contínuo, em que os processos fossem transparentes e os objetivos, cristalinos para todos os envolvidos. Isso ocorreu em permanente diálogo com os sujeitos implicados, gestores ou não, para se ancorar o desenvolvimento da pesquisa na concepção de aperfeiçoamento e consolidação das estratégias institucionais visando ao cumprimento de suas finalidades educativas.

Este proceder reduziu ou eliminou eventuais percepções equivocadas tanto da parte de professores e/ou gestores no campo de pesquisa, quanto dos sujeitos de modo geral, referente ao que o pesquisador/professor da instituição produziu. Por

isso, tornou-se necessário também que fossem apresentados, desde o início do processo, os procedimentos éticos para os participantes e para o CNSM. Desta forma, evidenciou-se, dentre outros pontos, que havia/há cuidado do pesquisador com a salvaguarda da identidade dos sujeitos que se voluntariaram e/ou foram convidados a contribuírem com a pesquisa diante do público leitor da investigação, em contato contínuo com os gestores da instituição.

Na seção seguinte, serão abordados os procedimentos de produção de dados.

4.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Assim como exposto anteriormente, ainda quando da introdução deste capítulo, segundo a concepção e referências consideradas, não havia de antemão uma previsão integral de todos os passos do processo para a produção de dados da pesquisa. Isso aconteceu em vista da adoção de uma concepção que considerou a perspectiva de que os sujeitos da investigação atuam em movimento de horizontalidade em relação ao pesquisador e, com ele, propõem e protagonizam a dinâmica da pesquisa à medida que avançam no processo.

Sob esse ângulo, há o prisma da complexidade defendida por Morin (2015). O autor afirma que para se determinar uma estratégia, é preciso que não se esteja programado de modo automático para obedecer à sua exata organização, mas que se tenha em vista a possibilidade de “absorver os elementos capazes de contribuir para a elaboração e o desenvolvimento da estratégia” Morin (2015, p. 90).

Com esta perspectiva, embora houvesse a previsão de acoplagens à estrutura ao longo do percurso, havia que se orientar, previamente, o movimento decisório em relação aos direcionamentos dos objetivos da investigação. Caso fosse necessário, poderia ocorrer fundamentada em parâmetros e critérios que estivessem associados à concepção, referências e finalidades deste trabalho, sem que para isso estivessem automatizados.

Por efeito disso, delineou-se, nesta seção, ainda quando de seu projeto, o que seriam os andaimes da construção investigativa que, ao final do processo, seriam retirados para que se tivesse a edificação, erguida com todas as influências positivas ou não, intempéries e imprevistos que a afetariam. Tal edificação representaria a obra final realizada a várias mãos, trazendo uma arquitetura representativa das múltiplas experiências de vida, de formação acadêmica e humana; dos variados sentimentos,

emoções, afetos e subjetividades de cada um dos sujeitos da pesquisa. Por consequência, o leiaute que, nesta seção é apresentado, foi a estrutura que se tornou móvel, flexível e adaptável ao terreno, ao contexto, onde foi sendo constituída a investigação.

Em face do exposto, mostra-se o que se propôs inicialmente, retomando os sujeitos da investigação, assim como apresentado no item 4.2. Tais sujeitos estariam reunidos em dois subgrupos diferentes: 1 e 2. O subgrupo 1 foi composto de egressos do CNSM, em um número adequado para que se realizasse um trabalho que permitisse a interação frequente de todos, porém, sem perder as possibilidades de composição de diversidades em sua constituição. Para tanto, utilizei a referência bem-sucedida e proveniente de minha dissertação de mestrado profissional, na qual também usei metodologicamente pequenos grupos de pesquisa, denominados de “grupos de reflexão” (QUADRADO, 2018, p. 6).

Autores que embasaram as escolhas naquela pesquisa incluem primeiramente David Johnson e Roger Johnson (1999), os quais advogam por uma escola cooperativa. E, especificamente no que concerne à formação de pequenos grupos, orientam que o tamanho é determinante para maior ou menor interação entre seus integrantes. Isso influenciaria na coesão dos sujeitos e na observação de eventuais dificuldades no trabalho em equipe, tais como: participação ativa e mais equânime possível de todos; e, possibilidade de dissenso em relação ao compartilhamento de liderança entre os componentes (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

Houve também a consideração de Demo (2015a), que aponta o trabalho em grupo pequeno como uma das melhores maneiras para: encorajar o pensamento crítico e autocrítico; convencer sem a necessidade de vencer; posicionar-se em relação ao outro a partir dele; e, escutar e negociar propostas.

Diante destas características para o dimensionamento do grupo, foram consideradas possibilidades de indicação de egressos por parte de professores e ex-professores do CNSM, de adesão à proposta que seria a eles apresentada, assim como da condição de participação efetiva destes sujeitos neste processo.

Ademais, também era critério de seleção que estes sujeitos atendessem um perfil específico, assim como mencionado previamente na seção 4.2, satisfazendo ainda uma origem diversificada em termos de áreas de atuação e estudos destes egressos. Também foi importante que tivessem integrado turmas diferentes no CNSM

ao longo do tempo, havendo experienciado momentos e constituições diversas da educação pela pesquisa, da abordagem curricular e do movimento de formação de liderança na IJBEB selecionada.

Além disso, em vista do início do projeto “Sujeitos pesquisadores” (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2002), deveriam ter concluído o ensino médio, entre 2010 e 2019 (ano pré-pandêmico), para que pudessem ter vivenciado este processo de modo mais consolidado. Por fim, foi desejável também terem realizado ao menos o ensino médio integralmente no CNSM.

Por influência disso, foi possível, naquele ponto do projeto, indicar um número mínimo e outro máximo de sujeitos no subgrupo, sem, no entanto, ter determinado rigidamente qual seria a quantidade de integrantes.

Nesta situação, para o subgrupo 1, inicialmente, foi plausível pensar em um número mínimo de oito egressos e, no máximo, dez. No que se refere ao subgrupo 2, formado por professores e ex-professores do CNSM, com participações autorais em processos pedagógicos auxiliares de uma práxis educativa jesuíta, está exposto na seção 4.2, em relação ao seu perfil e critério de escolha.

Ao pensar na constituição do subgrupo 2, considera-se equivalente às orientações, referências e fundamentos já abordados para o subgrupo 1, excetuando-se, apenas, o aspecto referente ao dimensionamento do grupo de trabalho.

Embora as orientações sigam os mesmos princípios do subgrupo 1, o subgrupo 2 teria sido pensado originalmente com menor número de integrantes, já prevendo a maior dificuldade para reuni-los em vista de compromissos profissionais. Diante deste cenário, foi considerado, inicialmente, que o dimensionamento para o subgrupo 2 seria de quatro ou cinco participantes, mesmo que esta quantidade tenha sido alterada mais adiante por motivos explicados oportunamente na descrição do percurso da pesquisa.

Perante o exposto, a despeito de haver inserido teorizações acerca do círculo de cultura na introdução do capítulo de metodologia da pesquisa, considerou-se adequado que se confirmasse e ampliasse alguns aspectos acerca deste tema, antes de adentrar mais especificamente nas possibilidades de estruturação dos procedimentos de produção de dados.

Em consideração a isso, apresenta-se a conceituação sobre o círculo de cultura, a partir de outras duas referências: Vera Dantas e Angela Linhares (2013). Segundo as autoras, o círculo de cultura

caracteriza-se como locus privilegiado de comunicação-discussão embasadas no diálogo, nas experiências dos atores-sujeito, na produção teórica da educação e na escuta, a qual se orienta pelo desejo de cada um e cada uma aprenderem as falas do outro e da outra problematizando-a e problematizando-se (DANTAS; LINHARES, 2013, p. 73).

A partir desta conceituação, ruma-se ao modo como seria estruturado um círculo de cultura. Para tal, considera-se, além das autoras já mencionadas, o que apontam Aline Accorssi, Julia Clasen e Álvaro Veiga Júnior (2021).

Conforme os autores, inicialmente pensado e estruturado para a alfabetização de adultos, o círculo teria, em seu primeiro momento, um movimento de conhecimento mútuo e do contexto (realidade onde os sujeitos estão inseridos). Estaria, neste ponto, considerando o “universo vocabular” e o “universo temático” que seriam comuns ao grupo, e de onde seriam originadas as “palavras geradoras” que balizariam as discussões em sequência (ACCORSSI; CLASEN; VEIGA JÚNIOR, 2021, p. 3). Tal ação faria emergir o “tema gerador”, em uma perspectiva freiriana (ACCORSSI; CLASEN; VEIGA JÚNIOR, 2021, p. 3).

A partir da emersão referida, seria decorrente a “tematização” que, segundo Dantas e Linhares (2013, p. 74) compreenderia a codificação e decodificação das palavras geradoras em busca da “consciência do vivido, o seu significado social”. Isso permitiria o aprofundamento do conhecimento e o entendimento sobre a própria realidade por parte dos sujeitos, a ponto de terem condições de intervenção sobre ela. Como complementado pelas autoras, “o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida” (DANTAS; LINHARES, 2013, p. 74).

Nesta dinâmica, os participantes do círculo de cultura debateriam simultaneamente à apresentação das “fichas de cultura” ou recursos que pudessem ilustrar e motivar maior adesão à discussão (ACCORSSI; CLASEN; VEIGA JÚNIOR, 2021, p. 4). Segue-se a isso a problematização que representaria a superação da “visão ingênua por uma perspectiva crítica capaz de transformar o contexto vivido”, quando ocorreria “a manifestação de um mundo refletido com o conjunto de atores, possibilitando a formulação de conhecimentos com base na vivência de experiências significativas” (DANTAS; LINHARES, 2013, p. 75).

Neste proceder, o papel do pesquisador seria o de proporcionar recursos para que houvesse a participação e interação efetiva e afetiva de todos entre todos. Seria sua tarefa, portanto, possibilitar a fluência do diálogo, tendo a “amorosidade” como

fundamento, refutando a perspectiva de “opressão e dominação” (DANTAS; LINHARES, 2013, p. 75). Estaria, neste ponto também, em convergência, o conceito de “corazonar” (SANTOS, 2021, p. 148), como já exposto.

Por outro lado, seria também responsabilidade do pesquisador, viabilizar o compartilhamento de memórias, experiências e discernimento interpretativo acerca dos fatos e problemas que fossem abordados pelos sujeitos. Embora tivessem vivenciado o mesmo espaço físico no CNSM, não haviam vivenciado, necessariamente, as mesmas experiências, em vista de terem algum distanciamento temporal em seus períodos de educação básica, com diferentes professores, com outros colegas e em outro contexto macro.

Ao final desta dinâmica, haveria, por meio da estruturação proposta e revista nas referências mencionadas, a construção de uma melhor autopercepção e autoconhecimento de cada um dos sujeitos. Além da disponibilização de informações que seriam geradas pelo intercâmbio de memórias e aprendizagens, disparadas pela tematização e problematização.

Entretanto, não apenas isso, como também haveria, por meio deste proceder, a importante oportunidade de proposições do grupo, em uma concepção de retroalimentação do processo de uma práxis educativa jesuíta no CNSM. O objetivo era a identificação de elementos que efetivamente teriam, na visão dos participantes, a condição de potencialização desta mesma práxis para a formação de lideranças comprometidas com a transformação social.

Para as possibilidades de cumprimento dos objetivos da pesquisa, concomitantemente a todo o procedimento de produção de dados, foi crucial que se estabelecesse a sistematização dos dados, assim como abordado na introdução deste capítulo. Para tanto, foram importantes as gravações de áudio, assim como as anotações em relatórios digitados e salvos em pastas. Elas permitiram a organização de modo categorizado, inclusive proporcionando a separação por sujeito de pesquisa, buscando que se propiciasse maior facilidade para a percepção de convergências, relações, repetições, incongruências, entre outros aspectos que surgissem com a dinâmica de investigação.

Em vista destas considerações, nas páginas finais desta seção, há a sistematização e sintetização, por meio de quadros, um leiaute da estruturação inicial pretendida nos procedimentos de produção de dados, pensados no conceito

metafórico arquitetônico, conforme descrito. Todavia, sofreu alterações no decorrer da investigação, como apontado oportunamente em capítulo descritivo deste percurso.

Enfim, encerro o capítulo de fundamentação metodológica, na próxima seção, abordando referências ao tratamento dos dados da pesquisa.

Quadro 1 - Sistematização e síntese do leiaute de estruturação dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa para o subgrupo 1

ESTRUTURA/ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO	
Critérios de escolha dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Ser egresso do CNSM; - ter concluído o ensino médio no CNSM, entre 2010 e 2019; - ter realizado ao menos o ensino médio integralmente no CNSM; - ter terminado ou estar no terço final da graduação; - ter integrado alguma estratégia do CNSM de formação de liderança (voluntariado, grêmio estudantil, representação de classe, monitoria de estudos e/ou atividades da pastoral); - não haver mais de um colega egresso que curse ou atue na mesma área de graduação. 	
Integrantes	Oito a dez integrantes entre homens e mulheres.	
Formato e local	O primeiro encontro será presencial no CNSM e, os subsequentes, <i>on-line</i> , se houver necessidade.	
Organização do espaço	Assentos dispostos em círculo sem destaque para o posicionamento de nenhum dos integrantes, incluindo o próprio pesquisador.	
Periodicidade desejável	De dois a quatro encontros com intervalo de 15 dias, para maior facilidade para a participação e, especialmente, para que se permita tempo de reflexão entre os encontros.	
SISTEMATIZAÇÃO SIMULTÂNEA		
Possíveis passos da dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, ambientação, (re)apresentação; - discussão do universo vocabular/temático; - tematização; - problematização; - proposição/retroalimentação da práxis do CNSM. 	
Possibilidades temáticas de discussão	MEMÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação pessoal: mini-autobiografia; - processo de educação pela pesquisa no CNSM; - formação de liderança no CNSM; - <i>ethos</i> curricular.
	AUTOCONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Ação no ambiente acadêmico; - ação em diferentes contextos sociais; - ação em voluntariado/projetos sociais; - criatividade, compassividade, consciência crítica, comprometimento com a coletividade, competência.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 2 - Sistematização e síntese do leiaute de estruturação dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa para o subgrupo 2

ESTRUTURA/ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO
Critérios de escolha dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Ter participado da (re)elaboração de processos pedagógicos constitutivos de uma práxis educativa jesuíta no CNSM, especialmente vinculados à educação pela pesquisa na instituição; - ter conhecimento acerca de egressos do CNSM quando eles ainda frequentavam a instituição; - ter experiência profissional no CNSM por, no mínimo, dez anos; - compor junto aos demais sujeitos do subgrupo um quadro de participantes com formação em diferentes áreas do conhecimento; - ter experiência acadêmica como pesquisador, com formação em pós-graduação <i>stricto sensu</i>; - ser identificado por pares como pessoa com visão de mundo comprometida com a transformação social.
Integrantes	Quatro ou cinco integrantes entre homens e mulheres.
Formato e local	<i>On-line</i> , no aplicativo Microsoft Teams, e/ou presencial.
Organização do espaço	Espaço virtual com possibilidade de salas paralelas para eventuais conversas em dupla ou outros formatos. Ou, se presencial, assentos dispostos em círculo sem destaque para o posicionamento de nenhum dos integrantes, incluindo o próprio pesquisador.
Periodicidade desejável	De dois a quatro encontros com intervalo de 15 dias, para maior facilidade para a participação e, especialmente, para que se permita tempo de reflexão entre os encontros.
SISTEMATIZAÇÃO SIMULTÂNEA	
Possíveis passos da dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, ambientação, (re)apresentação; - discussão do universo vocabular/temático; - tematização; - problematização; - proposições acerca da práxis do CNSM.
Possibilidades temáticas de discussão	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstrução da historicidade do processo de elaboração e acompanhamento do projeto de formação de sujeitos pesquisadores ao longo dos anos; - identificação de elementos constitutivos de uma práxis educativa jesuíta e sua possível influência na formação de sujeitos comprometidos com a transformação social; - reflexão e proposição de possíveis indicadores da influência da formação no CNSM no comprometimento com a transformação social; - reflexão acerca do que seria o <i>ethos</i> curricular de uma IJBEB; - discussão sobre o que constitui a liderança sob a perspectiva inaciana.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

4.5 TRATAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA

A partir da previsão de um leiaute estruturante dos procedimentos de produção de dados, expõe-se, nesta seção, como se pensou o tratamento destas informações. Contudo, é importante ressaltar que não há, nesta concepção de pesquisa, a ideia de

que os processos de produção e tratamento ocorrerão de modo estanque, indissociavelmente. Ao ganhar a dinamicidade externa à organização das páginas de uma pesquisa como esta, tanto um processo quanto o outro se liquefazem e se dissolvem no todo, que já não mais reconhece fronteiras que fracionariam e supostamente sequenciariam suas etapas.

Neste movimento complexo, o que Morin (2015, p. 12) denomina de “realidades-chave” seria desintegrado, passando “por entre as fendas que separam as disciplinas”. Neste enfoque, estaria algo que o autor caracteriza como “princípio da recursão organizacional”, isto é, “um processo recursivo é, ao mesmo tempo, produto e produtor [...] onde os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores do que os produz” (MORIN, 2015, p. 74).

Há, portanto, nesta relação entre produção e tratamento de dados da pesquisa, uma simultaneidade de ações e de sistematizações. Elas lidam com a constante relação de desequilíbrio-equilíbrio, em alternâncias permanentes entre desorganizações e reorganizações. Estas, no entanto, tendem à degenerescência, a qual seria controlada apenas por meio da “regeneração permanente, melhor dizendo, na atitude do conjunto da organização a se regenerar e se reorganizar fazendo frente a todos os processos de desintegração” (MORIN, 2015, p. 89).

Neste horizonte de simultaneidades e recursividades, colocou-se a dinâmica do acompanhamento sistemático do círculo de cultura, tanto para um dos subgrupos quanto para o outro. Em um cenário como tal, seria ingênuo imaginar a adoção de técnicas cartesianas, positivistas, que tivessem a pretensão de dissecar o “objeto” de pesquisa como se morto estivesse, não suscetível às intempéries no caminhar.

Desta maneira, a leitura do processo, essencial para o tratamento dos dados, foi a que se desenvolveu não com a precisão de um microscópio que analisa a célula do organismo, como se ela, em isolamento, pudesse nos levar à realidade do todo. Ao contrário, a referida leitura foi aquela que *também* foi capaz de afastar-se quando necessário para ler *entre* as paredes das células, em seus interstícios e nas relações que foram se estabelecendo e promovendo vida ao conjunto, em organicidade, que viabilizou a compreensão aproximada do real.

