

FINALIDADES E PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA:

formação para a excelência humana integral

Paulo Henrique Cavalcanti



UNISINOS

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

PAULO HENRIQUE CAVALCANTI

**FINALIDADES E PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA:
formação para a excelência humana integral**

SÃO LEOPOLDO

2024

C377f Cavalcanti, Paulo Henrique.
Finalidades e propósitos da educação jesuíta : formação para a excelência humana integral / Paulo Henrique Cavalcanti. – 2024.
309 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva”.

1. Finalidades formativas. 2. Formação humana integral. 3. Educação jesuíta. 4. Humanismo. 5. Excelência humana.
I. Título.

CDU 37:271.5

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

PAULO HENRIQUE CAVALCANTI

**FINALIDADES E PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA:
formação para a excelência humana integral**

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).

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2024

PAULO HENRIQUE CAVALCANTI

**FINALIDADES E PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA:
formação para a excelência humana integral**

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).

Aprovado em: 12/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Orientador

Profa. Dra. Dra. Betina Schuler
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Avaliadora

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Avaliadora

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo - UPF
Avaliador Externo

Prof. Dr. Elton Vitoriano Ribeiro
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE
Avaliador Externo

Para Adriana Inácio da Silva, minha amada, eu faço a dedicatória que Hans Jonas dirigiu à sua esposa no início do seu livro “O Princípio Vida”:

“Para minha esposa, cuja fé de que eu tinha algo a dizer me levou a dizê-lo”.

“Puerilis institutio est renovatio mundi – a formação das crianças é a renovação do mundo”.

Pe. Bonifácio, SJ

AGRADECIMENTOS

“Todos os dons que me destes, com gratidão vos devolvo” (Inácio de Loyola).

Tenho sido ensinado, ao longo do meu percurso formativo, que nos precede certa experiência de gratuidade diante da vida. Ao chegar ao final da escrita desta tese, é o momento oportuno para manifestar agradecimentos. Reconheço que recebi e tenho recebido muitas oportunidades e testemunhado imensa generosidade de pessoas e instituições no transcorrer da minha travessia formativa.

Primeiramente, agradeço ao bom Deus, que não se deixa vencer em generosidade, por ter me possibilitado amar e servir a Ele e a tantos irmãos e irmãs através dos estudos e da docência.

À minha família – mãe, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhadas e cunhados –, todo o meu amor e gratidão pelo apoio e incentivo para avançar nos estudos e pela compreensão afetiva pelas ausências. De modo especial, faço memória agradecida do meu velho pai, que tanto fez por mim para que eu pudesse receber a formação escolar e religiosa que transformou meu viver.

Minha estima e gratidão aos amigos de ontem e de hoje, próximos e distantes. Sou um homem mais responsável e feliz pelos amigos que me acompanham nesta linda travessia da vida.

À Sociedade de Maria, Padres Maristas, minha eterna estima e gratidão. De modo especial aos padres Barry William Mahony, SM e Alfred Hector Puccinelli, SM. Vivendo com eles fui ensinado a me comprometer com os estudos e a reconhecer que estudar é um modo de servir aos demais.

Agradeço, de modo especial, as Religiosas da Instrução Cristã, em particular, à Comunidade do Colégio Regina Mundi, em Maringá. A missão do Instituto em sacrificar-se e consagrar-se à juventude me oportunizou o encontro com aquele Sentido que me despertou o arco de sentido para o meu projeto de vida.

À Companhia de Jesus e à Rede Jesuíta de Educação, agradeço todas as possibilidades de formação espiritual, profissional e acadêmica. Encontrei em muitos jesuítas o testemunho cristão, a seriedade com os estudos e com o rigor intelectual, expresso, sobretudo, num compromisso com o saber a serviço dos demais e com os demais e em favor do bem comum. Agradeço, imensamente, o financiamento desta pesquisa e de outros momentos de minha formação.