Nesta atividade, em alternância de *zoom* entre a parte e o todo, temos a (re)leitura e a (re)interpretação das (entre)linhas, das sublimaridades, em

(des)construção permanente de sentidos. Neste viés, Demo (1995, p. 246) elucida que

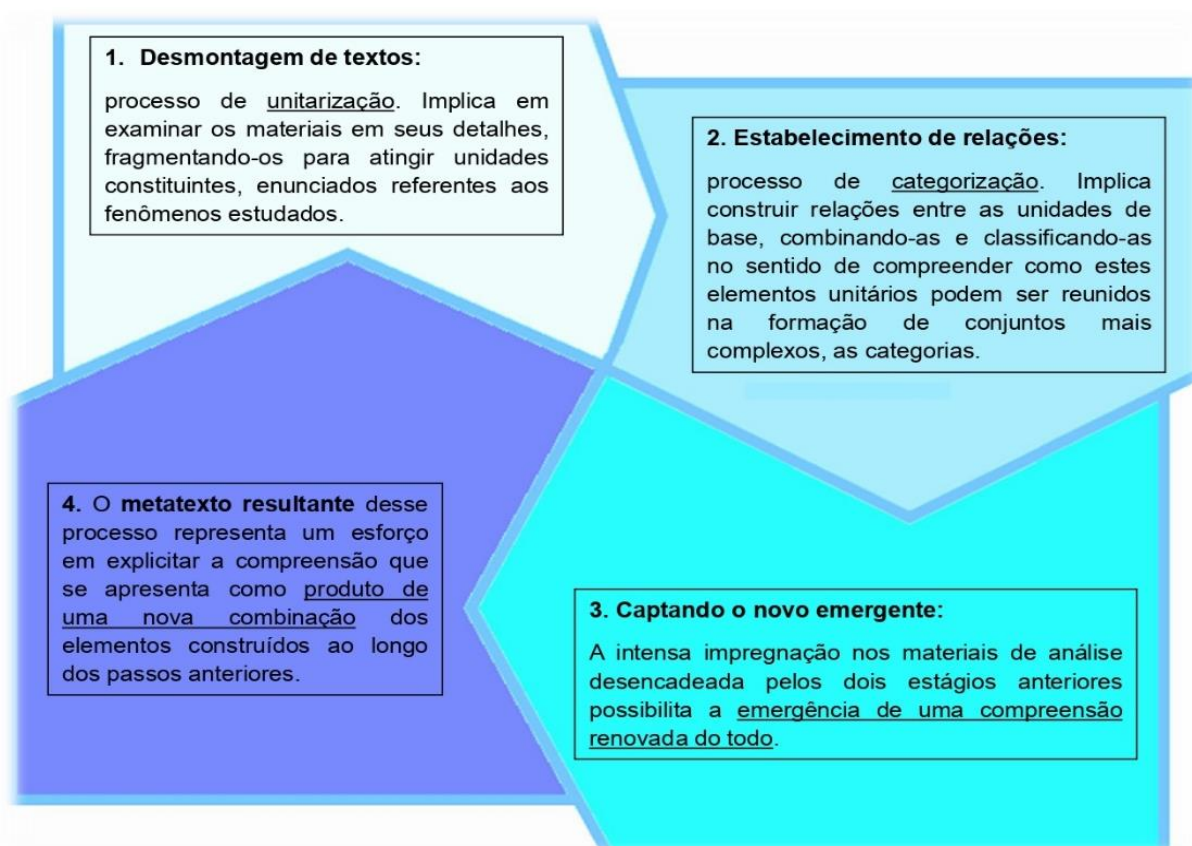
a análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações, porque sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência. É preciso ir além disso, de modo hermenêutico. Saborear as entrelinhas, porque muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer. Surpreender as insinuações que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam as limitações da expressão oral e escrita. Escavar os compromissos para além das verbalizações, pois jamais há coincidência necessária entre um e outro. Explorar vivências, que aparecem mais no jogo, na brincadeira, na piada, do que na formulação cuidada e gramatical. Compor a intimidade da vida cotidiana, na sua mais profunda sensibilidade. Levar ao depoimento tão espontâneo que a diferença entre teoria e prática se reduza ao mínimo possível, de tal sorte que aquilo que se diz é aquilo que se faz.

Entretanto, como pontuado pelo autor, isso não se opõe a formalizações, por elas serem passos naturais do tratamento científico, sendo necessários a sistematização, o catalogar, a descoberta de repetições de relevâncias e o estabelecimento de maior ou menor incisividade de determinadas características. Porém, a forma seria apenas um passo metodológico e não a finalidade.

Assim, para que houvesse a tensão adequada entre o formal e o informal, entre o certo e o incerto, entre as linhas e as entrelinhas, foi necessário que o tratamento de dados de pesquisa, em sua simultaneidade com a coleta de dados, fosse concebido pela mesma via que estabelece relações, e não aquela que as mutila em partes desvinculadas entre si. Dessarte, em busca desta concepção, foi necessário voltar o olhar à análise textual discursiva, a qual, Roque Moraes e Maria Galiuzzi (2006, p. 118) compreendem que “transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”.

Sinteticamente, na figura 2, ilustro a abordagem que também utilizei em minha dissertação de mestrado profissional em Gestão Educacional, em 2018.

Figura 2 - Processo de análise textual discursiva



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), a partir de Quadrado (2018, p. 58), em referência a Moraes (2003, p. 191).

Moraes e Galiazzi (2006, p. 123) afirmam que, por meio da análise textual discursiva, o investigador não inicia com uma trilha predeterminada minuciosamente, pois necessita redirecionar o caminho enquanto por ele avança. Deste modo, o pesquisador busca “explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos”. Existe, nesta forma de análise, uma “ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123).

Mais detidamente, em relação ao processo ilustrado na figura 2, unitarizar envolveria a interpretação e o isolamento de ideias elementares acerca da temática da investigação. Neste ponto, tem-se uma atenta leitura das vozes dos sujeitos, havendo o posicionamento do pesquisador que, neste movimento, não deixaria de assumir a sua própria voz.

Logo, há um diálogo em que concorrem visões diversificadas que acabam por serem traduzidas pelo pesquisador. Além disso, na unitarização, há um recorte, uma

pulverização, uma desconstrução de textos analisados, que acontecem em decorrência da condição de interpretação do investigador.

Assim procedendo, o pesquisador agregaria significados em sua própria compreensão, compondo também a aprendizagem em sua singularidade. Neste caso, há um “processo reconstrutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 124).

Em meio à *unitarização*, como ilustrado na figura 2, vão sendo tecidos elementos constitutivos para a *categorização*, havendo a *emergência* paulatina de novos entendimentos e novos sentidos. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 125),

as categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador, ao tecer sua rede, precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias. [...] Por isso o processo de categorização precisa investir na definição e explicitação do núcleo das categorias emergentes, deixando que se estabeleçam entrelaçamentos na superposição das fronteiras, garantindo-se desta forma a constituição de um todo integrado. A superação da fragmentação na análise textual discursiva implica não pretender estabelecer limites precisos entre as categorias.

Moraes (2003) aponta que a constituição das categorias possibilita a geração de um *metatexto* que tem como particularidade a incompletude e a permanente necessidade de qualificação, integrando ciclos investigativos que, pela via da recursividade de explicitação de significados, busca tornar-se mais compreensível e comunicada com maior precisão.

Consequentemente, há este caráter cíclico neste processo que incorpora a visão do paradigma da complexidade. Trafega-se, por conseguinte, entre a ordem e a desordem, em busca de novas emergências que, em intenso trabalho de aperfeiçoamento por meio de análises, releituras e reescritas, promove novos e melhores discernimentos interpretativos.

Nesta atividade, gradualmente, com avanços e retrocessos, geram-se aproximações da realidade pesquisada, proporcionando teorizações sobre o que se estuda. Para Moraes (2003, p. 206), o desafio no processo interpretativo é de captação de emergências,

é ir de uma fotografia para um filme com seu movimento dinâmico, mesmo que este também se constitua em uma sequência de tomadas estáticas. Isso, evidentemente, tem relação com a forma como o pesquisador concebe a própria realidade. Estamos aqui nos posicionando em relação à aceitação de

uma realidade entendida como dialética, em permanente movimento de superação. Captar essa dinâmica da realidade é conseguir compreender e descrever o movimento contraditório da realidade, em que novas teses emergem continuamente a partir do questionamento e superação de antigas teorias.

A partir desta conceituação, é possível haver uma associação com algumas ideias base deste estudo. Dentre elas, destaca-se a perspectiva inaciana de compreensão da realidade, por meio do conceito do “magis”, havendo a busca pelo mais e melhor a cada dia, pelo exame de consciência, exercitando de modo permanente a melhor compreensão de si e dos fenômenos que levam ao bem comum.

Também associaria a esta conceituação, forte característica da educação pela pesquisa, ao pontuar, especialmente, a valorização da autoria de quem investiga, em respeito à condição de autonomia do pesquisador. Porém, sempre pela via do contato com as subjetividades daqueles com quem compartilha o processo. Além disso, o conceito de educação pela pesquisa é presente na condição do entendimento de que as pessoas são sujeitos incompletos, em perene procura pelo conhecimento e superação permanente de si.

Outra relação conceitual importante está na concepção de pesquisa que volta o olhar para as metodologias descoloniais. Elas rechaçam a ideia positivista e abrem caminhos para novas formas de pensar, para a criatividade, para a inserção da construção do novo e não a simples constatação que eliminaria subjetividades. Nisso estaria presente o paradigma emergente sustentado por Santos (2015) que desafia o *status quo* metodológico, desconstruindo um determinismo unicista da ciência moderna que buscava disciplinar o que é complexo por natureza.

Finalmente, diante desta tentativa de evidenciar uma unidade conceitual no que concerne às teorizações sobre o tratamento de dados de pesquisa, encerra-se esta seção, indicando o próximo segmento desta investigação.

No próximo capítulo, serão apresentados o percurso da pesquisa, com um relato acerca da constituição dos círculos de cultura e seus respectivos sujeitos. Neste percurso, será descrito o movimento de aproximação à composição dos momentos de diálogo e discussão com ambos os subgrupos envolvidos. Em seguida, será realizada a análise integrada dos dados produzidos em cada um dos subgrupos, inter-relacionando-os em um *zoom* que permita o olhar sobre o estabelecimento de novas relações, novas categorizações e emergências.

5 O PERCURSO DA PESQUISA: OS CÍRCULOS DE CULTURA

Após todo o processo de concepção metodológica da pesquisa, tendo pensadas as possibilidades estruturais para que a investigação pudesse ocorrer em resposta ao problema levantado, foi considerado o que havia sido previsto nos quadros 1 e 2 para a formação dos subgrupos de sujeitos da pesquisa. Para isso, foram elaboradas listas de nomes de egressos, professores e ex-professores que pudessem atender aos critérios de seleção elencados.

Tais listagens tiveram sua origem a partir da observação no campo de pesquisa, enquanto professor no CNSM, em anos de trabalho que possibilitaram, no caso de estudantes, o acompanhamento de vários deles em suas trajetórias acadêmicas. Esta observação permitiu que houvesse a lembrança de nomes que atendessem aos critérios para a composição dos círculos de cultura.

No caso de professores e ex-professores, foi possível interagir com os possíveis nomes em oportunidades, tais como: grupos de trabalho, planejamentos interdisciplinares, produções cooperativas e projetos de pesquisa, além de outros movimentos habituais entre profissionais da educação que atuam em um mesmo local. Além disso, para este subgrupo especificamente, houve a busca por nomes que estiveram presentes na concepção do projeto “Sujeitos pesquisadores” (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2002). Com esta característica, foram encontrados seis professores e ex-professores que atendiam ao perfil esperado para a formação dos círculos de cultura.

Isso posto, para a composição do subgrupo 1, egressos, houve o contato com 13 destes, sendo que, destes, nove puderam efetivamente participar do proposto, constituindo um grupo que será apresentado no quadro 3.

Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes foram substituídos por códigos, além de evitar a divulgação do ano exato de término do ensino médio por parte de cada um. É importante ainda salientar que, embora inicialmente houvesse a previsão de participação de egressos entre 2010 e 2019 (ano pré-pandêmico), não houve disponibilidade de egressos formados antes de 2012. Ademais, houve maior concentração de sujeitos entre 2016 e 2019, muito possivelmente em vista do maior vínculo com o CNSM que ainda era presente nestes casos, predispondo-os à participação na pesquisa.

Quadro 3 - Perfil dos integrantes do subgrupo 1 da pesquisa:
egressos do Colégio Nossa Senhora Medianeira

EGRESSO	GÊNERO	PERÍODO DO CURSO	NÍVEL	ÁREA DE ATUAÇÃO
EGR1	feminino	2012-2015	graduada	Design
EGR2			mestranda	Gastronomia/Nutrição
EGR3		2016-2019	graduada	Engenharia Mecatrônica
EGR4			graduanda	Psicologia
EGR5				Medicina
EGR6	masculino	2012-2015	graduado	Engenharia Elétrica
EGR7				Letras
EGR8		2016-2019	mestrando	História
EGR9				Geografia

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É importante mencionar que, no processo de seleção dos sujeitos do subgrupo 1, a ideia central era buscar entender a influência da educação básica que tais egressos tiveram no sentido de uma construção de vida voltada ao compromisso com a coletividade e com um outro mundo possível. Portanto, não foi escopo desta pesquisa entender se haveria ou não uma quantidade significativa de egressos com este perfil. Não houve, conseqüentemente, um foco quantitativo.

Por outro lado, houve um prisma qualitativo visando compreender como egressos com perfil de comprometimento com questões sociais e, principalmente, com as transformações sociais com impacto na coletividade, formaram-se com estas características, mesmo que, em alguns casos, sejam provenientes de famílias com posicionamentos conservadores. Logo, não se tratava de selecionar egressos com características opostas às mencionadas, tão somente para constatar que seriam existentes.

A empiria e a observação no campo de pesquisa mostraram que egressos como tal existiam/existem. Contudo, não coube a esta pesquisa aprofundar a análise sobre estes sujeitos, nem mesmo quantificá-los. Entretanto, era necessário identificar contextos, situações, ações pedagógicas e elementos de uma práxis educativa jesuíta que, eventualmente, tenham levado determinados egressos a voltarem sua atuação no mundo, pessoal e laboral, para o auxílio e a articulação de situações que influenciassem, de modo comprometido, na transformação do *status quo*.

Sendo assim, o processo de seleção envolveu não somente a análise das vidas escolares de determinados sujeitos em seu período de educação básica, mas também, mais importantemente, suas áreas de interesse e engajamento no âmbito

social enquanto egressos de uma IJBEB. Este método de seleção para o círculo de cultura, assim como a heterogeneidade da coletividade de estudantes da instituição podem ser exemplificadas na narrativa da EGR02.

Eu acho que quando a gente sai do colégio, a gente começa a ter contato com várias pessoas que vieram de outras instituições que têm outros percursos de vida. Eu vejo pelas pesquisas que eu me proponho a fazer e as pesquisas que outras pessoas que vieram de outros lugares se propõem a fazer, por exemplo. As coisas com que eu me preocupo e com que os outros às vezes vão se preocupar. Eu entrei no colégio muito cedo, então metade da minha vida basicamente foi aqui. Isso é muito legal. É um espaço acolhedor. [...] Esse grupo que tá aqui são essas pessoas que realmente se tocaram para o social. São pessoas que se importavam com o outro. São pessoas que iam além de ver a marca da roupa do coleguinha, se o coleguinha veio de carro, se o coleguinha tinha *iphone* do ano. Quando a gente pensa na práxis educativa do colégio, a gente era incentivado a participar de projetos sociais, a gente era incentivado a participar do escoteiro, a gente era incentivado a participar das campanhas de arrecadação de doações, e algumas pessoas super entravam nisso e algumas pessoas não. Tinha essa ideia de o colégio estar incentivando, mas não necessariamente todo mundo embarca nisso. Não necessariamente todo mundo vai achar isso legal.

Fonte: EGR02 (2023).

Logo, os 9 egressos selecionados, para além das diferentes áreas de atuação expostas no quadro 3, tiveram, como características compartilhadas, a participação em projetos sociais, voluntariado, vivências em processos de atuação para/na coletividade, além de atuarem, já como egressos, de maneira propositiva em seus ambientes de estudo e trabalho, tendo, como pano de fundo, a preocupação em comum, de vincularem suas atividades e propostas de vida especialmente no sentido de uma inquietude com a injustiça social, com a degradação do meio ambiente e com o desrespeito à diversidade cultural.

Por outro lado, no que concerne ao subgrupo 2, professores e ex-professores, houve o contato inicial com 11 profissionais que atendiam aos critérios de escolha definidos no capítulo 4. Nesta comunicação, foi exposta uma síntese da investigação, passando pela temática, problematização e objetivos, além dos motivos que levaram ao nome do contatado.

A partir desta explicação inicial e da disponibilidade que seria necessária por parte de quem aceitasse participar, foi possível a inserção definitiva de oito professores e ex-professores compondo um grupo como o exibido no quadro 4. A quantidade de sujeitos, neste caso, foi superior ao previsto inicialmente no quadro 2, em vista da grande receptividade de todos que ouviram a proposta, assim como a percepção de que, nas conversas prévias ao círculo de cultura, havia muito conteúdo

de relevância por parte de quem ia sendo contatado que não poderia ser desconsiderado.

Para a preservação da identidade dos professores e ex-professores envolvidos, além do uso de códigos no lugar de seus nomes, não houve a indicação do componente curricular em que cada um deles atuou/atua, embora seja possível, neste ponto, revelar a não existência de repetições entre eles para este item.

Quadro 4 - Perfil dos integrantes do subgrupo 2 da pesquisa:
professores e ex-professores do Colégio Nossa Senhora Medianeira

PROFESSOR/ EX-PROFESSOR	GÊNERO	ATUOU NO PROJETO	SITUAÇÃO ATUAL	NÚCLEO DE ATUAÇÃO
PROF1	feminino	sim	não atuante no CNSM	Ciências Naturais/Exatas
PROF2				
PROF3		não	atuante no CNSM	Ciências Humanas/Linguagens
PROF4				
PROF5				
PROF6	masculino	sim	não atuante no CNSM	Ciências Naturais/Exatas
PROF7				
PROF8				

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Assim como com os egressos, houve uma ênfase para a seleção de professores e ex-professores que, notoriamente, identificavam-se com a práxis educativa do CNSM, tendo demonstrado essa identificação ao longo de seus vários anos de atuação na instituição. Ao mesmo tempo, eram professores e ex-professores manifestamente reconhecidos pela comunidade acadêmica como educadores portadores da perspectiva inaciana de liderança, com características contundentes de criticidade e preocupação com causas sociais, tendo pautado seus trabalhos e abordagens curriculares no CNSM de modo a provocar a inquietude de seus estudantes diante de processos injustos e desumanizantes.

Desta forma, a partir dos encaminhamentos e formalizações dos subgrupos, foram realizados procedimentos para a efetivação dos círculos de cultura, tendo sido, primeiramente, escolhidos, com muita cautela, momentos e locais que evitassem que os sujeitos da pesquisa pudessem ser conhecidos pela comunidade do campo de pesquisa, o que provocaria pré-julgamentos eventuais em relação às análises realizadas. Estabelecidos horários e lugares e tendo havido abordagens individuais e prévias aos círculos de cultura, foi realizada a elaboração de questões para as

discussões, buscando esclarecer qual seria o universo temático a ser abordado nos encontros.

Os eixos de discussão apresentados no quadro 5 não significam um engessamento dos diálogos nos círculos. Ao contrário, representam disparadores das interações, provocando a fala e o engajamento de todos sem necessariamente restringir os diálogos a questões específicas, visto que não houve interferências que buscassem retomar ponto a ponto o que se indicou. Esta concepção visou provocar a emergência de pensamentos autênticos que foram se (re)configurando a partir da fala do outro, assim como previsto na fundamentação teórica dos aspectos metodológicos desta investigação.

Quadro 5 - Eixos de discussão apresentados aos participantes da pesquisa nos círculos de cultura específicos

DISCUSSÕES - CÍRCULO DE CULTURA
EGRESSOS
Ambientação, acolhimento, breve (re)apresentação de objetivos e problema da pesquisa.
Questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> – Ao longo de seu percurso em um colégio jesuíta, como você conceberia uma práxis educativa jesuíta? – Como o círculo de cultura caracterizaria uma práxis educativa jesuíta?
Em sua experiência no CNSM: <ul style="list-style-type: none"> – Como você caracterizaria o currículo do colégio ao longo de sua vivência na instituição? O que seria peculiar em relação ao que se observa de modo geral na abordagem das escolas brasileiras? – Nas turmas em que participou, como você observa que as lideranças foram se constituindo? Quão relacionada está essa constituição de liderança com seu espaço de atuação na sociedade? – Em relação à proposta de formação para a pesquisa do colégio, o que ela eventualmente proporcionou em sua relação atual com o conhecimento? Em sua experiência na universidade, o que esta vivência trouxe para sua visão de mundo?
PROFESSORES E EX-PROFESSORES
Ambientação, acolhimento, breve (re)apresentação de objetivos e problema da pesquisa.
Questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> – Ao longo de seu percurso em um colégio jesuíta, como você conceberia uma práxis educativa jesuíta? – Como o círculo de cultura caracterizaria uma práxis educativa jesuíta?
Em sua experiência no CNSM: <ul style="list-style-type: none"> – O que mais se enfatizou/valorizou na abordagem curricular do colégio? – Nas perspectivas do currículo e da concepção das estratégias formativas, qual seria o perfil de liderança que se buscou constituir no colégio? Como este perfil vai se constituindo em sala de aula? – Quão cotidiana esteve a educação pela pesquisa nas salas de aula? Como foi esse processo para você e seus estudantes?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao todo, foram 4 horas e 23 minutos de diálogos quando somados os tempos distintos utilizados com cada subgrupo, produzindo uma quantidade significativa de

dados de qualidade em cerca de 30 páginas de transcrição, o que, na visão dos envolvidos em consenso com o pesquisador, inviabilizaria novos encontros para além dos já ocorridos, sem haver redundâncias nas temáticas. Desta maneira, embora houvesse uma previsão inicial, conforme os quadros 1 e 2, para que mais encontros pudessem ocorrer, esta estimativa não se concretizou, dada a intensidade das trocas, toda a efetividade e afetividade que evidenciaram fortes vínculos dos sujeitos com os processos vividos.