Ao amigo-irmão Carlos Freitas, que me honra com sua amizade, com a alegria em viver e com o incentivo para me cuidar mais e, assim, ser mais possível viver os encantos e sabores da vida. A ele, meu compromisso de que agora *Incipit vita nova*.

Ao Pe. Mário Sündermann, SJ, amigo e gestor que, desde o primeiro encontro, tem me incentivado, apoiado, ofertado todas as condições possíveis para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, e interpelado a fazer reto uso de tantos benefícios recebidos. Muito obrigado!

Minha gratidão à equipe de Formação Cristã e Pastoral do Colégio Loyola de Belo Horizonte e à equipe de Formação Cristã e Pastoral do Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora. Essas duas equipes foram essenciais para poder conciliar trabalho e estudos acadêmicos. Neles e por eles, tenho testemunhado o envolvimento com a potência de formar para a excelência humana integral. Estendo a gratidão ao Colégio Loyola e suas equipes pedagógicas e administrativas.

Agradeço à Professora Elí Terezinha Henn Fabris pela orientação no início da travessia de doutoramento e por ter me colocado em contato com a potência de pensar, refletir e escrever sobre a formação humana. Seu afeto e compreensão possibilitaram continuar a pesquisa.

Ao Professor Roberto Rafael Dias da Silva, minha estima, prece e gratidão por ter aceitado me acolher em seu grupo de pesquisa num momento de transição e atravessado por dúvidas e receios. Há professores para quem dirigimos um olhar de admiração e de profundo respeito por seu modo de ser e por seu empenho com o rigor acadêmico e compromisso com a formação dos estudantes: Professor Roberto representa esses professores. Muito obrigado!

Minha gratidão à Universidade do Vale do Rio dos Sinos e ao seu qualificado e comprometido Programa de Pós-Graduação em Educação, sobremaneira pelo testemunho em forma de maior serviço à Comunidade de São Leopoldo durante a catástrofe climática das enchentes de maio de 2024. Testemunhamos pela UNISINOS em que consiste, de fato, as finalidades formativas da educação jesuíta. Muito obrigado!

Aos amigos e amigas da primeira turma de doutorado da Rede Jesuíta de Educação, meus agradecimentos pela partilha do desafio de ser ensinado em meio a uma pandemia e, assim, buscar realizar em nós a formação para a excelência humana integral.

Por fim, muito obrigado às bancas de qualificação e de defesa, que, com leitura responsável, ajudaram-me no aperfeiçoamento desta tese.

RESUMO

A análise sobre a educação jesuíta evidencia que sua finalidade consiste na formação para a excelência humana integral. Essa conclusão decorre do objetivo delineado como reconhecer a compreensão de finalidades e propósitos formativos que emergem nos documentos educativo jesuítas, de modo a identificar os sentidos de formação humana que decorrem dessa compreensão. O método adotado foi a análise documental e investiga 24 documentos educativos da Companhia de Jesus. Ao tratar os dados foi identificadas recorrências, que foram reunidas em três categorias analíticas: humanismo, excelência humana e perspectiva integral de formação. Assim, a investigação realizada reconhece que a educação jesuíta consiste num modo de proceder ancorado no humanismo social cristão, orientado por uma perspectiva integral de formação, de modo a desenvolver a excelência humana integral como sua finalidade formativa. Há uma identificação entre a própria finalidade da educação jesuíta e o ideal de pessoa a ser formado por seu modelo educativo. Essa convergência entre finalidades formativas e sentido da formação humana questiona o atual enredamento da educação à lógica da aprendizagem e seus efeitos de perda da centralidade da pessoa humana em seu processo formativo. Ao mesmo tempo, explicita que o ajustamento da formação humana à adaptabilidade flexível reduz as finalidades formativas para utilidade capacitativa. Assim, a finalidade da educação jesuíta não pode ser restringida à aprendizagem, uma vez que está orientada para a excelência humana integral.

Palavras-chave: finalidades formativas; formação humana integral; educação jesuíta; humanismo; excelência humana.