À vista disso, com consciência de um movimento de coautoria com os sujeitos implicados nos círculos de cultura, dar-se-á seguimento à discussão integrada dos dados produzidos em ambos os subgrupos, apresentando, na próxima seção, uma articulação do ideário produzido nos círculos de cultura.

5.1 DISCUSSÃO INTEGRADA DOS DADOS DA PESQUISA

Dada a característica de diálogo aberto de um círculo de cultura, foi possível perceber a fluidez das discussões que levaram a cenários distintos, embora correlatos, do que apenas aqueles inicialmente pensados por meio dos eixos de debates, explicitados no quadro 5.

Entretanto, a sistematização a ser apresentada ampara-se no pensamento de Holliday (2015). Nele estão indicadas duas condições para a sistematização que são relevantes nesse ponto: a sensibilidade para deixar falar a experiência por si — evita-se o condicionamento do pensamento em vista do projeto prévio —; e, a disposição em aprender da experiência — o investigador também está em situação de aprendizagem.

Com estes preceitos em mente, buscou-se reconhecer que possibilidades outras, trazidas pelos sujeitos da pesquisa, seriam válidas, mesmo que não tenham sido previstas nas abordagens teóricas e no universo temático, inicialmente considerados. Neste sentido, no quadro 6, sistematiza-se a categorização das principais ideias abordadas nos círculos de cultura, indicando o universo temático dos diálogos.

Quadro 6 - Categorização:
ideias abordadas pelos participantes da pesquisa nos círculos de cultura

UNIVERSO TEMÁTICO DISCUTIDO NOS CÍRCULOS DE CULTURA
<ul style="list-style-type: none"> - Diferencial/peculiaridade do estudante formado no CNSM diante de outros estudantes; - educação pela pesquisa no campo empírico; - percepção sobre o engajamento dos professores e ex-professores com a proposta pedagógica do campo empírico; - múltiplas influências na formação do estudante no campo empírico; - valorização de uma educação com olhar para a pluralidade de fontes e para a diversidade do conhecimento; - inquietação com a influência neoliberal na educação em geral e na IJBEB selecionada; - atitude questionadora dos sujeitos do CNSM; - processo de formação de liderança inaciana no CNSM.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das discussões nos círculos de cultura (2024).

Destarte, seguindo a sequência apresentada no quadro 6, ocorreu a abordagem do universo temático das discussões nos círculos de cultura. Logo, a primeira questão pontuada nas discussões, com incidências em ambos os subgrupos em seus diferentes encontros, foi o diferencial do estudante formado no campo empírico diante dos educandos de outras instituições não jesuítas na mesma localidade.

Em relação a este item, portanto, nos diálogos entre os professores e ex-professores, houve um caráter unânime na condição de peculiaridade deste estudante. Para a PROF1, engajada em projeto social e não mais atuante no campo empírico, mas com atuação ainda na área da educação, atendendo estudantes de diferentes instituições, há uma diferença acentuada no perfil dos alunos.

Segundo a PROF1, há características que evidenciam a origem do estudante proveniente de uma instituição jesuíta de educação básica que envolvem: cuidado no olhar sobre o outro; inquietude com as questões sociais; sensibilidade e empatia. Em suas palavras: “muito mais presente e desenvolvida em grupos que são provenientes do CNSM”.

A PROF1 indica que, também no caso de ex-alunos da instituição, existe a confirmação deste perfil, com o desenvolvimento de trabalhos significativos, assim como buscas por objetivos de sentido elevado, com tais egressos procurando dimensões que vão além do simples caráter remunerativo de cada ocupação. Conforme a PROF1, isso seria fruto de um processo de formação vivido por estes sujeitos de modo diferenciado no CNSM.

A unanimidade acerca desta questão também foi contemplada entre os egressos pesquisados. Para o EGR8, com formação na área de licenciatura, foi possível perceber a peculiaridade do estudante egresso da IJBEB selecionada, quando este foco era apontado para as pesquisas desenvolvidas em seu ambiente universitário e o enfoque maior ou menor quanto às questões sociais.

Eu via gente pesquisando as concepções estéticas e de gênero em uma série de *streaming* específica. Uma coisa “hiper mega nichada”. O que isso traz de impacto para a sociedade? Ao mesmo tempo, tínhamos uma pesquisa que também apontava para a questão do gênero, mas daí apontando para o movimento paranista e a questão estética, algo que é muito mais debatido do cenário local. Aí o porquê que essa estudante do Medianeira pesquisou isso? Há um processo de formação de consciência que nos obriga a ter essa escolha de impacto social. Por exemplo, quando me perguntam o motivo de eu não escolher pesquisar sobre mitologia, assunto sobre o qual eu falo com muita paixão, no lugar de investigar sobre movimento social e afins, minha resposta é que eu seria mais feliz, mas eu teria muito mais peso na consciência. Eu acho que a formação científica e pesquisadora que a gente teve, nos obriga a esse tipo de escolha.

Fonte: EGR8 (2023).

Sendo assim, tanto para professores e ex-professores, quanto para egressos, de maneira unânime, houve a observação de uma peculiaridade do egresso da IJBEB que ocorre por meio da práxis educativa jesuíta, provocadora deste diferencial, como consequência dos diversos aspectos que a constituem. Um destes potencializadores refere-se à educação pela pesquisa no CNSM.

Para este aspecto, houve uma série de convergências identificadas em ambos os subgrupos que evidenciam o que se constituiu a partir do projeto “Sujeitos pesquisadores” (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2002) e sua aplicação naquela comunidade acadêmica desde então.

Da parte dos professores e ex-professores, a PROF5 mencionou a relevância do processo de educação pela pesquisa que não apenas lidava com a investigação em momentos predeterminados, mas promovia uma “atitude de pesquisa”, algo de destacada importância, conforme abordado por Delval (2006) e Demo (2015b).

Eu sempre achava que o projeto de pesquisa era só uma estratégia dentro da pesquisa. Como o tempo no colégio, eu vi que a gente não pode encarar algo como relativo ao momento que eu estou pesquisando. A escola é pesquisadora. É uma atitude de pesquisa. É uma presença de um pesquisador. [...] Então eu vejo que ser uma escola pesquisadora é todo um leque de estratégias que culminam dentro da própria pesquisa onde a pesquisa, metodologicamente falando, com todo o rigor científico, ela acontece em um momento, mas ela vai florescer com todos os bracinhos que estão lá e que estão movimentando isso no decorrer do tempo.

Fonte: PROF5 (2023).

Esta visão foi corroborada pela PROF2 ao mencionar que, para o caso da abordagem das Ciências Naturais, havia uma perspectiva a partir da teoria e outra, relacionada, a partir do laboratório. Nesta segunda perspectiva, conforme a PROF2, era evidente como estudantes que não se desenvolviam para o aprendizado por meio da teoria, conseguiam aprofundar-se, inclusive conceitualmente, pela trilha do laboratório e todo o protocolo de pesquisa em questões de experimentações.

Para a PROF2, portanto, a pesquisa realizada por meio de experiências de laboratório “favorecia essa apreensão do conhecimento tão necessária. Se costurava tudo. Era pesquisa dentro da aula, dentro da parte experimental, pesquisa no próprio trabalho de pesquisa”.

Ainda neste mesmo ponto, os egressos revelaram similaridades de análise ao que foi apresentado por parte dos docentes. Em um dos relatos, a EGR2, com grande vinculação à causas sociais, identificou o hábito nela desenvolvido ao longo da educação básica, que envolvia a busca de respostas em campos que não são diretamente ligados ao seu campo efetivo de pesquisa.

Segundo o que se observou nas entrelinhas do discurso da EGR2, havia um viés de permanente alerta e curiosidade que atuava cotidianamente em um modo de pensar a aprendizagem e o que poderia impactar a sociedade por meio do pensar. Para a EGR2 (2023), era algo corriqueiro observar seus colegas de faculdade em pesquisa sobre coisas com pouco impacto social em sua visão: “algo como a creatina para a hipertrofia. Todos os temas que eu busco têm que ter impacto social. Isso vem muito do que aprendi aqui com o trabalho de pesquisa no Colégio”.

O raciocínio análogo foi defendido pelo EGR8 ao entusiasmar-se com a visão de EGR2.

É um negócio superlegal o que você traz, porque eu acho que mostra o quanto era uma coisa transversal. Hoje vejo muito nas escolas o seguinte, por exemplo: quem vai estar debatendo o que é educação [...] são professores da área das Ciências Humanas. Você via aqui na escola que era todo mundo, inclusive professores de Naturais e Matemática demandando que a nossa pesquisa fizesse sentido social.

Fonte: EGR8 (2023).

Em linha equivalente de pensamento, a PROF1 ressaltou o caráter não enciclopédico e conteudista que os professores, em movimento de autoria e conquista, propuseram para uma concepção educacional de transversalidade no CNSM.

A gente buscou romper com paradigmas cartesianos. De longa data que a gente discute isso. A gente escrevia planejamentos que buscassem isso. E uma das estratégias para isso foi a busca da construção dos “Sujeitos pesquisadores”. Quando veio o projeto “Sujeitos pesquisadores”, a gente tinha estratégias para poder contemplar isso, tanto em sala de aula quanto de núcleo. Eu entendo que isso era extremamente importante para a instituição e se batalhava para que as estratégias pudessem se viabilizar.

Fonte: PROF1 (2023).

Logo, evidencia-se na declaração da PROF1 a condição que os professores tiveram de indisciplinar o conhecimento, o que não ocorreu sem atritos, visto que se tratava de algo disruptivo e transformador. Assim como previa Morin (2015), ocorre habitualmente que todo um corpo de princípios se antepõe ao mínimo questionamento, refutando com veemência e desprezando tudo que não equivale ao modelo. Neste caso, o ato de transdisciplinar ou indisciplinar seriam correspondentes.

Assim, foi possível observar nos diálogos dos círculos de cultura que, contemporaneamente, entre os egressos pesquisados nesta tese, havia professores autores, pesquisadores comprometidos com uma ação de transversalidade e com a proposição de pesquisas com função social efetiva. Do mesmo modo, como evidenciado nos relatos, tal ação compatibilizava-se com um currículo que não enfocava somente a transmissão de conteúdos listados verticalmente, mas construídos e debatidos *com* os estudantes em perene movimento de questionamento da realidade, do *status quo*, com a curiosidade aflorada contextualmente.

No tocante a esta concepção, é possível voltar a afirmar que apenas um ambiente que promova a experiência e a vivência do objetivo formativo para o qual é projetado em seu cotidiano é capaz de formar sujeitos e lideranças que multipliquem, extramuros da escola, a (trans)formação que recebem e observam nela.

Tais pensamentos são ratificados por Demo (2015a, p. 7-8), ao pontuar que

professor é fator-chave (não único) da qualidade educacional. Estudante aprende bem com professor que aprende bem, o que pressupõe sair do sistema de ensino fincado na transmissão reprodutiva de conteúdo, passando para sistema de aprendizagem centrado no aluno e afinado com pedagogias participativas autorais.

A partir disso, é importante reportar-se ao quadro 6, em referência à percepção sobre o engajamento dos professores com a proposta pedagógica do CNSM, tanto por parte dos egressos, quanto dos próprios professores. Nisso, estaria uma escola

vibrante de vanguarda e, portanto, voltada de maneira contundente à inovação e à transformação, como relata a EGR5.

Um dos pontos principais era que os professores tinham autonomia para construir esse currículo. Aula de história, por exemplo, nunca era só uma narrativa. O professor sempre dava um jeito de fazer com que aquilo fosse discutido, explorado, pensando em responsabilidade social, e fazer com que a gente realmente se envolvesse com a disciplina. Eu sentia isso em todas as disciplinas do currículo. Os professores se empolgavam com a ideia do colégio. Isso era muito forte. Os professores queriam que a gente se envolvesse nesse processo. Para mim, isso foi fundamental. Acho que o corpo docente não era tratado como um funcionário, mas sim como um agente ativo na construção do currículo, da transformação que pretendiam ver.

Fonte: EGR5 (2023).

Neste contexto, há elementos importantes que podem ser levantados. Em várias das narrativas produzidas nos círculos de cultura, tanto por egressos, quanto por professores, é possível verificar que existiu uma importante correlação entre o que percebiam no projeto da escola — voltado à formação de um perfil peculiar de egresso — e aquilo que a escola praticava em seu cotidiano.

Esta percepção foi validada em alguns dos discursos do subgrupo 2. Uma delas, mencionada pela PROF5, trazia justamente essa condição de entusiasmo do docente com uma causa que era acreditada por professores como agentes efetivos da mudança, não apenas na escola, mas na sociedade, por meio dos egressos.

O quanto é que nós tínhamos de estudos sobre contexto, seja lá sobre economia, seja lá sobre política. A gente tinha onde se sustentar. Esse professor pesquisador tinha uma sensibilidade construída para que tipo de pessoa nós queríamos formar e para tanto, para você poder formar tal pessoa, você só vai poder formar você sendo já formado para isso. É um processo que não ocorre no aluno. Ocorre por todos os sujeitos. Todos os sujeitos que estão ali e que estão em constante modificação. [...] Então, para isso, a própria escola tem que ser a mostra do que nós queremos formar. O nosso meio tem que ser o meio que nos forme a partir, inclusive, da própria instituição.

Fonte: PROF5 (2023).

Por outro lado, assim como afirma Demo (2015a), o elemento chave, neste caso, o professor, não seria o único sujeito da mudança e da formação que se pretende em uma escola. Outras instâncias seriam constituintes da educação que se proporia.

Sob este viés, adentram-se as discussões apresentadas no quadro 6, que envolvem as múltiplas influências na formação do estudante de uma IJBEB como o CNSM. Neste universo temático específico, a EGR1 proferiu uma explicação.

Eu acho que uma coisa muito legal da práxis do Medianeira é que se propõe a ser um campo de educação formal, não formal e informal. Se você tem essas três frentes, você vai sofrer influência dessas três frentes. Acho que isso fala diretamente sobre o currículo do colégio. Você tem uma pressão da legislação que você precisa tocar, mas você precisa levar para uma formação cidadã que é uma formação inaciana, mas você não pode desconsiderar a formação informal que vem do contato com o grupo, com o outro. Essas pressões são muito fortes. São pressões muito escancaradas que vão impactar sobre o currículo, sobre a práxis. Vejo que esse tipo de conhecimento é muito importante.

Fonte: EGR1 (2023).

Ampliando a visão desta multiplicidade de influências mencionadas por EGR1 para a perspectiva dos professores, direciona-se o ângulo para as diversas atividades de cunho cultural, e o quanto elas, conforme os pesquisados, tinham um impacto formativo na comunidade escolar, independentemente da posição dos sujeitos considerados. Neste entendimento, ao ouvir tanto professores, quanto estudantes, é manifesto que havia uma preocupação em se preencher os interstícios curriculares formais com um contexto cultural-esportivo multifacetado que provocasse o desenvolvimento de uma mentalidade ampliada para além de um processo que pudesse parecer com uma “educação bancária” (FREIRE, 2019a). A PROF5 sintetizou o pensamento de seus colegas acerca deste ponto.

Ainda o que chamava a atenção era que o CNSM foi muito forte nas questões culturais. Eu vejo assim que a cultura trazia para dentro do ambiente escolar várias questões. De cunho social, político, ideológico, está tudo ali, na cultura, e envolve uma coletividade muito grande. Envolve o diferente, os diferentes. [...] Eu vou me lembrar do pessoal da dança muito forte lá, no CNSM. Eles trabalhavam com o pessoal da Vila ali do lado, com quem eles dançavam juntos. Gente, quanta coisa que não saía daquele meio que tinha que se trabalhar e que era motivo para sair dali e para um projeto de pesquisa, uma análise de contexto. As linguagens que se trabalhava. Quantos alunos que mal conseguiam falar, de repente estavam junto falando, estavam conseguindo se expressar, com domínio de linguagem, inclusive de língua portuguesa mesmo. [...] Falo isso de cultura de forma geral. E a atitude da escola trazendo alguém da comunidade curitibana, interagindo com a sua comunidade.

Fonte: PROF5 (2023).

Este prisma foi também considerado pelos estudantes, como relata a EGR1.

Se você tem uma escola que faz questão de sei lá há cada quanto tempo fazer uma Feira de Linguagens, fazer uma Feira do Conhecimento, fazer olimpíada e propiciar esse contato com o esporte, com a cultura, com diversas linguagens da arte, eu acho que esse é o verdadeiro diferencial, porque é esse tipo de contato que permite a abertura para um pensamento muito mais amplo. Essa foi a herança que levei daqui.

Fonte: EGR1 (2023).

Possivelmente, a abertura de pensamento retratada por EGR1, diante de todo o cenário cultural e esportivo intencionalmente criado, do contato com o diferente e

com as diferenças, ocasionava que novas compreensões acerca das relações entre os sujeitos pudessem ser concebidas. Elas produziam naturalizações da interferência da diversidade no âmbito pessoal dos diferentes sujeitos da comunidade acadêmica. Seguindo esta interpretação, a EGR3 também deu a sua contribuição.

Compilando um pouco de tudo que todo mundo comentou, eu acho que o Medianeira é uma construção de diferentes pilares. Então eu acho que é uma construção tanto da minha casa, quanto das relações que a gente tinha aqui com colegas e de diferentes opiniões, quanto também a relação que a gente tinha com os professores, acho que hoje a gente vê um colégio que tem, não questão de amizade, mas uma relação que a gente pudesse chegar mais próximo do professor para conversar, indagar também o professor e discordar dele, e também a própria construção dentro do colégio, que eu acho que ele fazia.

Fonte: EGR3 (2023).

Havia nisso o que Freire (2019a) denominou de “professor-educando” ou “educando-professor”, em um horizonte de multiplicidade não somente de influências, mas de interinfluências validadas e valorizadas por EGR8, ao declarar que “o que a gente vivia era muito completo, todo um processo também de estudo e planejamento que era vivido por professores que desembocava em uma prática tanto de professores quanto da gente”.

Nesta completude apontada por EGR8, encaminho, novamente, ao quadro 6, ao discutir a valorização de uma educação com olhar para a pluralidade de fontes e diversidade do conhecimento. Nesta temática, expõem-se algumas das considerações do EGR6, que condensam o pensamento desenvolvido nos círculos de cultura em seu subgrupo.

Eu realmente concordo com muito do que foi posto já. Na verdade, acredito que muito do que sinto, foi agregado à minha formação, por assim dizer, foi realmente esse espírito indagador e essa vontade de você buscar um conhecimento plural. [...] Boa parte das experiências que eu tive no colégio foi realmente o que me levou a buscar um pouco mais essa ideia de querer buscar fontes distintas para a sua formação, não somente ficar tão ligado a uma “linha reta”.

Fonte: EGR6 (2023).

Este pensamento é complementado por EGR6, ao afirmar que um dos pontos que chamou sua atenção quanto à sua formação foi a identificação de que não existem “ilhas de conteúdos”, querendo significar que não há conhecimento que não possa se inter-relacionar com outro.

Neste ponto de vista, há, subliminarmente, a valorização de uma diversidade epistemológica que não hierarquiza saberes. Ao contrário, que enfatiza uma “ecologia

de saberes” (SANTOS, 2021). Para este egresso, há, portanto, uma relevância na capacidade de coexistência de diversos conhecimentos, assim como de diferentes pessoas e pensamentos.

Essa ideia de estar disposto a juntar esses vieses diferentes é fundamental, seja em um estudo formal, seja em um ambiente profissional onde você tem que saber lidar com pessoas desde uma área mais operacional até o mais administrativo, ou mesmo pessoas de uma área de comunicação. Acho que toda essa vontade e essa disponibilidade de querer trabalhar e aprender em conjunto, trabalhar com a diversidade, veio da formação multidisciplinar que tive no colégio.

Fonte: EGR6 (2023).

Este pensamento volta a conectar a ideia de abertura da escola para a comunidade local³, para comunidades vizinhas ao CNSM que pudessem representar uma fonte adicional de diversidade cultural e, inclusive, de saberes que não poderiam ser desconsiderados para uma instituição que pretende formar para o comprometimento com a transformação social.

Com esta visão, compartilha-se o depoimento do PROF7 que sugere e salienta haver a necessidade de expor o estudante ainda mais a diferentes realidades fartamente encontradas nas cercanias do CNSM.

Faz sentido você estar estudando a cultura, as condições socioeconômicas da Vila Torres ou de outro local de Curitiba, por exemplo, de uma região periférica, ali perto do aeroporto, em São José, com a presença de integrantes jovens da comunidade no teatro, no coral, na dança. Aí o aluno percebe, sem ninguém fazer discurso, que há ligação entre o conteúdo teórico, a apresentação e o que se dá no dia a dia da escola. Se não, porque aí a escola está de fato na frente de batalha, na barricada. Porque educação só tem um jeito em um país como esse, ou em qualquer situação de um país explorado do mundo: é de enfrentar uma realidade que é adversa.

Fonte: PROF7 (2023).

Tal menção remete, novamente, ao pensamento de Santos (2021), que defende a necessidade de exposição e conscientização quanto às mazelas do mundo, para que se possa, efetivamente, sensibilizar e comprometer a comunidade acadêmica para a transformação desta realidade. Em suas palavras,

ao valorizarem a narrativa concreta do sofrimento das vítimas e a sua luta contra a opressão, as ecologias dos saberes podem contribuir para tornar o sofrimento uma presença intolerável que desumaniza oprimidos e opressores e, para além deles, todos os espectadores ou observadores que, pensando

³ Ideia que se associa a uma das preferências apostólicas universais, da Companhia de Jesus, que aponta para o “caminhar junto aos pobres, os descartados do mundo, os vulneráveis em sua dignidade, numa missão de reconciliação e justiça” (JESUÍTAS BRASIL, s.d., n.p).

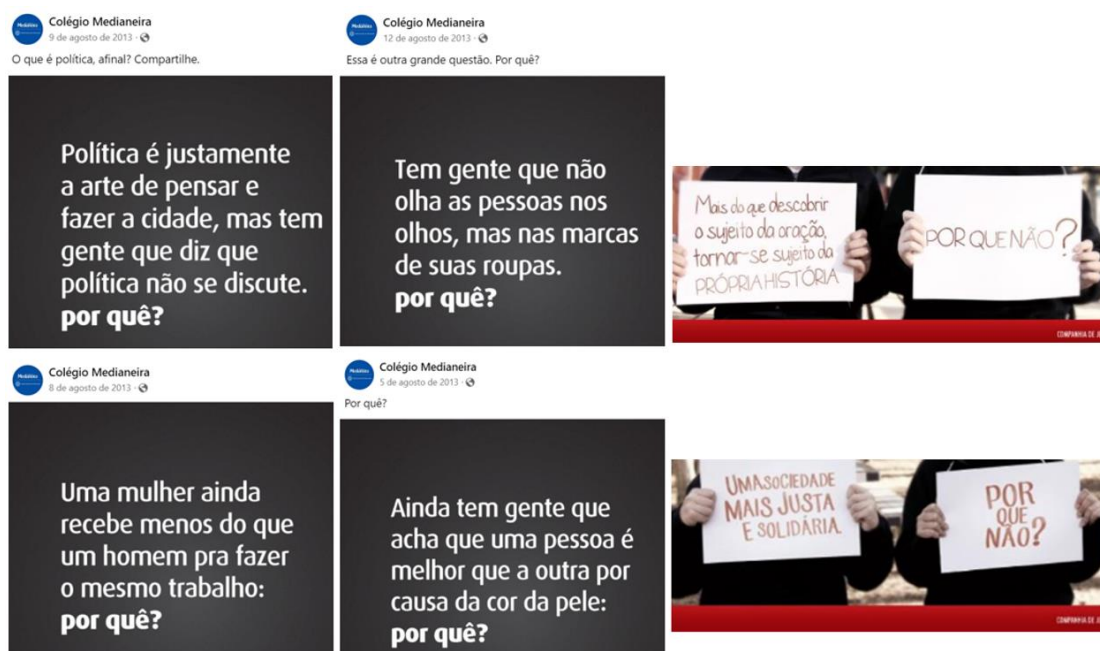
não serem nem oprimidos, nem opressores, consideram que o sofrimento injusto é um problema que não lhes diz respeito (SANTOS, 2021, p. 142).

Deste modo, tanto pela importância do que é defendido por Santos (2021), quanto pela exposição do PROF7, é possível compreender a revelação de uma apreensão que se mostrou comum entre os diferentes sujeitos dos círculos de cultura nos diálogos que foram construídos. Esta preocupação refere-se a um dos pontos do quadro 6: a inquietação com a influência neoliberal na educação em geral e no CNSM, em particular, IJBEB pesquisada.

Várias e recorrentes foram as narrativas, neste sentido, que pareceram ter sua origem tanto nos cenários nacional e internacional de radicalização de pautas conservadoras, quanto nas hesitações de posicionamento que vão sendo percebidas pelos sujeitos, não apenas por parte da IJBEB em questão, mas também da escola como instituição brasileira e seu professorado.

Para tanto, inicia-se esta abordagem a partir da ênfase dada pela EGR1 a uma das campanhas promovidas pelo CNSM, em 2013, ocorrida um pouco antes da instauração de um processo de erosão democrática, na segunda década do século XXI, no Brasil. Nela, sob o mote “um mundo melhor começa com as perguntas certas”, a IJBEB realizava questionamentos que caminhavam na contramão do neoliberalismo e seus valores inerentes que reduziam à escola a um lugar instrucionista. Algumas destas indagações, que continuam publicadas em rede social correntemente, são expostas na figura 3, tendo sido discutidas nos círculos de cultura e mencionadas pela EGR1, que vivenciou o momento enquanto aluna do CNSM.

Figura 3 - Campanha do CNSM em rede social, em 2013:
 “um mundo melhor começa com as perguntas certas”



Fonte: facebook.com/colmedianeira. Acesso em: 20 fev. 2024.

A EGR1 desenvolveu o seguinte raciocínio que também contou com outras reflexões afins por parte dos demais egressos, além de professores e ex-professores do subgrupo 2.

Eu acho que a gente cresceu com isso. Todo mundo tem experiências aqui, mas se tem uma coisa que eu destaco muito dessa experiência foi a campanha publicitária do “por que”. Eu lembro perfeitamente quando ela lançou, porque eu tive uma conversa muito densa com a minha família sobre isso, e a gente identificou que a estética daquela coisa era muito pesada, e isso em questões cor. A temática era pesada, mas era necessária e era bem-vinda. Então o fato de que tem uma campanha publicitária que questiona o porquê, ela joga algo para cima de você. Ela não necessariamente espera uma resposta, mas ela espera que você pense sobre aquilo. Eu acho que isso é o grande diferencial do Medianeira enquanto instituição jesuíta, o envolvimento com a linguagem, o uso da linguagem, a diversidade da linguagem e o questionamento.

Fonte: EGR1 (2023).

O relato da EGR1 traz uma percepção sobre o tensionamento da IJBEB a uma série de aspectos presentes nas publicações exibidas na figura 3. Por meio deste tipo de comunicação, a instituição não apenas estampava seu posicionamento à cidade, como também abria possibilidades para a exploração e o debate entre seus diferentes sujeitos: estudantes, egressos, famílias, professores e gestores. Por sua via, discutia-se a questão racial, a equidade de gênero, o consumismo e a valorização do ser ante ao ter, entre outros.

Tais questões são atinentes ao pensamento de Walsh (2005), que aponta para uma educação intercultural capaz de promover na escola a comunicação, o diálogo e a interação equitativa entre os sujeitos (alunos, professores, pais etc.), grupos e conhecimentos culturalmente diversos. Este modo de pensar a educação proporcionaria que naturalizações que habitam o âmago das famílias e da comunidade escolar pudessem sofrer transformações, sendo problematizadas não apenas na escola, como nos lares dos estudantes, assim como demonstrado pela EGR1. Assim, a instituição proporcionava a identificação e o reconhecimento das diferenças que existem em vários níveis, a partir da perspectiva de que as diferenças representam riqueza e potencialidade (WALSH, 2005).

Neste sentido, em análise ao comentário do EGR7, é possível verificar seu entusiasmo pela riqueza por ele experienciada na educação básica, ao perceber que há no CNSM um modo de proceder que o torna peculiar no cenário municipal, especialmente, ao comparar a instituição com algo atípico.

Outra coisa é que, hoje, eu pensando, vejo que o Medianeira é muito peculiar. É um colégio jesuíta, mas, ao mesmo tempo, uma inclinação progressista na política do colégio, na linguagem e tudo. Ao mesmo tempo, é um colégio particular, então muitos dos alunos, das famílias não estão envolvidos em uma comunicação progressista, mas passavam a experienciar isso aqui. Muito do que aprendi com isso foi dialogar com a diferença. Bastante por isso: têm muitas famílias com pressuposições diferentes.

Fonte: EGR7 (2023).

Outra reflexão adicional acerca do tópico foi desenvolvida por EGR8, ao concordar com comentários anteriores ao dele. Isso aponta para a peculiaridade do CNSM, sua proposta e o contexto conservador em que se inseria, mas que, ainda assim, veiculava campanhas e expunha seus valores e visão de mundo de maneira relativamente aberta.

Isso de que o colégio tinha uma peculiaridade era muito evidente. Principalmente se for pensar em que cidade ele se situa, em que região do Brasil que ele se situa e, principalmente, no tempo que ele se situa. É uma escola que é confessional, mas que fazer o que fazia sendo confessional significa analisar o que era religião de uma determinada forma. É uma escola particular que está puxando uma forma de reflexão muito específica. Por ser particular, confessional e estar lidando com uma parcela social muito específica, vai ter consequências muito profundas de tudo que era feito. Acho que o colégio se inseria em um cabo de guerra muito difícil. Tinha que lidar com reações muito violentas, principalmente depois de 2013. [...] É muito louco pensar que isso aconteceu e da forma como aconteceu. Ao mesmo tempo, se for parar para pensar que a escola é um reflexo da sociedade e vice-versa, também dá para entender por que aconteceu. Eu acho que isso tudo traz consequências muito difíceis. Hoje a gente percebe que essa linguagem de comunicação tenha mudado muito por conta das consequências do que se vivia naquele processo. Por que elas mudaram? Seria porque temos uma lógica de mercado? É muito louco para nós que estamos inseridos na educação e em seu mercado. O que eu tenho como experiência de trabalho é que a escola é uma empresa. Tudo tem que ser “instagramável”. Tem que parecer inovador mesmo sem efetivamente ser. [...] E é louco como a lógica do mercado influencia a educação, sendo quase uma homogeneidade. Principalmente, como a escola se relaciona com os pais.

Fonte: EGR8 (2023).

Importantemente, o EGR8 buscou explicar a motivação que fez tanto o CNSM, assim como a escola brasileira, em geral, em anos subsequentes a 2013, abrandar a contundência de suas mensagens e posicionamentos. Isso, contudo, reverberou entre os professores enquanto docentes inicianos com uma perspectiva evidente de formar e conscientizar para uma criticidade acerca da realidade social, mas que se viram, diante do contexto não apenas institucional local, mas do país, instados a mudar paulatinamente sua abordagem, ao verem colegas sofrendo represálias da comunidade, especialmente de famílias conservadoras, em vista deste proceder.

Sob este viés, aponto o relato da PROF1, provocada pelas narrativas de colegas, sintetizando-as de modo a expor o que foi dividido nos círculos de cultura.

Já tivemos contextos acirrados em que a escola se manteve firme em um processo de posicionamento, de resistência, de visão crítica, de que vamos falar sobre isso, sim, que é importante, vamos falar da diversidade. Mas, houve um movimento que foi calando e que foi barrando certos processos particularmente. Esse processo foi desgostando a gente. Foram processos muito intensos que a gente viveu. [...] A gente tinha uma identificação com aquela escola, de vida. Tanto que os nossos filhos se fizeram lá dentro por acreditar naquilo que a gente estava fazendo lá dentro. Então isso é muito forte. Falar do projeto “Sujeitos pesquisadores” para chegar no aluno vem também de quem está falando com eles sobre isso. De quem acredita e não é só discurso. O professor foi lá junto. Ele foi lá fazer. Como ele é se traduzia na prática, mexia também com esse lugar do aluno.

Fonte: PROF1 (2023).

Na visão de uma mudança nas abordagens cotidianas na escola, e diante de um contexto nacional de instabilidade democrática, de impulsionamento do conservadorismo — especialmente, o local — e homogeneização do modo de se pensar a gestão no campo da educação em geral, iniciou-se um processo de maior

desalento quanto à condição docente por parte dos professores envolvidos nesta pesquisa. Isso pode ser inferido no teor de suas exposições nos círculos de cultura. Dentre elas, é possível incluir algumas relacionadas à preocupação relativa à sustentação da práxis educativa, mais especificamente no que tange o suporte e incentivo à educação pela pesquisa, os recortes curriculares e o que envolve a habitual incisividade pedagógica no trato com questões sociais, tão necessárias para a formação de jovens comprometidos com a transformação da sociedade.

Assim, embora não se realize aqui a citação direta destes relatos diversos, há uma pergunta que foi elaborada que, por sua pertinência para os propósitos maiores de uma IJBEB, merece destaque. Um importante questionamento foi feito pela PROF4 indagando o quanto as IJBEB estariam efetivamente inclinadas a promover uma práxis educativa peculiar a um colégio da Companhia de Jesus.

Em que medida as escolas jesuítas realmente estão se dedicando em seguir estabelecendo essa práxis? Porque requer tempo, pessoal, e o professor, todos eles, extremamente bem capacitados de uma visão do todo, para poder inserir esse aluno nessas relações especiais e fazerem a diferença. Acho que essa é a grande questão. Demanda ônibus, horário extra, coisas importantes para completar. Isso aí é o que mais pega: é legal, é lindo... Acho que os alunos são tocados. A gente fazia visitas e um monte de coisas... Impossível não ser tocado. Mas, só que requer empenho e investimento.

Fonte: PROF4 (2023).

Com base neste pertinente questionamento, é essencial pensar que, para que um viés como tal se concretize na prática diária de uma IJBEB, existem indagações que uma escola fundamentada em fortes princípios e valores deveria priorizar e ponderar, visando seguir o que seus documentos propõem. Tais questões, embora provocadas pelos diálogos dos círculos de cultura, são também referidas nas ideias de Laval (2019): como a escola é percebida por aqueles que a compõem? Seria encarada tal como uma empresa ativa no mercado?

No contexto entre ser uma necessidade moral e política, e ser uma oferta na arena da concorrência mercadológica, qual destes aspectos prevalece no cotidiano de uma escola? A interação entre a escola, as famílias e os estudantes se estabelece no domínio consumidor/cliente? Ou há nesta relação a predominância de sua concepção educacional sobre as eventuais expectativas das famílias para a formação voltada à competição no mercado de trabalho?

Estas questões, percebidas no ideário de Laval (2019), são pertinentes e estiveram nas linhas e entrelinhas das discussões nos círculos de cultura. Considerá-

las em um processo de autocrítica institucional por parte de uma IJBEB seria crucial para haver um efetivo trabalho de formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Seguindo ainda na linha da análise de inserção de uma IJBEB no contexto neoliberal, menciono a preocupação da PROF6 e sua inquietação com a menor exposição do alunado à diversidade de perfis de estudantes da instituição. Para melhor explicar, a discussão que se travou naquele ponto do círculo de cultura foi referente a uma maior homogeneidade de público que o campo de pesquisa passou a ter, com acesso mais frequente de famílias com perfil mais conservador, somando-se a isso a menor entrada de estudantes de menor renda.

A PROF6, em consonância com o pensamento de colegas de seu subgrupo, compreende que esta composição de público teria implicações que envolveriam: menor divergência entre os estudantes para discussões sob pontos de vista diferenciados; menor amplitude de experiências de vida e contextos de inserção na sociedade; menor sensibilização para questões de interesses coletivos e necessidades não vinculadas à bolha social ocupada pelo grupo homogêneo de estudantes na escola.

Para exemplificar a que se referia, a PROF6 utilizou de situação ocorrida em sala de aula, quando um de seus alunos, em um trabalho em grupo, foi chamado a pensar sobre uma política pública a partir das demandas de seu entorno. A resposta recebida foi: “professora, eu entendi que eu não tenho demanda nenhuma porque eu tenho saúde, educação, moradia etc.”. Logo, ocorreu a impossibilidade de levantar uma problemática autêntica em vista da inexistência de interlocutores com vivências suficientes para auxiliarem na observação de pautas legítimas a serem consideradas para a elaboração de uma política pública.

Tal reflexão e exemplificação remetem a Santos (2021), ao abordar a diferenciação conceitual entre “conhecer-com” e “conhecer-sobre”. Para o primeiro conceito, haveria uma participação mais concreta e inserção nas questões sociais para se vivenciar os problemas experienciados por quem, deste contexto, participaria mais proximamente. Por outro lado, para o autor, “conhecer-sobre” configuraria discussões acadêmicas de muito baixa intensidade quando comparadas às demandas de vítimas diretas de violências capitalista, colonial e patriarcal.

Tais reflexões e questionamentos, juntamente com outros fatores apresentados não apenas pelos professores pesquisados como também pelos egressos, são pontos

a serem considerados de extremo valor pelas IJBEB. Eles colocam luz no que seria essencial para que a formação pretendida pudesse acontecer nos moldes do que os documentos jesuítas para a educação propõem, possibilitando que alunos, ao saírem da instituição, possam ao menos reconhecer o que precisaria ser transformado na sociedade. Caso contrário, a escola seguirá “conhecendo-sobre” (SANTOS, 2021) realidades, sem se envolver minimamente *com* elas a ponto de sensibilizar e comprometer seus estudantes.

Dando continuidade ao levantamento e à análise dos dados produzidos nos círculos de cultura, direciona-se este enfoque ao quadro 6. Respectivamente: o trabalho pedagógico de promoção da atitude crítica e questionadora dos sujeitos de uma IJBEB; e o processo de formação de liderança iniciada no CNSM. Ambos os itens salientam o que, dentre outros, seria objeto de inquietação de professores e egressos no que concerne à necessidade de revigoramento de uma práxis educativa diante das atuais frentes ultraconservadoras da sociedade.

Tal preocupação parece ter maior validade ao presumir dois obstáculos à formação pretendida na IJBEB: (1) sem professores que se sintam autônomos e amparados para propor *com* os estudantes de diferentes perfis intervenções na realidade, não seria possível, a princípio, realizar um processo formativo que fortalecesse os alunos como lideranças para e *com* os demais; (2) sem docentes que se sintam à vontade para realizar trabalhos pedagógicos que promovam o questionamento ao *status quo*, ao que é hegemônico e contraproducente para uma sociedade mais justa e incluyente, não seria possível, *a priori*, formar homens e mulheres indagadores.

Desta maneira, sendo a promoção de uma atitude crítica e questionadora essencial para uma práxis educativa jesuíta, é importante mencionar que os egressos pesquisados foram unânimes em afirmar que seu processo formativo esteve repleto de intencionalidade da instituição neste viés, sendo também desejável sua efetiva manutenção para que o propósito desta educação seguisse vivo. Um exemplo disso, proveniente da EGR3, pode servir como um apanhado das discussões nesta acepção.

Tudo desenvolveu essa capacidade crítica de não só olhar e abaixar a cabeça e sempre “ah, não é isso, é isso que o professor falou”. É sempre questionar. Questionar também essa transformação do mundo. Desenvolveu uma parte mais empática de olhar para o outro. Sempre lembro que as campanhas do Medianeira eram sempre para o outro. Então de olhar para o outro, e como o meu papel hoje como indivíduo na sociedade está afetando o outro e também qual é a minha construção social em cima disso. Acho que sempre, tanto no início, quanto no fim do ano letivo, a gente tinha as oficinas de projeto de vida, então quanto eu estou contribuindo para o meu crescimento, mas sem afetar o crescimento do outro, do meio ambiente e das diversas relações. Acho que é isso que o Medianeira me fez, indagar a minha posição na sociedade.

Fonte: EGR3 (2023).

Nesta mesma visão, porém vinculando esta atitude questionadora à educação pela pesquisa, a EGR5 desenvolveu seu raciocínio.

Isso que foi falado de se questionar, acho que o Medianeira criava isso na gente de explorar a curiosidade, de você olhar para o mundo e procurar buscar respostas para as coisas, isso é muito o *feeling* do pesquisador, então para você fazer uma pesquisa, você precisa ter um *insight*, uma ideia de algo a se responder e não só formular perguntas, mas também pensar no que é que essa pesquisa que eu vou produzir vai impactar de alguma forma.

Fonte: EGR5 (2023).

Nesta temática, o PROF8 deu uma explicação acerca do trabalho realizado em determinado componente curricular das Ciências Naturais, ao encontro da questão da formação de sujeitos questionadores e conscientes de seu papel no mundo. Em seu projeto, o PROF8 afirmava que seria necessário “despertar consciências” por meio de leituras diversas que o provocasse nesta direção.