ABSTRACT

The analysis of Jesuit education highlights that its purpose lies in fostering integral human excellence. This conclusion stems from the outlined objective of recognizing the understanding of formative purposes and goals that emerge from Jesuit educational documents, aiming to identify the dimensions of human formation that arise from this understanding. The adopted method involved document analysis, investigating 24 educational documents from the Society of Jesus. Through data analysis, recurring themes were identified and grouped into three analytical categories: humanism, human excellence, and a holistic perspective on education. Consequently, this research acknowledges that Jesuit education operates within a framework anchored in Christian social humanism, guided by a comprehensive approach to formation, with the ultimate goal of developing integral human excellence. There is alignment between the very purpose of Jesuit education and the ideal of the person to be shaped by its educational model. This convergence of formative objectives and the essence of human formation challenges the current entanglement of education with a learning-centric logic, which may lead to a loss of focus on the centrality of the individual in the formative process. Simultaneously, it underscores that adapting human formation to flexible utility diminishes formative purposes. Therefore, the purpose of Jesuit education cannot be confined solely to learning, as it is oriented toward holistic human excellence.

Keywords: purpose in education; integral human formation; Jesuit education; humanism; human excellence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Self Made Man – Bobbie Carlyle.....	103
Figura 2 - Melancolia - Albert György.....	110
Figura 3 - Mapa das escolas jesuítas em 1773.....	138
Figura 4 – Linha do tempo da renovação do apostolado educativo jesuíta.....	146
Figura 5 – Mapa das escolas jesuítas (pré-secundária e secundária) 2022.....	148
Figura 6 – Infográfico: Documentos do apostolado educativo da Companhia de Jesus pós-renovação.....	153
Figura 7 – A criação de Adão – Catedral Notre-Dame de Chartres.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre Formação Humana – revisão de literatura.....	27
Quadro 2 – Apresentação dos documentos educativos jesuítas analisados.....	154
Quadro 3 – Caraterísticas comparativas – <i>Modus parisienses e Ratio Studiorum</i>	188
Quadro 4 – Comparativo dos significados dos 4C nos documentos jesuítas.....	248

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPAL	Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EE	Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola
<i>(GIAN)</i>	Global Ignatian Advocacy Network
ICAJE	Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta (sigla original em inglês)
PEC	Projeto Educativo Comum
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SIPEI	Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inacianas
TV	Colégio Jesuítas: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento
4C	Competente, consciente, compassivo e comprometido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – SER FORMADO PELO OLHAR DO OUTRO	15
1.1 SER ENSINADO A VER A FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO JESUÍTA.....	16
1.2 O OLHAR DOS OUTROS: A EDUCAÇÃO JESUÍTA NAS PESQUISAS	26
2 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO E SENTIDOS DA FORMAÇÃO HUMANA.....	33
2.1 SOBRE AS FINALIDADES E PROPÓSITOS DA ESCOLA	34
2.2 EM BUSCA DOS SENTIDOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	47
2.2.1 Aproximação aos sentidos da ideia de formação	47
2.2.2 Educar é formar o ser humano: a escola e a formação humana.....	49
2.2.3 A formação humana nas tradições filosófico-pedagógicas ocidentais	52
2.2.3.1 As origens da formação humana na <i>paideia</i> grega.....	53
2.2.3.2 A <i>humanitas</i> latina e a constituição do humanismo	65
2.2.3.3 A <i>paideia</i> cristã e a configuração humana à figura do Cristo	72
2.2.3.4 A <i>Bildung</i> alemã e a formação do ser humano.....	79
2.3 CONDIÇÕES FORMATIVAS: PERFECTIBILIDADE E PLASTICIDADE.....	87
3 PERSPECTIVAS ATUAIS DE SENTIDO DA FORMAÇÃO HUMANA.....	98
3.1 DESLOCAMENTOS NO SENTIDO DE SER HUMANO E DA SUA FORMAÇÃO ...	98
3.2 CHEGAMOS À ÉPOCA DO FIM DA FORMAÇÃO?.....	100
3.3 O CAPITALISMO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO HUMANA AJUSTADA.....	103
3.3.1 A redução antropológica do ser humano a uma forma de vida útil e competitiva	105
3.3.2 Ajustar a formação humana e as finalidades da educação à mercantilização.....	110
3.4 A FORMAÇÃO HUMANA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	117
4 CONTEXTO HISTÓRICO E IDEAL FORMATIVO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA..	123
4.1 O DESENVOLVER HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS.....	124
4.1.1 As fontes inicianas da educação jesuíta	126
4.1.2 Uma história entre dois períodos e seu enlace pelas finalidades formativas.....	132
4.1.2.1 Das origens da <i>Ratio Studiorum</i> à suspensão da educação jesuíta	133
4.1.2.2 A atualização do modo de proceder em educação e a volta às fontes inicianas	138
4.2 VER O MAR DA EDUCAÇÃO JESUÍTA PELO OLHAR METODOLÓGICO	149
4.2.1 Olhar a educação jesuíta pelos olhos da análise documental	150
4.2.2 O mar documental jesuíta: o material empírico ensina as finalidades.....	152
4.2.3 O olhar documental me ensina a analisar o mar documental jesuíta.....	167