Consoante ao exposto pelo docente, houve a seleção da temática que seria utilizada visando à sensibilização dos estudantes para se aprofundar mais adiante na apresentação do contexto. A partir dela, com os jovens, o professor a problematizava propondo a construção de exemplificações acerca dos temas desenvolvidos, assim como possíveis soluções com a utilização de conceitos de seu componente curricular. Os estudantes apresentavam-nas e, ao final, debatiam as propostas com todos da turma, de modo a posicionarem-se sobre o que seria melhor para a coletividade.

Ali eu via como você construía consciências. As crianças participavam colocando ideias. Acho que esse era um papel meu como professor na instituição, fazendo com que essas crianças fizessem questionamentos a partir da minha ciência.

Fonte: PROF8 (2023).

Por meio deste relato, entre outros que foram expostos, foi possível constatar o viés de uma práxis que fazia do conteúdo a ser explorado algo que “tinha que ter sentido e significado na vivência do sujeito”, como mencionado pelo PROF8.

Equivalentemente, a PROF4 ratificou a explicação do PROF8, ao explanar sobre sua práxis que fazia do conteúdo específico não algo a ser dominado por completo ou memorizado, mas que pudesse ser usado pelo aluno “para pensar, questionar e para ampliar o seu olhar”.

Ademais, provocada pela fala da PROF4 que finalizou seu relato mencionando que não havia passado inalterada por essa práxis, a PROF1 pronunciou-se interessantemente sobre a práxis educativa produzir efeitos não apenas nos alunos, mas também no professor.

O nome do projeto “Sujeitos pesquisadores” não era apenas para os alunos. Nós também estávamos implicados e em formação.

Fonte: PROF1 (2023).

Tais exposições dos professores evidenciam o que Demo (2015b) defende:

trata-se de ler a realidade de modo questionador e de construí-la como sujeito competente. Esta postura não pode ser vista como algo que cabe num momento e noutro não, ou em certos ambientes especiais, mas como típica atitude, que faz parte de nossa maneira de ser e ver permanentemente. O professor precisa encarnar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar. Não engole a política vigente sem perceber, não toma as relações econômicas como intocáveis, não se conforma com as mazelas de nossa democracia, alimenta sempre a cidadania organizada e crítica [...]. O espírito questionador também está na base da capacidade de aprender na e da vida (DEMO, 2015b, p. 15).

Por fim, concluindo as narrativas sobre a atitude questionadora, o PROF7 argumenta que “a capacidade de nosso aluno perceber que qualquer informação está sujeita a ser transformada, até porque a ciência é dinâmica, talvez seja o que mais precisamos hoje”. A partir deste pensamento, o PROF7 corrobora outra ideia de Demo (2015a, p. 83) de que “todo o achado é menor que a pergunta. Há sempre o que perguntar, aprender e recomeçar”.

Inerentemente a esse pensar encontra-se também uma característica da liderança sob a adjetivação inaciana, como apontado por Silva (2018), que considera que a liderança inaciana possa ser compreendida como uma forma de interrogar a realidade. Um dos traços de um líder inaciano seria o questionamento constante para poder aperfeiçoar-se e, por consequência, transformar seu entorno.

Com essas considerações, adentro ao quadro 6, que abrange reflexões dos círculos de cultura acerca da formação de liderança inaciana na IJBEB pesquisada.

De modo geral as análises realizadas sobre este universo temático incluem, por parte dos egressos, narrativas sobre as diversas ocasiões em que, como estudantes, eram expostos à prática da liderança, seja pela via pedagógica — processo de precisar lidar com situações de divergência em trabalhos em grupo —, seja pelo modo como o processo vivido no CNSM ainda os influencia em seus contextos de vida, por exemplo, auxiliando-os na articulação de transformações em seus cenários pessoais, familiares e profissionais.

Um dos exemplos sobre a oportunização de situações de exercício de liderança foi abordada pela EGR4, ao lembrar que em toda sua trajetória no CNSM, ela teve abertura de espaço para debater processos de aprendizagem na escola.

Eu me lembro até hoje do momento em que chamaram o grêmio estudantil para discutir o projeto educativo que era para os três ou quatro anos seguintes, que envolveria todo o colégio, enfim. E foi um projeto muito legal em que eles realmente ouviram a gente, quando a gente se reuniu com vários professores do colégio para conversarmos sobre pontos de melhoria do colégio. Isso é algo que eu sinto que não teria em outros espaços. O próprio espaço de representante de classe, sempre havia muito espaço de escuta, e esse ponto de autonomia era algo bem forte no Medianeira. Todos esses projetos e vivências fizeram com que a gente construísse toda essa autonomia, esse comprometimento social.

Fonte: EGR4 (2023).

Tais aberturas de espaço para debate, contudo, foram percebidas pelos egressos não apenas em situações de escuta ativa como as relatadas pela EGR4. Houve também o constante incentivo, por meio do fazer pedagógico e extracurricular, para que ocasiões de desenvolvimento de habilidades de liderança se fizessem presentes cotidianamente.

Para a EGR3, as oportunidades para a liderança ser exercitada eram motivadas especialmente por meio dos grupos de pesquisa, quando, mesmo sendo mais tímida, assumia a responsabilidade de cooperar para buscar resultados positivos para todos. A EGR3 menciona que se sentia sob a incumbência autodesignada de organizar o grupo, porém sempre no sentido de escutar o outro para o bem comum. E complementa que utiliza este método em seu atual trabalho, ao buscar soluções ambientalmente sustentáveis.

Hoje, na empresa que eu trabalho, tem vários temas que estão sendo discutidos tanto internacional como nacionalmente e foi algo que comentei com meu chefe e a gente fez acontecer, que é um momento de conhecimento. Hoje, por exemplo, se fala em hidrogênio verde e é algo que eu não tinha visto na faculdade e, muito menos o meu chefe, porque é algo novo. A gente vai lá, uma pessoa estuda, os outros também têm que estudar e a gente debate em busca de conhecimento e soluções sustentáveis. Isso nada mais é do que a gente tinha aqui no Medianeira.

Fonte: EGR3 (2023).

Provocado por esta narrativa, o EGR9 indicou uma peculiaridade da liderança inaciana que vai ao encontro do desenvolvimento de um olhar aguçado para o outro e para o mundo, porém não sem um forte amparo do conhecimento. Para o EGR9, os estudantes sob a práxis jesuíta são efetivamente ensinados a terem um papel de liderança. No entanto, segundo o EGR9, não uma liderança isolada, mas “uma liderança que tem que construir uma base sólida de conceitos, teoria e também de gente, porque não se faz nada sozinho”.

Em pensamento análogo sobre a liderança, com base nos comentários de seus colegas no círculo de cultura, a EGR1 preocupou-se em buscar evidenciar que a formação, sob uma atitude questionadora e investigativa, sempre em construção coletiva como a que teve no CNSM, a levou a concluir que os egressos, de algum modo, estariam “conseguindo levar os debates para algum lugar”.

É isso que importa no final das contas. A partir do momento que eu tenho as ferramentas que adquiri na minha experiência de formação no Medianeira, eu consigo me tornar uma articuladora. Eu não preciso necessariamente ser a pessoa atrás do palanque, eu não preciso estar no caminhão de som, eu não preciso estar com meu nome assinado no *paper* publicado em sabe-se lá qual *qualis*, mas se eu tenho um papel de articulação naquilo, eu tenho uma participação efetiva enquanto cidadã e isso para mim é a realização, no final das contas.

Fonte: EGR1 (2023).

Logo, considerando o pensamento da EGR1 e os diálogos no círculo de cultura, observa-se que, assim como a pesquisa, a criticidade e o questionamento, a liderança é uma atitude a ser desenvolvida e praticada. Porém, é importante mencionar que a liderança, sob a abordagem desta pesquisa, está nas relações da coletividade e não circunscrita aos seus nós.

Como apontado por Nedio Seminotti e Patrícia Cabral (2009, p. 33), é imprescindível que a “liderança não seja visualizada apenas nos ‘nós’, e sim esteja visível nos fios que os interconectam para, de fato, ser uma construção tecida nas relações sociais”. Deste modo, seria possível interpretar, a partir dos diálogos dos egressos no círculo de cultura, que a liderança por eles discutida é complementada

no outro, pela relação “articuladora” com os demais para o bem comum e para a realização de processos de mudança na sociedade.

Finalmente, ainda que não tenha havido menções diretas às minúcias de todos os potencializadores desta tese, ao longo das discussões nos círculos de cultura, foi plenamente possível interpretar e analisar, por meio das linhas e entrelinhas dos diálogos dos sujeitos de pesquisa, que tais potencializadores seriam elementos plausíveis na intensificação de uma práxis educativa jesuíta no CNSM. Tal ponto ainda será ponderado nas considerações finais.

Sendo assim, com base nas interpretações e análises dos círculos de cultura, no próximo capítulo, será apresentada uma elaboração de indicadores e de uma sistemática de avaliação de uma práxis educativa jesuíta com potenciais efeitos em estudantes e egressos da IJBEB pesquisada.

6 INTRODUÇÃO AOS INDICADORES DOS POTENCIALIZADORES DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA

Esta pesquisa tem como um de seus objetivos específicos construir indicadores para cada um dos potencializadores de uma práxis educativa jesuíta que permitissem identificar a existência de uma correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social. É importante, todavia, que se esclareça que, nesta tese, embora se tenha um foco na educação pela pesquisa, não há uma unicidade de abordagem sobre este potencializador específico, uma vez que todos os fatores que intensificariam a práxis educativa jesuíta são interconectados entre si e interdependentes.

Contudo, há uma proeminência na educação pela pesquisa, pois a partir dela e da maneira como ela se dinamiza é que os demais potencializadores — o *ethos* curricular jesuíta e a liderança inaciana — são efetivamente viabilizados e passam a atuar em um processo de interinfluência recíproca com a primeira, intensificando a referida práxis, conforme a figura 4.

Figura 4 - Potencializadores da práxis educativa jesuíta em interinfluência recíproca



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A referida proeminência da pesquisa nesta dinâmica pode ser traduzida pelo que afirma Demo (2015b). O autor menciona importantemente a condição de marca política desempenhada pela pesquisa na escola:

a pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim. A marca política não aparece apenas na presença inevitável da ideologia, mas sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação, para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele (DEMO, 2015b, p. 8).

Por conseguinte, para Demo (2015b), a pesquisa é disparadora de um processo político de interferência histórica que, no âmbito da educação básica, impulsionaria o estudante à cidadania. Esta cidadania que se constrói na escola tem forte peculiaridade, segundo o autor, visto que é especificamente fundamentada no conhecimento, primeiro para educá-lo, depois, para constituir incontestavelmente uma sociedade mais equitativa, solidária e ética.

Logo, no que diz respeito à inserção da educação pela pesquisa na práxis educativa jesuíta, nesta abordagem, ela é centralmente o que faz do processo de formação de jovens comprometidos com a transformação social algo possível de ser instaurado em uma IJEB. Por conseguinte, com maior consciência acerca dessas premissas, faz-se possível o aprofundamento na elaboração de indicadores e na sistematização do processo avaliativo da práxis educativa jesuíta.

Para tanto, primeiramente, é importante verificar a conceituação que envolve o termo “indicador”. Ao percorrer referências diversas acerca do conceito, é notório a existência de uma diversidade de definições. De modo geral, independentemente do caráter quantitativo ou qualitativo do contexto de seu uso, há uma predominância de definições que associam os indicadores a um instrumento de governança ou gestão utilizado por corporações, instituições e afins para mensurar, comparar e dar suporte à análise de resultados e seu avanço ao longo do tempo. Seu objetivo envolveria o diagnóstico de todo o cenário que abrange o indicador, sucedido de um processo de aperfeiçoamento do que se constatou como inapropriado na avaliação realizada.

Para uma adequação à metodologia desta pesquisa, alguns pontos precisam ser discutidos de antemão de modo que os indicadores e a sistemática de avaliação elaborados estejam alinhados com a compreensão do todo neste trabalho delineado. Assim, é apropriado que haja um enfoque qualitativo dos indicadores, com processo de avaliação que busque ser descritivo, aberto, discernido e dialogado, evitando-se que ocorra complexidade excessiva e inibidora de uma maior fluidez neste movimento. Se assim ocorresse, haveria uma restrição a importantes perfis de sujeitos que do processo poderiam participar. Além disso, é desejável que se procure escapar de

elaborações que gerem encaminhamentos que tornem a sistemática avaliativa excessivamente rígida e desprovida dos sentidos, dos sentimentos e da utopia.

Conforme Streck e Adams (2014, p. 28), parte considerável dos problemas em educação têm relação com a perda da capacidade de sonhar as escolas. Para os autores, “o medo e a insegurança, um dos pilares para manter a dominação, infiltraram-se em todos os cantos e, aos poucos, vão inibindo a própria condição de sonhar” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 28).

Similarmente, Santos (2021) ressalta a necessidade do “cruzamento múltiplo dos sentidos”, valorizando a “profundidade da intersensorialidade” que tornaria capaz a realização de análises multidimensionais. Isso ocorreria ao contrário da “racionalidade instrumental da modernidade ocidental, uma vez que põe em causa a linearidade, a unidirecionalidade e a unidimensionalidade da percepção extrativista” (SANTOS, 2021, p. 241). Outrossim, o autor frisa a significância do “aquecimento da razão” ou “corazonar”, que seria capaz de transformar as “razões para agir” em “imperativos para agir” construídos pela intersubjetividade dos sujeitos envolvidos no processo.

Em virtude desta concepção convergente com o conteúdo teórico-metodológico deste trabalho, além da elaboração de indicadores qualitativos para os potencializadores da práxis educativa jesuíta, é necessária a previsão de como aconteceria a sistematização do processo que levaria às considerações finais sobre o que se avaliou, seguido de ações decorrentes. Tal sistematização teve inspiração não somente nos autores e conceitos mencionados nesta seção, mas também no paradigma pedagógico inaciano (COMPANHIA DE JESUS, 1993), conforme a figura 1, assim como nos “Indicadores da qualidade na educação” (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2004, p. 10).

O documento orienta o processo em uma sequência de dimensões, indicadores e perguntas que permitem simplicidade de abordagem e maior interação dos participantes em intersubjetividade. Conforme a figura 5, a qualidade da escola envolveria quatro dimensões de análise, sendo que cada uma teria um grupo de indicadores que, por sua vez, seriam avaliados por perguntas a serem respondidas coletiva e dissertativamente em grupos distintos. Para além destas análises, haveria a reunião em grande grupo que trocava suas avaliações, em plenária, de modo a obter consenso sobre os pareceres realizados a partir dos grupos menores (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2004).

Figura 5 - Processo de avaliação de qualidade das escolas públicas brasileiras



Fonte: AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC (2004, p. 10-11).

Adicionalmente, o processo referido na figura 5 inclui, nos grupos formados para tal, a categorização em sistema de cores semafóricas para cada dimensão e cada indicador elaborado. O verde faria referência a práticas, situações ou atitudes consolidadas. O amarelo corresponderia ao que ocorreria, mas que não poderia ser considerado consolidado ou recorrente. O vermelho seria o que não existiria ou que seria praticamente inexistente.

Desta forma, os autores da proposta visaram à inclusão de diferentes públicos nas discussões, incluindo estudantes mais jovens. Adaptações à dinâmica de participação envolveram a sugestão de uso de pequenos cartões verdes, amarelos e vermelhos pelos participantes, de modo a facilitar as votações sobre as categorizações, após realizadas as discussões para cada dimensão/indicador. Isso também permitiria organizar um número maior de sujeitos no processo, caso fosse necessário.

Dessarte, considerando esta sistemática, a visão para o processo da presente pesquisa é que ocorra uma adaptação desta exemplificação. Além disso, é necessário também a utilização de elementos do paradigma pedagógico inaciano, conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Sistematização do processo de avaliação de potencializadores da práxis educativa jesuíta por meio de indicadores

ETAPAS	ORIENTAÇÕES E DETALHAMENTO
<p>CONTEX- TUA- LIZAÇÃO</p> <p>EXPERIÊNCIA</p> <p>REFLEXÃO</p> <p>AÇÃO</p> <p>AVALIAÇÃO</p>	Apropriação coletiva sobre o que envolve a práxis educativa jesuíta e seus potencializadores.
	Conhecimento acerca das ações realizadas na IJBEB vinculadas à formação de pesquisadores na educação básica comprometidos com a transformação social.
	Caso esta etapa esteja associada a um ciclo que não o inaugural, ela deve levar em conta os dados e levantamentos realizados na fase de avaliação do ciclo antecedente.
	Convite a egressos da IJBEB para compartilhamento de experiências de vida relacionadas a processos de intervenção/articulação/mediação/influência na realidade para a promoção de ações de justiça social, equidade, solidariedade, ética, sustentabilidade, cidadania, entre outros.
	Promoção de trocas de experiências pedagógicas correntes voltadas a projetos de pesquisa e de exposição efetiva e afetiva a realidades diversas.
	A partir da promoção de trocas pedagógicas e de contato com egressos, ocorre a criação de hipóteses sobre possibilidades da práxis educativa na IJBEB e preparação para o processo de avaliação de seus potencializadores.
	Ocorre de modo coletivo por meio de diálogos em grupos heterogêneos para a reflexão acerca da práxis educativa e de seus potencializadores. O diálogo de cada grupo foca-se em uma das três <i>dimensões de análise</i> que se subdividem em <i>indicadores</i> diferentes para cada uma delas. Para cada indicador, há perguntas abertas que orientam discussões orais dos grupos que, por sua vez, levam à avaliação do indicador respectivo por cores semafóricas. Ao final das perguntas, há espaço para a redação de breve explicação sobre o que foi discernido oral e coletivamente, justificando o parecer do grupo para o indicador específico.
	Há a <i>formação de grupos heterogêneos de participantes</i> , compostos por estudantes representantes de classe de sexto ano do ensino fundamental a segundo ano do ensino médio; integrantes do grêmio estudantil da IJBEB; professores de diferentes componentes curriculares dos anos mencionados; educadores das equipes pedagógicas; educadores da Pastoral da IJBEB. Os grupos participam tanto dos diálogos específicos, assim como de uma plenária de apresentações entre todos os participantes do processo, quando sintetizarão os motivos da escolha de cor determinada tanto para os indicadores como para a dimensão de análise.
	Cada grupo de participantes atuante na etapa de reflexão cede um a dois integrantes para compor um <i>novo e único grupo heterogêneo nesta etapa</i> , sob a denominação de <i>grupo de transformação e utopias</i> . Esta nova equipe realizará um <i>plano de ação</i> para implementação no sentido do <i>aperfeiçoamento da práxis educativa e de seus potencializadores</i> , ao longo de dois anos.
	O novo grupo formado debate sobre utopias para a IJBEB, registrando-as para serem consideradas na retomada da contextualização em um novo ciclo.
	A avaliação e orientação do processo ocorre <i>simultaneamente à implementação do plano de ação</i> pelo grupo de transformação e utopias, sendo realizada por orientadores pedagógicos da IJBEB e de seu conselho acadêmico ao longo dos dois anos, considerados como prazo de execução do planejamento.
	<i>Esta etapa funde-se com a contextualização</i> para o início de um novo ciclo, retomando os documentos produzidos na etapa de reflexão, além do plano de ação e das projeções sobre utopias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir das obras "Pedagogia inaciana: uma proposta prática" (COMPANHIA DE JESUS, 1993) e "Indicadores da qualidade na educação" (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC (2004)).

Por fim, na próxima seção, serão apresentadas as dimensões de análise de potencializadores da práxis educativa, de seus indicadores e das questões orientadoras das discussões acerca de cada um deles.

6.1 INDICADORES DOS POTENCIALIZADORES DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA

Visando dinamizar a apresentação desta seção, sua organização ocorrerá por meio dos quadros 8 a 17.

Quadro 8 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta:
educação pela pesquisa: indicador 1.1

DIMENSÃO DE ANÁLISE 1 - EDUCAÇÃO PELA PESQUISA		
INDICADOR 1.1	DESENVOLVIMENTO DE ATITUDE CRÍTICA-INVESTIGATIVA COTIDIANA	
Perguntas acerca do indicador	1.1.1	As atividades pedagógicas do cotidiano promovem o desenvolvimento de uma atitude crítica-investigativa nos estudantes, colocando sob dúvida e incerteza toda informação que lhes são apresentadas?
	1.1.2	Os estudantes são motivados a expressarem-se de maneira fundamentada e argumentativa (escrita ou oral) cotidianamente?
	1.1.3	Os estudantes são encorajados a exercitarem o (auto)questionamento de modo sistemático?
	1.1.4	Os estudantes são incentivados a reconstruírem teorias às quais são apresentados por currículo formal, elaborando contrapropostas?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 9 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta:
educação pela pesquisa: indicador 1.2

DIMENSÃO DE ANÁLISE 1 - EDUCAÇÃO PELA PESQUISA		
INDICADOR 1.2	PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PELA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO	
Perguntas acerca do indicador	1.2.1	A instituição possui proposta de educação pela pesquisa em espiralidade conceitual e metodológica desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental?
	1.2.2	A pesquisa na instituição é planejada por professores de forma cooperativa e interdisciplinar com a inclusão dos estudantes nas discussões?
	1.2.3	Os estudantes participam das escolhas temáticas de pesquisa de forma aberta e dialogada entre si e com professores?
	1.2.4	Os estudantes são ensinados acerca de metodologias de pesquisa diversificadas de maneira sistemática e adequada aos seus níveis de aprendizagem?
	1.2.5	Os estudantes são orientados sobre questões referentes à ética da pesquisa, utilização e checagem de informações disponibilizadas na internet e/ou por meio da inteligência artificial?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 10 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta:
educação pela pesquisa: indicador 1.3

DIMENSÃO DE ANÁLISE 1 - EDUCAÇÃO PELA PESQUISA		
INDICADOR 1.3	INTERVENÇÃO NA REALIDADE A PARTIR DA EDUCAÇÃO PELA PESQUISA	
Perguntas acerca do indicador	1.3.1	A instituição apoia e oportuniza meios para que as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes não tenham um fim em si, provocando repercussões na realidade estudada?
	1.3.2	A escola apoia e realiza aulas nos campos empíricos pesquisados, permitindo o contato efetivo e afetivo com as realidades estudadas?
	1.3.3	A escola oportuniza acesso a programas de iniciação científica em parceria com universidades, promovendo o contato efetivo com contextos, temáticas e linhas de pesquisa da academia contemporânea?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 11 - Dimensão de análise 1 da práxis educativa jesuíta:
educação pela pesquisa: indicador 1.4

DIMENSÃO DE ANÁLISE 1 - EDUCAÇÃO PELA PESQUISA		
INDICADOR 1.4	COMUNICAÇÃO PARA A COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA	
Perguntas acerca do indicador	1.4.1	A IJBEB viabiliza espaços e tempos adequados para a socialização plena dos resultados das pesquisas realizadas pelos estudantes, tanto para o público interno quanto para o externo, de modo a promover conscientização e mobilização acerca de suas temáticas?
	1.4.2	A IJBEB busca publicar os resultados das pesquisas discentes e docentes em periódico(s) próprio(s) e/ou de terceiro(s)?
	1.4.3	A IJBEB busca estimular seus professores a socializarem suas produções pedagógicas/de pesquisa em eventos científicos internos/externos?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 12 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta:
ethos curricular jesuíta: indicador 2.1

DIMENSÃO DE ANÁLISE 2 - <i>ETHOS</i> CURRICULAR JESUÍTA		
INDICADOR 2.1	EPISTEMOLOGIAS DO SUL E (DES)COLONIALIDADE	
Perguntas acerca do indicador	2.1.1	Há inserções curriculares regulares e sistemáticas envolvendo saberes de povos originários, de matriz africana, pré-colombianos e essencialmente latinoamericanos?
	2.1.2	A instituição proporciona o estudo não apenas <i>sobre</i> movimentos sociais, mas também <i>com</i> tais movimentos em uma dinâmica de exposição, diálogo e compreensão das realidades de demandas sociais encampadas por estas organizações?
	2.1.3	O currículo promove a abordagem do (re)conhecimento da pluralidade de modos de existir e do questionamento ao progresso ilimitado? (ADAMS; ABBA, 2022, p. 11).
	2.1.4	Os professores abordam os saberes da agricultura familiar e comunitária, de produção de alimentos saudáveis, agricultura orgânica, sem utilização de agrotóxicos? (ADAMS; ABBA, 2022, p. 11).
	2.1.5	Há o estudo para a superação da cultura eurocêntrica com a valorização à subjetivação, à diversidade, à criação de alternativa para outros modos de vida em sociedade? (ADAMS; ABBA, 2022, p. 14).

Perguntas acerca do indicador	2.1.6	O currículo incentiva o consumo consciente e por necessidade, orientado à preservação, à convivência e ao respeito à natureza? (ADAMS; ABBA, 2022, p. 14).
	2.1.7	Há enfoques curriculares acerca de temáticas que costumam estar sob constante apagamento de escolas tradicionalistas, tais como contracultura e contrapoder, movimento feminista, sexualidade, entre outros?
	2.1.8	Os professores promovem o estudo acerca de questões referentes a mudanças climáticas, educação ecológica, uso de matrizes energéticas renováveis e sustentabilidade?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 13 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta:

ethos curricular jesuíta: indicador 2.2

DIMENSÃO DE ANÁLISE 2 - <i>ETHOS</i> CURRICULAR JESUÍTA		
INDICADOR 2.2	INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	
Perguntas acerca do indicador	2.2.1	O currículo enfoca a formação de cidadanias e cidadãos como pessoas e grupos de diálogo intercultural, comprometidos na construção de uma democracia para todos, com respeito e valorização de distintas culturas? (TUBINO, 2005; WALSH, 2012).
	2.2.2	A instituição proporciona o estudo de língua(s) estrangeira(s) não hegemônica(s) de maneira a compreendê-la(s) não apenas em seus aspectos estruturais, como também culturais?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 14 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta:

liderança inaciana: indicador 3.1

DIMENSÃO DE ANÁLISE 3 - LIDERANÇA INACIANA		
INDICADOR 3.1	DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇA POR MEIO DA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO PELA PESQUISA	
Perguntas acerca do indicador	3.1.1	Os estudantes são motivados a formarem grupos de pesquisa heterogêneos e inclusivos de modo a tornarem-se mais abertos e respeitadores da diversidade em seus ambientes de pesquisa/estudo?
	3.1.2	Há um estímulo ao aperfeiçoamento contínuo das pesquisas, assim como de seu planejamento em busca do “magis” inaciano e de intervenções competentes nas realidades investigadas?
	3.1.3	Os estudantes são apoiados para buscarem informações e mobilizarem agentes internos e externos à escola para a realização dos objetivos de suas pesquisas?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 15 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta:
liderança inaciana: indicador 3.2

DIMENSÃO DE ANÁLISE 3 - LIDERANÇA INACIANA		
INDICADOR 3.2	ATUAÇÃO EM PROBLEMÁTICA DA COMUNIDADE LOCAL	
Perguntas acerca do indicador	3.2.1	A IJBEB oportuniza espaços e tempos de diálogo e discussão entre estudantes e sujeitos participantes de organizações não governamentais engajadas em frentes de inconformidade <i>ao status quo</i> ?
	3.2.2	A IJBEB oportuniza atividades extracurriculares de voluntariado em espaços externos, promovendo o contato e a interação com “descartados do mundo” (JESUITAS BRASIL, s.d.) e comunidades em situações desfavoráveis?
	3.2.3	A IJBEB incentiva estudantes à criação de/participação em campanhas para arrecadação de fundos e/ou doação de itens de necessidades pessoal e comunitária para grupos carentes e em situação de risco?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 16 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta:
liderança inaciana: indicador 3.3

DIMENSÃO DE ANÁLISE 3 - LIDERANÇA INACIANA		
INDICADOR 3.3	VALORIZAÇÃO DA CONTEMPLAÇÃO, REFLEXÃO E PAUSA INACIANA	
Perguntas acerca do indicador	3.3.1	Há momentos formais de pausa inaciana ofertados a todos os estudantes de modo cotidiano e sistemático?
	3.3.2	Há disponibilização de espaços e tempos extracurriculares em atividades de retiro espiritual para fins de exercícios de autoconhecimento, autocrítica e contemplação (reflexões sobre os eventos à volta, sentimentos e emoções)?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 17 - Dimensão de análise 2 da práxis educativa jesuíta:
liderança Inaciana: indicador 3.4







DIMENSÃO DE ANÁLISE 3 - LIDERANÇA INACIANA		
INDICADOR 3.4	FORMAÇÃO DA LIDERANÇA ESTUDANTIL	
Perguntas acerca do indicador	3.4.1	A IJBEB incentiva a participação estudantil em processos referentes ao seu planejamento estratégico?
	3.4.2	Aos estudantes representantes de classe e grêmio estudantil são ofertados espaços e tempos de escuta ativa acerca de questões pedagógico-curriculares?
	3.4.3	Os estudantes representantes de classe e integrantes do grêmio estudantil dispõem de espaços e tempos para serem acompanhados e orientados quanto à sua formação política e de liderança de modo extracurricular?
	3.4.4	Há estímulo institucional para que os estudantes representantes de classe e do grêmio estudantil interajam com lideranças estudantis de outras instituições da cidade/da RJ?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após elencados os indicadores e suas perguntas orientadoras da discussão, é exposta, no quadro 18, uma possibilidade que exemplifica como ocorreria a etapa de

reflexão do processo. Nela, pode-se visualizar o modelo de avaliação de uma das folhas de análise de um indicador, a qual seria utilizada por um dos grupos de reflexão, e depois exposta e debatida em plenária com os demais grupos.

Quadro 18 - Modelo de avaliação de uma folha de análise de um indicador

DIMENSÃO DE ANÁLISE 1			
AVALIAÇÃO DO GRUPO		EDUCAÇÃO PELA PESQUISA	
	INDICADOR 1.1	DESENVOLVIMENTO DE ATITUDE CRÍTICA-INVESTIGATIVA COTIDIANA	
	Perguntas acerca do indicador	1.1.1	As atividades pedagógicas do cotidiano promovem o desenvolvimento de uma atitude crítica-investigativa nos estudantes, colocando sob dúvida e incerteza toda informação que lhes são apresentadas?
		1.1.2	Os estudantes são motivados a expressarem-se de maneira fundamentada e argumentativa (escrita ou oral) cotidianamente?
		1.1.3	Os estudantes são encorajados a exercitarem o (auto)questionamento de modo sistemático?
		1.1.4	Os estudantes são incentivados a reconstruírem teorias às quais são apresentados por currículo formal, elaborando contrapropostas?
Espaço para síntese do grupo sobre os motivos pelos quais atribuíram respectiva cor ao indicador 1.1.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir dos “Indicadores da qualidade na educação” (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2004).

As cores atribuídas às perguntas não determinam necessariamente a cor definida pelo grupo para o indicador, tampouco definem a cor específica para a dimensão de análise. Procedendo desta forma, há, neste processo, uma convergência com o apontado ao longo desta pesquisa, ao se referir a uma discussão dialogada e discernida coletivamente, que torna a metodologia utilizada algo “corazonado” (SANTOS, 2021), em que tanto razão quanto emoção são integrantes da análise.

As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir sobre qual das três cores reflete com mais precisão a situação da escola em relação a cada indicador. Por sua vez, para se atribuir uma cor para a dimensão, também será importante visualizar as cores atribuídas aos indicadores. Não se trata de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e depois das dimensões. Diante do que foi atribuído para as perguntas, o grupo avalia qual cor que melhor qualifica o indicador e, depois, a dimensão (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2004, p. 12).

Após esta etapa de reflexão e ponderação sobre indicadores/dimensões, e de compartilhamento em plenária com a totalidade dos envolvidos na avaliação, é desenvolvido o plano de ações decorrentes. Para tanto, ao formar-se o grupo de transformação e utopias, ocorre o acesso ao modelo para o planejamento, conforme o quadro 19, que servirá como base para o processo de implementação das ações e avaliação final.

Quadro 19 - Modelo de plano de ação

DIMENSÃO DE ANÁLISE	INDICADOR	PROPOSTA DE AÇÃO	RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO	PRAZO	MONITORAMENTO E ORIENTAÇÃO
Educação pela pesquisa	Desenvolvimento de atitude crítica-investigativa cotidiana				
	Planejamento da educação pela pesquisa				
	Intervenção na realidade a partir da educação pela pesquisa				
	Comunicação para a comunidade interna e externa				

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir dos “Indicadores da qualidade na educação” (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC, 2004).

Desta forma, após elaborado o plano de ações, definidos prazos e responsáveis, são feitas as projeções de utopias para a IJBEB, as quais devem ser armazenadas em documento cuja criação e definição de formato necessitam estar sob a responsabilidade do grupo de transformações e utopias, conforme especificado no quadro 7, de modo a inspirarem a retomada de um novo ciclo, sendo apresentadas para mobilizarem as reflexões na contextualização do novo circuito que ocorrerá.

A totalidade do processo, apresentado neste capítulo, permitiria a realização do que é apontado por Freire (2019b, p. 142):

como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Com base neste pensamento, finaliza-se esta seção e anunciam-se as considerações finais desta tese, ressaltando que a inserção da dimensão da emoção em meio a um processo educacional não o invalida. Ao contrário, torna-o integral, assim como o ser humano se apresenta em vida plena: sentimento e razão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por momentos diversos, durante a minha trajetória enquanto estudante e profissional, tive como sede de minha atuação espaços vinculados à educação jesuíta. Neles, pude construir minha visão acerca dos valores e princípios que orientam estas instituições, porém, não apenas isso, mas, especialmente, pude desenvolver apreço pela identidade inaciana radicada nos documentos da Companhia de Jesus.

Tais registros oficiais fundamentam de forma evidente o posicionamento jesuíta diante de questões diversas, sendo imprescindível que, em um momento de turbulência global em aspectos variados, haja vozes que busquem ecoar seus preceitos e projetos. Com esta perspectiva, esta pesquisa foi elaborada, advogando que as concepções sob este ideário pudessem seguir como referências, mesmo diante das tensões dos tempos atuais.

Nesta linha de pensamento, retoma-se a elaboração desta tese que, desde seu título, apresenta uma defesa à práxis educativa jesuíta ao utilizar a preposição “por” para iniciar a oração que dá nome à pesquisa. Ao realizar a opção pelo termo já no início do documento, procura-se evidenciar o ponto de vista que haveria a necessidade de salvaguardar algo fundamental para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social. Esta necessidade foi aprofundada na introdução, ao revisar citações de documentos da educação jesuíta que apontavam tanto para a base de compreensão deste viés educacional, quanto para as ameaças a ele existentes no mundo contemporâneo.

Portanto, houve a preferência em se evidenciar a concretude na construção das teorias jesuítas acerca deste campo, visto que nas próprias abordagens, livros e documentos inacianos, há evidentes autocríticas institucionais que servem como alerta contra o corrente contexto mercadológico hostil. A escolha por esta abordagem introdutória teve como propósito a demanda de tornar notória a necessidade de se discutir de maneira franca e transparente o que poderiam ser possíveis entraves aos intentos da educação jesuíta.

Juntamente com a introdução, foram apresentados o que seriam os potencializadores de uma práxis educativa jesuíta, os quais foram aprofundados ao longo do texto desta tese, estruturando-a. Além disso, foi anunciada a justificativa da investigação, assim como o problema de pesquisa e seus objetivos. Em referência a eles, o objetivo geral — em resposta à problematização da tese — indicou o propósito

de analisar a correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social, investigando como ela se revelaria em estudantes egressos de uma IJBEB.

Para tanto, em análise aos diálogos nos círculos de cultura, a partir de narrativas e interações em ambos os subgrupos abordados, foi possível identificar que um dos diferenciais percebidos em ex-estudantes do campo empírico estaria vinculado ao evidente interesse social por eles demonstrado, ao envolverem-se em pesquisas universitárias que pudessem significar um desígnio voltado ao bem comum das coletividades impactadas. Dos 17 sujeitos inseridos na pesquisa, não houve dissonância quanto a esta percepção. Ademais, ocorreu uma forte associação entre o processo de educação pela pesquisa, vivenciado pelos egressos em sua educação básica, e seu perfil de liderança, criticidade e comprometimento com causas de cunho social.

Não apenas no âmbito da pesquisa universitária estas questões puderam ser constatadas, mas também no contexto de trabalho tanto dos próprios egressos, quanto de ex-professores atuantes em outras funções, já fora do ambiente do CNSM. Nestes casos, os egressos observaram a disposição em mobilizar colegas e liderar situações e estudos para que pudessem ter sentido mais amplo, em consideração à coletividade, sua diversidade, e à sustentabilidade planetária.

Enquanto para os ex-professores da instituição, houve evidentes comparações entre o que percebiam de egressos da IJBEB considerada e o que se habituaram a constatar em suas novas funções com sujeitos formados em outras instituições. Novamente, de forma consistente, houve uma vinculação de egressos do CNSM, e de suas experiências nesta instituição, a características nela adquiridas de criticidade, inquietude e curiosidade, assim como de interesse autêntico com a coletividade e seu bem comum.

Conseqüentemente, via abordagem metodológica realizada por meio dos círculos de cultura, foi possível constatar indicativos de uma correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social. De todo modo, tal constatação apenas poderá ser efetivamente confirmada com a continuidade de uma sistemática avaliativa e investigativa cíclica, fundamentada em indicadores consistentes e ponderados coletivamente pela comunidade acadêmica da instituição pesquisada.

Avançando para os quatro objetivos específicos, houve foco nos potencializadores da práxis educativa jesuíta para três deles. O primeiro objetivo específico propôs a caracterização do *ethos* curricular jesuíta, que ocorreu na seção 3.1, onde foram detalhadas as categorias de epistemologias do sul (SANTOS, 2021), de (des)colonialidade (QUIJANO, 2005) e da interculturalidade crítica (WALSH, 2012).

Para o segundo objetivo específico, discutiu-se, na seção 3.2, o conceito de educação pela pesquisa e como ocorreria sua utilização no contexto da educação básica jesuíta, fundamentada principalmente em Delval (2006); Demo (2005; 2015a; 2015b); Freire (2019b; 2020a); Klein (2014b; 2015); e, Santos (2021).

Quanto ao terceiro objetivo específico, na seção 3.3, foi estudado acerca da liderança sob uma perspectiva inaciana, o que permitiu, por meio da análise textual discursiva, realizada a partir dos círculos de cultura, compreender potencialidades e desafios da formação deste perfil de liderança na educação básica. Em aprofundamento interpretativo aos diálogos e interações em ambos os subgrupos investigados, foi possível perceber o cuidado institucional em relação às vivências pedagógicas dos estudantes da IJBEB, que os levassem ao desenvolvimento de características de liderança.

Tais experiências tiveram, como uma de suas principais diretrizes, o incentivo amplamente disseminado de exposição dos jovens a situações em que não estivessem isolados, podendo cooperar em grupos heterogêneos de pesquisas, precisando lidar com divergências, mediação de conflitos e o que se fizesse necessário para se atingir objetivos comuns aos integrantes daquela coletividade. Havia, portanto, potencialmente, um intenso empenho por uma atuação estudantil solidária, não solitária, que permitisse o exercício de uma liderança voltada a ser mais e melhor para/com os demais.

Desafios decorrentes deste método foram observados nas linhas e entrelinhas das falas dos sujeitos nos círculos de cultura, ao perceber a dificuldade para a efetivação destes exercícios. Tais práticas atritavam com a natureza individualista de adolescentes em meio a uma racionalidade social preponderante de competitividade e de tentativa de garantias de sucessos egocentrados.

Conclui-se, por conseguinte, que o forjar de um perfil de liderança como tal não envolve um processo sem percalços, especialmente em um cenário dominante de valorização meritocrática, com estudantes procedentes de contextos familiares valorizadores do ser mais *do que* os demais. Neste horizonte e a partir do que foi

observado nos círculos de cultura, o desafio de formação de liderança inaciana em uma IJBEB seria, justamente, o de proporcionar a prática pedagógica do conflito e da divergência, de modo a serem convertidas em “respeito ativo” (CORTINA, Adela, 2005) e em convivência cooperativa no sentido do bem comum.

Já em relação ao quarto objetivo específico, buscou-se uma integração dos estudos para os três potencializadores pela construção de indicadores que pudessem não apenas identificar uma correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social, como também orientar a consolidação dos potencializadores. Para tanto, com base no paradigma pedagógico inaciano, foi idealizada uma sistematização da avaliação dos potencializadores que culminou com a elaboração de indicadores e de perguntas. O propósito era propiciar que fossem balizadas futuras discussões no sentido do discernimento intersubjetivo, acerca do aperfeiçoamento contínuo e cíclico de uma práxis educativa jesuíta.

Como mencionado anteriormente, pela rota da aplicação de um processo como tal, de modo sistemático, tornar-se-á possível que a práxis referida e seus potencializadores sejam ponderados e aperfeiçoados, de modo a produzirem os efeitos desejados. Contudo, para que isso seja analisado profundamente, faz-se necessário um estudo longitudinal que não teria espaço em apenas um período de doutoramento.