5. FINALIDADES E PROPÓSITOS FORMADOS PELO MODO DE PROCEDER HUMANISTA JESUÍTA	173
5.1 A FORMAÇÃO DO HUMANISMO PEDAGÓGICO JESUÍTA	175
5.1.1 O encontro dos jesuítas como o humanismo renascentista.....	175
5.1.2 As feições filosóficas do humanismo: <i>paideia</i> grega, <i>humanitas</i> e <i>paideia</i> cristã....	178
5.1.3 Origens antropológicas e pedagógicas do humanismo jesuíta.....	181
5.1.4 As finalidades formativas ancoradas na antropologia do humanismo jesuíta.....	184
5.2 O HUMANISMO SOCIAL REDEFINE AS FINALIDADES FORMATIVAS.....	191
5.2.1 O humanismo como fundamento da formação humana jesuíta.....	191
5.2.2 O humanismo é capaz de evitar a desumanidade?	197
5.2.3 O humanismo social jesuíta e o novo sentido das finalidades formativas	201
6 A EXCELÊNCIA HUMANA INTEGRAL COMO FINALIDADE FORMATIVA... 207	
6.1 A FORMAÇÃO DA PESSOA DEFINIDA PELAS FINALIDADES FORMATIVAS .208	
6.1.1 O conceito de pessoa e sua origem na <i>paideia</i> grega e <i>humanitas</i> latina	210
6.1.2 Pessoa como conceito teológico-metafísico na <i>paideia</i> cristã.....	212
6.1.3 A pessoa na modernidade: o indivíduo livre e autônomo	215
6.1.4 Finalidades da educação jesuíta fundamentadas no conceito de pessoa	217
6.2 A EXCELÊNCIA HUMANA NA PERSPECTIVA INTEGRAL DE FORMAÇÃO	222
6.2.1 A pessoa a ser formada: do sábio piedoso à excelência humana.....	223
6.2.1.1 O sábio piedoso: a integração entre <i>pietas et eruditio</i>	224
6.2.1.2 O ser humano com os demais e para os demais e sua formação pela justiça	227
6.2.1.3 Excelência humana: a pessoa competente, consciente, comprometida e compassiva	235
6.2.2 A identificação entre as finalidades formativas e a formação humana integral....	266
6.2.2.1 A formação integral decorre do ideal de pessoa a ser formada	266
6.2.2.2 Os valores orientam e ancoram a finalidade da formação para a excelência humana	269
6.2.2.3 A formação para a excelência humana integral é permeada pela dimensão religiosa	276
7 O QUE O VASTO MAR DA EDUCAÇÃO JESUÍTA ME ENSINOU A VER: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
REFERÊNCIAS.....	295