Dessarte, a partir da análise da problemática desta pesquisa e de seus respectivos objetivos, foi possível reconstruir a estrutura da tese. Neste último segmento, abre-se para as considerações finais, que visam, entre outros intentos, contextualizar o que foi pano de fundo do que foi pontuado.

Inicialmente, com este propósito, levantam-se algumas questões elaboradas por Michael Apple (2017), as quais se procurou responder ao longo do texto do presente estudo. Em sua obra, o autor questiona: “para que serve a educação? Quem se beneficia da atual sociedade? Que tipo de sociedade queremos? Qual é meu papel na construção e defesa de uma sociedade melhor? [...] Do lado de quem estou?” (APPLE, 2017, p. 85). Diante destas questões e a partir da análise dos documentos, valores e princípios da Companhia de Jesus, é possível perceber um posicionamento jesuíta que vai ao encontro do que é postulado por Apple (2017), no sentido de um caminhar em direção oposta ao que envolve a racionalidade dominante contemporânea. O desafio, todavia, residiria em efetuar um movimento diário para retirar os escritos do papel e ativá-los no cotidiano das IJBEB, de modo a diferenciá-

las da paralisia de propostas educativas apresentadas por diferentes escolas particulares brasileiras consoantes ao *status quo*.

Nesta acepção, educar para transformar exigiria deslocar-se da apatia homogeneizadora da educação e aprofundar-se na utopia de uma escola que não somente o mundo precise, mas, principalmente, que o mais próximo necessita. Especialmente, se for aquele que está a um muro de distância de nossas instituições.

Para tanto, seria necessário romper este muro, adicionando-lhe portas e janelas abertas aos invisibilizados do mundo, eventualmente curando-nos da hipermetropia educacional que nos faz enxergar além-fronteira, ao mesmo tempo em que nos nubla a visão do não-cidadão junto aos nossos olhos. Seria necessário buscar sair do isolamento que nos faz ilha de prosperidade, para nos conectarmos aos “descartados do mundo” (JESUÍTAS BRASIL, s.d), enxergando-os, integrando-os e humanizando a formação e a atuação de todos que compõem nossas escolas.

Com novas lentes, a instituição observaria que os melhores indicadores de resultados educacionais deveriam ser discernidos por meio de quanto seus estudantes e egressos conseguem comprometer-se com a transformação das condições de vida da coletividade, dos não-cidadãos, e não apenas pelo ranqueamento alcançado em exames externos padronizados, que unicamente autenticam o sucesso de quem nele sempre habitou.

Portanto, sob novas lentes, a instituição de educação básica deveria redefinir o conceito de sucesso e bons resultados educacionais, vinculando-os à capacidade de articular, influenciar e impactar mudanças em tudo que desestabiliza e inviabiliza a promoção humana, o ser mais. Deveria “subir a régua” que mede quão humanizadora sua formação é, a ponto de não descansar enquanto estudantes ainda estejam sendo formados sem efetivamente comprometerem suas vidas com o bem de todas as vidas, humanas ou não.

Para que isso ocorra, a via, segundo o que se defende nesta tese, estaria estabelecida na constituição de uma comunidade que tenha como eixo central a educação pela pesquisa. De modo que esta coletividade possa focalizar algo como tal, faz-se necessário a desvinculação das aulas tradicionalistas tanto por parte de professores quanto das instituições. É necessário haver maior integração entre os tempos e espaços pedagógicos, em oposição à fragmentação que compartimentaliza o conhecimento e massifica sua abordagem para grandes públicos meramente receptores de informações. Neste viés, é mister proporcionar que o currículo formal

seja colocado sob a permanente lente questionadora, capaz de desmontá-lo, denunciá-lo e confrontá-lo com saberes outros, especialmente aqueles não catalogáveis oficialmente e associados a matrizes epistemológicas descolonizadas, interculturalmente críticas e não ocidentocêntricas. Tal movimento, de ênfase a um *ethos* curricular jesuíta, seria crucial para uma escola que desejasse formar para transformar a sociedade.

Como forma de potencializar esta dinâmica transformadora, seria vital fazer da liderança, sob uma perspectiva inaciana, uma atitude capilarizada no cotidiano escolar, sendo capaz de aguçar o olhar da comunidade acadêmica para a geração de mais humanidade e melhor conhecimento solidário, para e com quem é alvo do apagamento de uma sociedade excludente e exclusivista.

Finalmente, em meio a este ideário, cabem perguntas de colegas diversos ao autor desta tese quando do início do projeto: não haveria neste modo de pensar a educação um olhar romantizado de quem não compreendeu que estaria a lutar contra algo perenemente posto e imutável? Não seria esta uma visão um tanto quanto otimista, ingênua e desvinculada da grande resistência, apresentada por todo um sistema educacional que antes de formar para transformar, precisa preocupar-se em sustentar-se mercadologicamente?

A estas questões responderia, ainda hoje, com mais ênfase ao perceber este trabalho nem otimista, tampouco romântico ou ingênuo. Trata-se de um estudo problematizador da realidade que segue na linha do “inédito viável” freiriano, de uma “futuridade revolucionária” (FREIRE, 2019a).

Conseqüentemente, o desafio que limitaria a utopia desta tese estaria em proporcionar que redes de “futuridade revolucionária” (FREIRE, 2019a) pudessem construir uma cultura voltada ao esperar, de modo a gerar fissuras nos muros que represam a sociedade e evitam seu transbordamento para um outro mundo absolutamente viável e inédito. Pois, que os propósitos de uma teoria da práxis educativa jesuíta possam ser efetivamente materializados nos tempos e espaços das escolas e, principalmente, na atitude mobilizadora e revolucionária daqueles que delas fazem parte. Que seus professores, gestores, estudantes e egressos possam comprometer-se com a transformação social, ante ao grave apagamento que o *status quo* contemporâneo promove a tudo que busque esperar e desvelar um outro e desejável amanhã mais humano, solidário e includente.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC (coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ACCORSSI, Aline; CLASEN, Julia Rocha; VEIGA JÚNIOR, Álvaro. Círculos epistemológicos: reflexões sobre uma abordagem de pesquisa freiriana. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-14, set./dez. 2021.

ADAMS, Telmo; ABBA, Maria Julieta. Caracterización de la (des)colonialidad en los cinco ámbitos de existencia social: aportes desde Aníbal Quijano. **Ediciones Universidad de Salamanca**, Salamanca, n. 91, p. 5-23, 2022.

ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Una reflexión sobre la educación en nuestra América y sus alternativas pedagógicas. *In*: SOLLANO, Marcela Gómez; ZASLAV, Martha Corenstein (orgs.). **La disputa por la educación**: tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. p. 77-105.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARRUPE, Pedro. **Men and women for others**. Valencia: Superior General of the Society of Jesus, 1973.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 69.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu Streck. Pesquisa participante: a partilha do saber: uma introdução. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu Streck (orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2015. p. 7-20.

CABRAL, Patrícia Martins Fagundes; SEMINOTTI, Nedio. A dimensão coletiva da liderança. **IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 7, n. 120, p. 3-37, 2009.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, 2011.

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Sujeitos pesquisadores**: projeto de pesquisa do Colégio Medianeira. Curitiba: Maxgráfica, 2002.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da educação da Companhia de Jesus**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CPAL (Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe). **Projeto educativo comum da Companhia de Jesus na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CPAL (Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe). **A Companhia de Jesus e o direito universal a uma educação de qualidade**. Lima: EduRed, 2019.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Angela Maria Bessa. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **Caderno de Educação Popular em Saúde**, Brasília, v. 2, p. 73-76, 2013.

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

DELVAL, Juan. **Aprender en la vida y en la escuela**. 3. ed. Madrid: Morata, 2006.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015a.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015c.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015b.

DEMO, Pedro. **Metodologia em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Sistematização das experiências: algumas apreciações. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu Streck (orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2015. p. 227-243.

ICAJE (Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta). **Colégios jesuítas**: uma tradição viva no século XXI. Roma: Secretariado para a Educação Secundária e Pré-Secundária, Companhia de Jesus, 2019.

JESUÍTAS BRASIL. **Preferências apostólicas universais da Companhia de Jesus**. Disponível em: jesuitasbrasil.org.br/preferencias-apostolicas/. Acesso em: 20 fev. 2024.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. **Learning together and alone**: cooperative, competitive and individualistic learning. 5. ed. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999.

KLEIN, Luiz Fernando. A pedagogia inaciana e a sua força impulsionadora: os exercícios espirituais. **Itaici**, Rio de Janeiro, n. 95, p. 69-82, mar. 2014a.

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

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuíta**: tradição e atualização. 2020. Disponível em: flacsi.net/wp-content/uploads/2020/09/Klein-L.F.-2020-Educaci%C3%B3n-jesu%C3%ADta-Libro-en-portugu%C3%A9s.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

KLEIN, Luiz Fernando. **Papa Francisco**: a nova educação e o pacto educativo global. Lima: Conferencia de Provinciales en América Latina y El Caribe, 2021.

KLEIN, Luiz Fernando. Pedagogia inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. *In*: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2, 2014b, Quito. **Anais** [...]. Quito, 2014b. p. 1-21.

KOMIVES, Susan; LUCAS, Nance; MCMAHON, Timothy. **Exploring leadership**: for college students who want to make a difference. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOWNEY, Chris. **Liderança heroica**: as melhores práticas de uma companhia que há mais de 450 anos vem mudando o mundo. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

LOYOLA, Santo Inácio de. ¿Qué es esta nueva vida que *ahora* comenzamos? Declaración final del SIPEI. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGÍA Y ESPIRITUALIDAD IGNACIANAS, 2014, Manresa. **Anais** [...]. Manresa: SIPEI, 2014. p. 1-4.

LOYOLA, Santo Inácio de. **Exercícios espirituais**. 15. ed. São Paulo: Maquinaria Editorial, 2022.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Os desafios. *In*: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 13-20.

NICOLÁS, Adolfo. Encuentro con superiores y directores de obra de la provincia de Castilla. *In*: CONFERENCIA DEL PADRE NICOLÁS SOBRE EL LIDERAZGO IGNACIANO, 2013, Valladolid. **Anais [...]**. Valladolid, 2013. p. 1-10.

QUADRADO, Alessandro França. **Gestão do clima escolar: a formação de/em uma comunidade de liderança**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Contextualizaciones Latinoamericanas**, Guadalajara, v. 2, n. 5, p. 1-33, jul./dez. 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto educativo comum da rede jesuíta de educação básica: 2021-2025**. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

SÁ, Maria Auxiliadora Cavalcante Ventura. 2021. **Formação integral no ensino médio: dos documentos prescritivos à prática pedagógica em um colégio jesuíta de Fortaleza-CE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SENGE, Peter; CAMBRON-MCCABE, Nelda; LUCAS, Timothy; SMITH, Bryan; DUTTON, Janis; KLEINER, Art. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Adriano Ferreira. **Formando agentes de transformação social**: um estudo sobre a participação de alunos do ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo (Rio de Janeiro, RJ - Brasil), em projetos sociais". 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, José Bento da. Liderança e instituições jesuítas da Companhia de Jesus. *In*: LOPES, José Martins (org.). **A pedagogia da Companhia de Jesus**: contributos para um diálogo. Braga: Axioma, 2018. p. 485-522.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e Silva. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu Streck (orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2015. p. 123-149.

SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa como mediação político-pedagógica: reflexões a partir do orçamento participativo. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu Streck (orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2015. p. 167-188.

STRECK, Danilo Romeu Streck. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu Streck (orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2015. p. 259-276.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

THOMAS, Joseph. **O segredo dos jesuítas**: os exercícios espirituais. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. *In*: ENCUENTRO CONTINENTAL DE PROFESSORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais** [...]. Lima, 2005. p. 1-4.

VASCONCELOS, Kemilly Mendonça Maciel Ventura de. 2021. **Exercer a docência inaciana na sociedade neoliberal**: permanências, resistências e transformações nos documentos da Companhia de Jesus. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso Livros, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Professor Doutor Carlos Henrique Martins Torra, Diretor Acadêmico do Colégio Nossa Senhora Medianeira, situado no acesso à Linha Verde Avenida José Richa, 10546, Prado Velho, Curitiba, Paraná, aceito o desenvolvimento nessa instituição da pesquisa intitulada “POR UMA PRÁXIS EDUCATIVA JESUÍTA: a formação de jovens sujeitos pesquisadores comprometidos com a transformação social” realizada pelo pesquisador Alessandro França Quadrado, regularmente matriculado no Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo, RS, sob matrícula nº 1047879, sob orientação da Professora Doutora Maria Julieta Abba.

Ciente estou de que o objetivo central do estudo é analisar a correlação entre a formação de jovens sujeitos pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social e como ela se revelaria em estudantes egressos de uma Instituição Jesuíta Brasileira de Educação Básica (IJEBB).

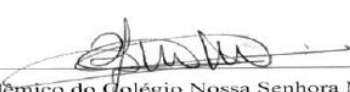
Além disso, declaro que sou conhecedor dos procedimentos éticos adotados pelo pesquisador que envolvem a manutenção do sigilo dos sujeitos da pesquisa, sejam eles egressos do Colégio Nossa Senhora Medianeira e/ou professores/educadores vinculados correntemente com a instituição, estando ciente que será necessário, entretanto, que conste o nome dessa Instituição na tese, visto que envolve proposta de pesquisa e intervenção a ser conhecida pela comunidade acadêmica deste Colégio.

Quanto à metodologia de pesquisa, é de meu conhecimento que os dados serão produzidos através de Círculos de Cultura Freirianos coordenados pelo pesquisador, em dois subgrupos de sujeitos: egressos do Colégio Nossa Senhora Medianeira que tenham concluído o Ensino Médio nessa instituição entre os anos de 2010 e 2019; professores/educadores com dez anos ou mais de experiência e contribuição para com a instituição.

Ciente estou, igualmente, que os dados produzidos nessa pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revistas da área, sendo preservada sempre a identidade dos envolvidos.

Sendo assim, sabedor dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os seguintes requisitos: atenção e cuidado à legislação específica que trata do tratamento e uso dos dados de pessoas, conforme estabelecida na LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais); a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; a ausência de despesas específicas para esta instituição para o desenvolvimento da pesquisa em si; no caso do não cumprimento dos itens mencionados, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Curitiba, 30 de novembro, 2022.


Diretor Acadêmico do Colégio Nossa Senhora Medianeira

Carlos Henrique Torra
Direção Acadêmica
Portaria 01/2022 ASAV

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EGRESSOS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - egressos do Colégio Nossa Senhora Medianeira -

Prezado egresso!

Meu nome é Alessandro França Quadrado, atuo como orientador de aprendizagem no Colégio Nossa Senhora Medianeira, em Curitiba/PR e sou estudante do curso de doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo/RS.

Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da professora doutora Maria Julieta Abba, visando analisar a correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social e como ela se revelaria em estudantes egressos de uma instituição jesuíta brasileira de educação básica.

Sua participação será realizada por meio do círculo de cultura freiriano, em encontros on-line e/ou presenciais com outros egressos do Colégio Nossa Senhora Medianeira de modo a rememorar suas experiências na educação básica jesuíta, especialmente quanto aos processos de educação pela pesquisa, atividades de formação de liderança, entre outros. As atividades do círculo de cultura freiriano ocorrerão em comum acordo com o pesquisador e colegas, em horários previamente combinados, podendo haver, eventualmente, gravação em áudio e/ou vídeo.

A participação é voluntária e os riscos são mínimos, mas se você se sentir constrangido ou, por algum motivo, decidir não participar, ou quiser desistir, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo. Mesmo que você não perceba benefícios diretos em participar, é importante considerar que, indiretamente, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, bem como auxiliará a própria instituição da qual fez parte como estudante em um processo de retroalimentação de suas práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que a assinatura deste termo ocorrerá de modo presencial no Colégio Nossa Senhora Medianeira, com agendamento de horário e formalização em ambiente restrito e sem conhecimento de qualquer outro profissional da instituição, quando também haverá conversa orientadora, em tempo real, com o pesquisador. Em caso de reuniões on-line, elas ocorrerão por meio da plataforma da Microsoft Teams, com acesso restrito a participantes convidados, os quais somente serão aceitos após certificação do pesquisador e administrador do encontro.

As gravações destas reuniões, seja em áudio ou em vídeo, serão informadas a cada encontro, não havendo a disponibilização de parte ou da totalidade do material pelo pesquisador para qualquer outra pessoa de dentro ou de fora da instituição pesquisada, não sendo possível aos participantes obterem cópias das gravações. O armazenamento das informações coletadas por áudio ou vídeo pelo pesquisador ocorrerá de modo seguro, em pen-drive e/ou HD (disco rígido) inacessível via internet, de modo que não possa haver conhecimento do material ou identificação dos participantes por parte de qualquer outra pessoa que não tenha participado da reunião, exceto a professora orientadora da pesquisa.

A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo por meio do telefone (41) 98747-4743 ou pelos e-mails quadradoalessandro@gmail.com e/ou alessandrofq@colegiomedianeira.g12.br.

Atenciosamente, Alessandro França Quadrado.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste TCLE assinado em duas vias.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFESSORES E EX-PROFESSORES
DO COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
- professores e ex-professores do Colégio Nossa Senhora Medianeira -**

Prezado egresso!

Meu nome é Alessandro França Quadrado, atuo como orientador de aprendizagem no Colégio Nossa Senhora Medianeira, em Curitiba/PR e sou estudante do curso de doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo/RS.

Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da professora doutora Maria Julieta Abba, visando analisar a correlação entre a formação de jovens pesquisadores e seu comprometimento com a transformação social e como ela se revelaria em estudantes egressos de uma instituição jesuíta brasileira de educação básica.

Sua participação ocorrerá a partir de sua experiência com a (re)elaboração de processos pedagógicos constitutivos de uma práxis pedagógica jesuíta no Colégio Nossa Senhora Medianeira e será realizada por meio do círculo de cultura freiriano, em encontros on-line e/ou presenciais com outros professores da instituição que tenham, especialmente, participado do planejamento de projetos vinculados à educação pela pesquisa, acompanhando estudantes que, atualmente, são egressos. As atividades do círculo de cultura freiriano ocorrerão em comum acordo com o pesquisador e colegas, em horários previamente combinados, podendo haver, eventualmente, gravação em áudio e/ou vídeo.

A participação é voluntária e os riscos são mínimos, mas se você se sentir constrangido ou, por algum motivo, decidir não participar, ou quiser desistir, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo. Mesmo que você não perceba benefícios diretos em participar, é importante considerar que, indiretamente, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, bem como auxiliará a própria instituição da qual fez parte como estudante em um processo de retroalimentação de suas práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que a assinatura deste termo ocorrerá de modo presencial no Colégio Nossa Senhora Medianeira, com agendamento de horário e formalização em ambiente restrito e sem conhecimento de qualquer outro profissional da instituição, quando também haverá conversa orientadora, em tempo real, com o pesquisador. Em caso de reuniões on-line, elas ocorrerão por meio da plataforma da Microsoft Teams, com acesso restrito a participantes convidados, os quais somente serão aceitos após certificação do pesquisador e administrador do encontro.

As gravações destas reuniões, seja em áudio ou em vídeo, serão informadas a cada encontro, não havendo a disponibilização de parte ou da totalidade do material pelo pesquisador para qualquer outra pessoa de dentro ou de fora da instituição pesquisada, não sendo possível aos participantes obterem cópias das gravações. O armazenamento das informações coletadas por áudio ou vídeo pelo pesquisador ocorrerá de modo seguro, em pen-drive e/ou HD (disco rígido) inacessível via internet, de modo que não possa haver conhecimento do material ou identificação dos participantes por parte de qualquer outra pessoa que não tenha participado da reunião, exceto a professora orientadora da pesquisa.

A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo por meio do telefone (41) 98747-4743 ou pelos e-mails quadradoalessandro@gmail.com e/ou alessandrofq@colegiomedianeira.g12.br.

Atenciosamente, Alessandro França Quadrado.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste TCLE assinado em duas vias.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE D - REVISÃO DE LITERATURA

Com vistas a contextualizar este trabalho, no cenário contemporâneo de pesquisa, por meio da revisão de literatura, no campo investigativo, busquei a continuidade introdutória da justificativa da relevância desta tese.

Nesta perspectiva, para a revisão de literatura, selecionei, centralmente, o Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo havido também a consulta periférica ao Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RBDU), além da Associação das Universidades Confiadas à Companhia de Jesus na América Latina (AUSJAL).

No entanto, para este último repositório, não foram encontrados resultados relevantes que pudessem contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa, ou mesmo auxiliar na construção de um panorama do que estaria sendo construído ou investigado no recorte temporal pretendido, 2011 a 2021.