1 INTRODUÇÃO – SER FORMADO PELO OLHAR DO OUTRO

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: "– Pai, me ensina a olhar!" (GALEANO, 2020, p. 9)

Esta tese trata da formação humana e das finalidades e dos propósitos formativos da educação jesuíta. Ao escolher abrir a apresentação com um texto literário, entendo que seu processo de escrita, antes de ser uma aprendizagem, constitui-se num modo de ser ensinado, tal como Diego diante da imensidão do mar. Nesse sentido, tenho compreendido, assim como o menino do texto de Galeano, que diante da imensidão e da vastidão da educação jesuíta a minha escrita pode vir a emudecer. Por isso, ao definir como temática investigar a formação humana no contexto de uma das concepções pedagógicas do cenário da educação católica, intenciono ser ensinado a me formar. Dessa forma, sou instado a tensionar e a problematizar uma temática que se relaciona com meu projeto de vida, com meu compromisso e com minha responsabilidade para com o campo da educação e com a construção democrática do meu país.

No Brasil, as Escolas de Educação Básica e o sistema universitário, em decorrência da adoção da quarentena com o distanciamento físico para conter a contaminação por covid-19, tiveram as aulas presenciais suspensas. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) observaram que a interrupção das atividades nas escolas resultou em deslocamentos para práticas escolares por meio do uso de ferramentas digitais. Isso ocorreu em escolas e universidades das redes pública e privada, inclusive na Educação Infantil, o que determinou “que as atividades presenciais deveriam ser transpostas, por meio de ferramentas digitais, para um modelo de educação remota enquanto durasse a crise sanitária. Tal decisão recebeu, inclusive, suporte legal do Ministério da Educação” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 3).

Essa condição de aulas através da modalidade *on-line* e mediante o uso de ferramentas digitais constitui-se no modo de cursar o doutoramento em educação e persistiu ao longo do processo de elaboração desta investigação. Ingressei no doutorado em educação em abril de 2020, já no contexto pandêmico, fazendo parte da turma do convênio entre a Rede Jesuíta de Educação do Brasil¹ e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, através do

¹ Constituída em 2014, a Rede Jesuíta de Educação (RJE) reúne as 17 unidades de Educação Básica da Companhia de Jesus no Brasil. Ela promove um trabalho integrado, a partir de uma mesma identidade e do sentido de corpo apostólico, com mútua responsabilidade pelos desafios comuns. Em síntese, assume a missão de formar homens e

Programa de Pós-Graduação em Educação. Esse convênio é constituído por uma especificidade, que é a realização de imersões semestrais no *Campus* de São Leopoldo para cursar as disciplinas em que estamos matriculados. Essa organização de doutoramento está associada à formação continuada em serviço, de modo que, ao voltarmos das imersões, dividimos nossa formação com o trabalho em escolas da Rede Jesuíta de Educação.

A pandemia nos atravessou e alterou a proposta inicial do nosso curso *stricto sensu*, transferindo as atividades para o ambiente virtual. Cursar o doutorado em educação e acompanhar a escola básica neste deslocamento em suas práticas, na reestruturação dos tempos e espaços escolares, foi uma referência para pensar e construir esta tese.

Fazer pesquisa em educação no atual cenário brasileiro implica reconhecer que, sob os efeitos da pandemia, avolumaram-se as desigualdades multidimensionais e considerar que haverá consequências educacionais que comprometerão a educação de milhões de crianças, jovens e adultos nesta década em decorrência dos graves cortes no financiamento público da ciência e da tecnologia. Ao reconhecer esse contexto amplo e tendo em vista o meu trabalho numa escola privada confessional católica, eu me vi, uma e outra vez, como salienta Sommer (2005), com certa angústia, interpelado a redefinir e a reconstruir o tema e o objeto de pesquisa.