Um dos pontos iniciais que contribuíram significativamente para o caminhar desta exploração, foi o aprofundamento de buscas documentais que pudessem dar um panorama da temática referente ao uso metodológico da pesquisa na educação básica.

Em leitura a diversos textos do CNSM — como a IJBEB pertencente à RJE — concentrei meu olhar a um documento intitulado “Sujeitos pesquisadores” (CNSM, 2002), com abordagem que considerava a referência de Demo (2009; 2015c) como um dos autores centrais e propulsores do conceito do “educar pela pesquisa”.

No documento, o coletivo de professores do CNSM menciona que Demo (1995; 2004; 2009; 2015a; 2015b) sustenta a pesquisa como atividade cotidiana, como atitude de “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade” (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2002, p. 24). A partir disso, aprofundei minhas leituras nos trabalhos de Demo (2015b), podendo constatar todo um arcabouço teórico desenvolvido pelo autor, que indicava para o “educar pela pesquisa” como abordagem que se mostrava convergente com as concepções deste trabalho.

Contudo, apesar da maior disseminação do conceito de “educar pela pesquisa” como constatei ao realizar buscas por teses e dissertações nesta temática, fiz a opção pelo uso central da expressão “educação pela pesquisa”.

À vista disso, primeiramente, explico a preferência pela utilização de “educação pela pesquisa”, para, somente então, expor os dados da revisão de literatura. Assim, a despeito da utilização mais corriqueira de “educar pela pesquisa”, observei que o próprio autor, ao referir-se aos pressupostos de sua teoria para o assunto, propõe como um dos seus pontos cruciais “a convicção de que a *educação pela pesquisa* é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica” (DEMO, 2015b, p. 7). Portanto, o autor vale-se desta terminologia alternativa e, ainda acrescenta, dentre seus pressupostos, “a definição da educação como processo de formação e competência histórica humana” (DEMO, 2015b, p. 7).

A partir disso, pareceu mais assertiva para a concepção desta pesquisa, a preferência por “educação” e não “educar”, uma vez que o segundo termo pressuporia uma primazia da ação do professor sobre o educando, algo que seria oposto a algumas das ideias que são pano de fundo deste trabalho que, dentre outras, compreendem a interdependência dos sujeitos do processo, sua reciprocidade, diálogo, cooperação, interação, retroalimentação, interinfluência e horizontalidade das relações.

Haveria, segundo esta perspectiva, portanto, um ruído em relação ao que Freire (2019a) aponta sobre a condição de professor-educando e/ou educando-professor. Neste sentido, em lembrança ao autor, como uma das referências centrais deste estudo, reproduzo sua asserção como sustentação desta explicação:

em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o professor e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação que resulta um termo novo: não mais professor do educando, mas professor-educando com educando-professor. Desta maneira, o professor já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 2019a, p. 95).

Por conseguinte, a opção pelo uso de “educação pela pesquisa”, neste trabalho, tem como princípio enfatizar a abordagem do processo em sua totalidade, em atenção aos seus diferentes sujeitos, não apenas em suas singularidades, como também em sua importante relação de educação mútua e “interinfluência recíproca” (LÜCK, 2014, p. 20), em restrição às verticalidades ou aos “argumentos de autoridade” (FREIRE, 2019a, p. 96).

Todavia, é importante mencionar que a opção pelo uso de “educação pela pesquisa” não deseja invalidar a preferência de Demo (2015b) pelo uso do “educar pela pesquisa”, visto que se percebe, em sua obra, uma intercambialidade entre os termos, que contempla a ideia de processualidade e não de verticalidade, que procuro restringir na abordagem desta pesquisa.

Logo, desejo pontuar por meio da escolha do foco na “educação pela pesquisa”, que está se colocando maior relevo em um processo complexo de inter-relações e multifocalidades estruturantes da práxis educativa no cotidiano de uma IJBEB.

Isso posto, abordo, portanto, a revisão de literatura para o ideário deste estudo, destacando, no quadro 20, as palavras-chave ou descritores elencados.

Quadro 20 - Descritores para a revisão de literatura

ITEM	DESCRITOR
1	educação pela pesquisa
2	educação básica jesuíta
3	transformação social e educação básica
4	formação de liderança e educação básica

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Sendo assim, primeiramente, em consulta ao repositório da CAPES, em 2022, para o descritor “educação pela pesquisa”, sem aplicação de restrições à consulta, obtive 14 resultados, distribuídos nas categorias de trabalhos acadêmicos, como indicado na tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisas referentes ao descritor “educação pela pesquisa”

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	4
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	10
TOTAL	14

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em um segundo momento, com um refinamento maior, estabeleci um recorte temporal de 2011 a 2021, totalizando nove resultados, conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Pesquisas referentes ao descritor “educação pela pesquisa”,
entre 2011 e 2021

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	3
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	6
TOTAL	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ademais, em um aprofundamento e leitura destes trabalhos, dos nove resultados para o descritor já mencionado, havia uma classificação subtemática, que envolvia, em uma dissertação, a ideia de abordagem da educação pela pesquisa por meio da aplicação do conceito de clubes/feiras de Ciências da escola. Além disso, para quatro trabalhos, havia, invariavelmente, uma correlação entre educação pela pesquisa em aplicação específica pelos componentes curriculares de Ciências Naturais e Ciências Exatas. Enquanto para dois trabalhos, ocorreu o estudo aplicado à formação de professores. Também houve uma dissertação que abordou a educação pela pesquisa ligada ao ensino técnico em um Instituto Federal de Educação específico. Outrossim, ocorreu uma tese com foco no acompanhamento de um processo de educação pela pesquisa, em uma escola municipal da periferia de São Paulo/SP em associação aos seus resultados com base no índice de educação básica, entre 2005 e 2015.

Tabela 3 - Categorização das pesquisas referentes ao descritor
“educar pela pesquisa”

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	APLICAÇÃO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PELA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	Componentes curriculares de Ciências Naturais e Ciências Exatas	2
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	Formação de professores	2
	Clubes/Feiras de Ciências	1
	Educação pela pesquisa - Instituto Federal de Educação	1
	Educação pela pesquisa - educação básica - ensino público	1
	TOTAL	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como forma de aprofundar o olhar na temática, tendo em vista um termo de maior disseminação, assim como já posto em parágrafos anteriores, realizei uma nova

busca, envolvendo a variante “educar pela pesquisa”, sem aplicação de qualquer restrição. Como resultado, encontrei 83 trabalhos, conforme a tabela 4.

Tabela 4 - Pesquisas referentes ao descritor “educar pela pesquisa”

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	11
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	72
TOTAL	83

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Seguindo o mesmo recorte temporal já utilizado para “educação pela pesquisa”, entre 2011 e 2021, houve 54 resultados para o descritor “educar pela pesquisa”, conforme a tabela 5.

Tabela 5 - Pesquisas referentes ao descritor “educar pela pesquisa”,
entre 2011 e 2021

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	8
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	46
TOTAL	54

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Neste caso, assim como no descritor “educação pela pesquisa”, foi possível perceber, de maneira geral, a relação deste tema com o ideário de autonomia dos estudantes; de formação integral; de condição de sujeitos do processo, tanto da parte de professores quanto de estudantes; e, de uma perspectiva crítica, reflexiva e de emancipação.

Também houve a observação de categorias que envolveram a concepção de educar pela pesquisa, relacionada à aplicação do conceito, conforme a tabela 6.

Tabela 6 - Categorização das pesquisas referentes ao descritor “educar pela pesquisa”, entre 2011 e 2021

APLICAÇÃO DO PROCESSO DE EDUCAR PELA PESQUISA	NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	SUBTOTAL	TOTAL
Componentes curriculares de Ciências Naturais e Ciências Exatas	teses	3	13
	dissertações	10	
Formação de professores	teses	2	10
	dissertações	8	
Ensino superior	tese	1	7
		6	
Educar pela pesquisa - ensino fundamental II	dissertações	5	5
Educar pela pesquisa - ensino médio		4	4
Clubes/Feiras de Ciências		4	4
Educar pela pesquisa - Institutos Federais de Educação		1	3
Educação de jovens e adultos	dissertação	2	
Educar pela pesquisa - ensino médio técnico	dissertação	3	3
	tese	1	2
Comunicação social	dissertação	1	
	Revisão de teses e dissertações	dissertações	2
TOTAL		55	55

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir das buscas por ambos os descritores “educação pela pesquisa” e “educar pela pesquisa”, foi possível observar a relativa equivalência temática nos resultados, muito embora, haja uma maior disseminação do uso do segundo termo. Com isso, pode ainda inferir que, apesar da preferência pelo segundo, há uma certa intercambialidade destes termos que não necessariamente é alvo de preocupação dos pesquisadores que produziram os estudos.

Ademais, de certo modo, percebi que há uma associação espontânea entre pesquisa na escola e componentes curriculares, como Física, Biologia e Química ou Matemática. Não haveria, culturalmente, a vinculação frequente de investigações ocorrendo com componentes curriculares do núcleo das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) ou das Linguagens (Arte, Educação Física, Línguas e Literatura).

Esta análise pode ser reforçada por meio da ocorrência do estudo de clubes/feiras de Ciências, entendendo Ciências como componente curricular já referido, como Biologia, Física e Química. Além disso, dado o interesse por clubes/feiras de Ciências, há, de certo modo, a concepção de que a pesquisa pode ser abordada de modo secundário e ocasional, e não cotidiano na educação básica, uma vez que existem tais momentos estanques para esse destaque, mas não a cultura

de uso metodológico perene deste viés pedagógico no cotidiano das instituições deste nível de ensino.

Por outro lado, destaco a incidência relevante da categoria de formação de professores e da abordagem do conceito em pesquisas no âmbito do ensino superior, as quais se revelaram com maior frequência, por exemplo, em cursos de licenciatura. Tal fato pode apontar para uma preocupação dos pesquisadores com a maior disseminação do educar/da educação pela pesquisa no processo formativo de docentes. Neste caso, a dúvida que careceria de maior investigação para ser respondida, estaria concentrada sobre quanto desta abordagem concretiza-se como um incentivo efetivo para com a educação pela pesquisa no âmbito da educação básica em seu cotidiano.

Por fim, em relação às expressões “educação” e “educar pela pesquisa”, não somente nas categorias com maior destaque quantitativo de produções, mas nas demais com menor ocorrência, destaco novamente a recorrência da associação também para o “educar pela pesquisa” com o desenvolvimento nos estudantes de mais autonomia, protagonismo, criticidade, reflexividade e cidadania.

Já em um segundo descritor, após pesquisar a abrangência das palavras-chave “educação básica jesuíta”, sem restrições específicas. Houve o retorno de 189.777 resultados. Devido ao número muito alto, decidi pela redução do termo consultado para “educação jesuíta”, no qual houve 11 resultados, conforme a tabela 7.

Tabela 7 - Pesquisas referentes ao descritor “educação jesuíta”

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	6
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	5
TOTAL	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Contudo, apesar da existência destas pesquisas, sete são anteriores a 2011, escapando do recorte temporal proposto, entre 2011 e 2021. Além disso, em nenhum dos trabalhos há qualquer menção às questões de uso metodológico da pesquisa e/ou formação voltada à transformação social.

A partir disso, foi possível inferir que o repositório da CAPES não dispõe de um número vasto de pesquisas realizadas acerca do universo jesuíta. Diante disso, houve

a tentativa de busca no repositório da AUSJAL, porém sem haver sucesso ou relevância nos resultados.

Neste panorama, após pesquisar o descritor “educação básica jesuíta” no RBDU, não obtive retorno de resultados da mesma maneira. Em uma redução da expressão para “educação jesuíta”, neste mesmo repositório, encontrei seis resultados, sendo três em nível de especialização, um em nível de mestrado profissional e dois em nível de mestrado acadêmico.

Dentre estas pesquisas, destaco tanto a dissertação de Kemilly de Vasconcelos (2021), que pontua sobre o exercício da docência inaciana na sociedade neoliberal, quanto à de Maria Sá (2021), que aborda a formação integral no ensino médio jesuíta.

A seguir, em nova busca referente a um terceiro descritor ainda no repositório da CAPES, foram inseridas, sem restrições, a palavra-chave “transformação social”. Resultaram 1.216 pesquisas desta busca. Diante do número elevado, refinei a consulta, no recorte temporal 2011-2021, a partir da seguinte expressão: “transformação social” AND “educação”.

Desta procura, resultaram 593 trabalhos acadêmicos, sendo ainda um número muito alto para análise mais pormenorizada. Em maior refinamento, busquei por “transformação social” AND “educação básica”, com 24 resultados. Destes, ao proceder à restrição do tempo entre 2011 e 2021, selecionei oito dissertações e nenhuma tese, conforme a tabela 8.

Tabela 8 - Pesquisas referentes aos descritores
“transformação social” AND “educação básica”, entre 2011 e 2021

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	0
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	8
TOTAL	8

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Dentre as oito dissertações, em todos os casos, percebi que o campo de pesquisa correspondia a um ambiente de educação pública, conforme a tabela 9.

Tabela 9 - Categorização das pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “educação básica”, entre 2011 e 2021

CATEGORIA	NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Ensino superior	dissertações de mestrado acadêmico/profissional	2
Componente curricular - Arte - ensino fundamental		2
Alfabetização - movimento social		1
Componente curricular - Ciências - ensino fundamental		1
Leitura crítica - ensino fundamental		1
Componente curricular - História - ensino fundamental		1
TOTAL		8

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Procurando compreender melhor o caminho das pesquisas no que tange à transformação social, a busca ocorreu não apenas em relação à educação básica, porém, objetivando verificar a existência de investigações mais específicas tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio.

Sendo assim, em outra busca, no repositório da CAPES, foi inserida a expressão “transformação social” AND “ensino fundamental”, resultando em 48 pesquisas, sendo quatro teses e 44 dissertações. Ao aplicar o refinamento para o período já mencionado, obtive 12 resultados, sendo uma tese e 11 dissertações, conforme a tabela 10.

Tabela 10 - Pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “ensino fundamental”, entre 2011 e 2021

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	TOTAL
Teses de doutorado	1
Dissertações de mestrado acadêmico/profissional	11
TOTAL	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Igualmente à busca em relação à educação básica, houve predominância pelo ensino público. Dos resultados, um terço correspondeu à temática da educação ambiental e os demais trabalhos a apenas uma unidade correspondente a cada tema específico, conforme a tabela 11.

Tabela 11 - Categorização das pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “ensino fundamental”, entre 2011 e 2021

CATEGORIA	NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	SUBTOTAL	TOTAL	
Educação ambiental	tese	1	4	
	dissertações	3		
Componente curricular - Arte	dissertação	1	1	
Componente curricular - Literatura		1	1	
Currículo escolar		1	1	
Educação inclusiva		1	1	
Formação de professores		1	1	
Gestão escolar		1	1	
Instituto Federal de Educação		1	1	
Projeto socioeducativo		1	1	
TOTAL		12	12	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Assim como foi segmentada a busca ao ensino fundamental na procura anterior, procedi à pesquisa acerca dos descritores “transformação social” AND “ensino médio”. Foram retornados 28 resultados, sendo duas teses e 26 dissertações. Em refinamento sobre o recorte temporal entre 2011 e 2021, obtive nove resultados, em nível de mestrado, em temáticas diversas, conforme a tabela 12.

Tabela 12 - Categorização das pesquisas referentes aos descritores “transformação social” AND “ensino médio”, entre 2011 e 2021

NÍVEL ACADÊMICO DA PESQUISA	CATEGORIA	TOTAL
Dissertação (anterior a 2012)	Abordagem do paradigma freiriano	4
	Componente curricular - Geografia	
	Educação ambiental	
	Transformação socioeconômica	
Dissertação (constam em buscas anteriores)	Componente curricular - Ciências	3
	Componente curricular - História	
	Instituto Federal de Educação	
Dissertação (posterior a 2012)	Componente curricular - Arte	2
	Projetos sociais - escola confessional	
TOTAL		9

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Destes, três já haviam ocorrido em levantamentos anteriores, sendo que um foi encontrado na combinação entre transformação social e ensino fundamental (dissertação acerca de Instituto Federal) e dois identificados na articulação com a educação básica (componentes curriculares Ciências e História).

Dos seis restantes, quatro são produções anteriores a 2012, sendo uma sobre educação ambiental; um vinculado ao componente curricular Geografia; um associado

ao paradigma freiriano no ensino médio; e, um relativo à condição da formação no ensino médio influenciar a transformação socioeconômica.

Ainda decorrente dos seis restantes mencionados, um destes trabalhos originários da busca relacionando “transformação social” e “ensino médio”, posterior a 2012, era referente ao componente curricular Arte e, um deles (mais próximo à temática da presente pesquisa), intitula-se “Formando agentes de transformação social: um estudo sobre a participação de alunos do ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo (Rio de Janeiro, RJ - Brasil), em projetos sociais”, produzido na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em 2017, por Adriano Silva.

Neste último caso, trata de lideranças jovens e aborda a transformação social, em uma instituição de educação básica confessional privada, tal qual o CNSM. Todavia, há para esta pesquisa específica um foco em atividades de engajamento em projetos sociais que não necessariamente vinculavam-se ao cotidiano curricular no ensino médio.

Ademais, em referência a esta dissertação acerca do contexto confessional de educação, é relevante a observação que, dentre todos os resultados obtidos nas buscas realizadas no repositório da CAPES, foi a única que se debruçou sobre a perspectiva da educação privada. As demais tiveram como campo de pesquisa o contexto da educação pública.

Além disso, diferentemente dos temas envolvendo a educação pela pesquisa que, com frequência, se vinculam aos componentes curriculares das Ciências Naturais, no que concerne às pesquisas vinculadas à transformação social há maior aproximação da área das Ciências Humanas e do componente curricular Arte. Tal constatação é importante no que tange ao escopo do presente trabalho, ao procurar estudar a potencialidade da educação pela pesquisa como elemento cotidiano e efetivamente curricular na educação básica, independentemente da área de conhecimento.

Esta pesquisa, dentre outros pontos, buscou atribuir ao uso metodológico efetivo da pesquisa na educação básica em componentes curriculares diversos e integrados, a condição de mobilização para a transformação social por meio do conhecimento que se (re)constrói na práxis educativa jesuíta, formadora de jovens lideranças pesquisadoras.

Por fim, de maneira a investigar acerca de mais um dos possíveis potencializadores relacionados a esta pesquisa, foi realizada a busca pelo descritor

“formação de liderança” em associação à “educação básica” ainda no repositório da CAPES. Como resultado, houve apenas um trabalho acadêmico.

Em face do exposto, reformulei a consulta, utilizando a expressão de busca “liderança” AND “educação básica”, entre 2011 e 2021, tendo como produto desta procura oito teses e 40 dissertações. Em análise mais pormenorizada, constatei uma diversidade de temáticas específicas disseminadas dentre os descritores referidos, conforme a tabela 13.

Tabela 13 - Pesquisas referentes aos descritores
“liderança” AND “educação básica”, entre 2011 e 2021

CATEGORIA	PORCENTAGEM
Liderança na gestão da educação básica	58,3%
Liderança na perspectiva discente	12,5%
Liderança na perspectiva docente	10,4%
Formação de liderança pela abordagem pedagógica de componentes curriculares específicos	6,25%
Formação de cidadãos trabalhadores com espírito de liderança em escolas confessionais	2,1%
Formação de jovens lideranças empreendedoras	2,1%
Liderança indígena na educação	2,1%
Outros temas com menor ou nenhuma relação com o presente trabalho	6,25%
TOTAL	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Facilmente observável, portanto, a correlação entre o conceito de liderança à temática da gestão escolar, ainda sob o caráter de prescrição para a comunidade escolar e não de cooperação e relação com/para ela. Por conseguinte, há um olhar que se volta às escolas, à estrutura da instituição de educação básica, seu funcionamento, eficácia e afins, e não para a comunidade, o contexto, a sociedade e sua transformação. Logo, há um sentido contrário ao que é proposto por esta tese.

Finalmente, a partir da revisão de literatura no campo de pesquisa ao qual este estudo se propõe, busquei a existência de um intervalo de conhecimento e abordagem, os quais seriam necessários para a potencialização de uma proposta de formação de sujeitos comprometidos com a transformação social a partir da educação básica jesuíta. Para tal, a contribuição desta investigação passa pela inter-relação inédita de modo sistêmico e integrado dos descritores e conceitos principais já mencionados: educação pela pesquisa na educação básica; educação básica jesuíta; transformação social e educação básica; e, formação de liderança e educação básica.