1.1 SER ENSINADO A VER A FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO JESUÍTA

A elaboração desta tese relaciona-se com a constituição do meu olhar, com o processo temporal de ser ensinado, e reitero o uso do verbo ensinar, em decorrência da intencionalidade de frisar que um outro desperta em mim um modo de olhar para o campo da educação. Trata-se de um olhar formado por muitos olhares formativos.

A investigação no campo da educação é um deslocamento em meu percurso formativo como pesquisador, sendo um processo formador e transformador da minha visão como pesquisador. Apesar disso, trago para este projeto de pesquisa o interesse, a preocupação e, sobretudo, o desejo de aprofundar o estudo sobre como a formação humana na tradição jesuíta tem sido relacionada com suas finalidades. O professor e pesquisador Bernard Charlot questiona sobre “o que a pedagogia e, de forma mais ampla, os discursos sobre a educação nos dizem sobre o homem?” (CHARLOT, 2019, p. 163). De início, trata-se de uma questão da antropologia associada à educação, ou seja, é fundamental para a pesquisa em educação levantar

mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. O convênio de doutoramento faz parte do Projeto de Fomento à Formação Continuada, desenvolvida pela Rede Jesuíta de Educação através do Comitê Permanente de Formação Continuada. <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/constituicao-da-rede/>

a pergunta “o que é o ser humano?”. Tal pergunta, embora não seja o objeto deste projeto, perpassará minhas leituras e análises sobre a escola, a formação humana e a educação jesuíta.

Ao levantar esse questionamento da antropologia, trazendo-o como pano de fundo para esta pesquisa em educação, ancore-o nos estudos escolares e nos saberes anteriores, que estão nas veredas de minha formação como pesquisador, isto é, a graduação (licenciatura) em Filosofia, com a ênfase na antropologia filosófica e na ética. No Mestrado em Filosofia, minha escolha pelo campo da ética filosófica, bem como na graduação (bacharelado) em Teologia Católica Romana, sobremaneira os interesses relativos à antropologia e à ética teológica.

Nesses anos de estudos e de pesquisas, investiguei e construí conhecimentos relacionados à temática da formação humana. Ao mesmo tempo, essa construção de pesquisa tem relação direta com minha posição e função como professor e como gestor de uma escola, em que a formação humana e a sólida formação acadêmica estão integradas em sua missão de promover educação integral na esteira da tradição humanista católica.

A temática da formação humana desde a pergunta sobre o ser humano e sua condição foi abordada no início de minha trajetória de pesquisa, ainda na Filosofia, quando fui bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Essa pesquisa inicial teve como objeto a produção do conhecimento universitário e sua relação com a ética. Seu tema foi “O conhecimento entre a manipulação e a ética: uma reflexão a partir de Emmanuel Levinas”. Tratava-se de analisar se o conhecimento produzido no espaço universitário estava orientado para o desenvolvimento coletivo e individual da sociedade, em vista a responder aos problemas sociais, políticos e econômicos, ou se estava subordinado à lógica da produção, da eficiência e da competitividade de um alinhamento que o reduz à prestação de serviços e agendas externas, como aquelas de investidores, de Estados ou de agências financiadoras.

Os resultados e as discussões dessa primeira investigação científica foram prosseguidos com o aprofundamento nos estudos do filósofo judeu-lituano Emmanuel Levinas. Desses estudos, emergiu a abordagem levinasiana que associa responsabilidade e subjetividade. Em meu trabalho de conclusão de curso, em Filosofia, o conceito de responsabilidade, tal como elaborado por Levinas, foi uma lente para analisar a constituição da subjetividade do ser humano. Estendendo o campo de estudos levinasianos, investiguei, na pesquisa de Mestrado, em Filosofia, na área da Ética Filosófica, a ampliação sobre como a responsabilidade se constituiu num nó articulador do pensamento de Levinas para pensar a subjetividade humana. O resultado dessa pesquisa foi a dissertação intitulada “A ética como responsabilidade pelo rosto em Emmanuel Levinas”.

No movimento de autoformação, mudei-me para Belo Horizonte, Minas Gerais, onde cursei o Bacharelado em Teologia na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Meu trabalho de conclusão de curso versou sobre a identidade cristã e sua originalidade no contexto da modernidade, a qual questionou os fundamentos filosóficos e teológicos do Cristianismo e suas configurações históricas. Analisei o pensamento do teólogo espanhol, radicado no Brasil, Pe. Dr. Carlos Palacio, SJ. Nessa pesquisa, aprofundi a compreensão de que a identidade cristã não se define *a priori*, de maneira abstrata e dedutiva, pois não há uma essência do cristianismo fora da sua concreta existência histórica. Assim, aquela pesquisa tratou da subjetividade histórica e eticamente construída no encontro com o outro. O texto foi publicado como artigo na revista “Perspectiva Teológica”, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, com qualis A1.

Ao continuar os estudos no Doutorado em Educação, identifiquei que a temática da formação humana tinha potência, ainda, para ser uma fonte de pesquisa neste novo campo do saber que passou a integrar meu processo de autoformação. Esse interesse, contudo, sofreu um novo deslocamento, de modo que aproximar discussões e perguntas filosóficas sobre a educação ao próprio campo da pesquisa educacional tornou-se uma possibilidade de construção de um projeto.

O tema da formação humana tem integrado a trama da minha relação com a escola e com os estudos em educação, seja inicialmente com a filosofia, seja posteriormente dentro do espaço escolar por meio das aulas de ensino religioso e do acompanhamento de estudantes, famílias e professores. Ainda nos anos de minha escolarização básica numa escola católica, participei de grupos de formação humana e cristã; ao chegar à formação universitária, interessei-me por pesquisas sobre humanismo e ética. Nos últimos anos, ao chegar à prática profissional numa área denominada formação humano-cristã, em dois colégios católicos, estive envolvido com a busca por conceber, desenvolver e produzir práticas formativas que contemplassem modos de incrementar a formação humana dos estudantes dentro do espaço escolar. Considerando a formação universitária teológica e minha experiência profissional na educação jesuíta, encontrei uma certa concepção específica sobre a formação humana, a qual se torna objeto de pesquisa. Desse modo, integro em mim a condição de ser formado por essa proposta e estar vinculado a ela como educador que procura efetivar processos educativos ancorados nela.

Nessas experiências formativas, seja em sala de aula, seja na gestão, o contato com crianças e adolescentes integra minha formação como pesquisador, de modo que problematizar a formação humana passou a integrar o meu interesse de construção deste projeto de pesquisa.

Durante quatro anos, estive à frente de dois Projetos Sociais do Governo de Minas Gerais (de 2008 a 2011), com foco na educação e que buscavam promover a permanência na escola de jovens com distorção na idade/série e acompanhar estudantes para melhorar seu desempenho escolar, de modo a evitar a evasão escolar. Em ambos os projetos, atuei na gestão pedagógica, acompanhando experiências de contraturno, nas quais havia momentos de formação sobre autoconhecimento, identidades, sexualidade, mundo do trabalho, cidadania, reforço escolar, aulas de inglês, de informática, de música e atendimento psicossocial. Nessa experiência, a escola não era o espaço formativo padrão, pois as vivências formativas aconteciam no que Flickinger (2009) denominou de espaços e tempos não formais de educação, tais como igrejas, centros sociais, bibliotecas públicas e a casa dos estudantes.

Ao longo de nove anos, lecionei Ensino Religioso para adolescentes do 8º e 9º anos; durante dois anos, lecionei essa mesma disciplina para estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio em duas escolas católicas da Rede Jesuíta de Educação. Conciliei com as aulas de Ensino Religioso o acompanhamento pedagógico da Equipe de Ensino Religioso, o que me possibilitou construir a proposta formativa dessa área na escola onde trabalho e colaborar mais amplamente no diálogo, na formação continuada da equipe docente e na preparação de seminários sobre Ensino Religioso para toda a Rede Jesuíta de Educação.

No contato direto com os estudantes em sala de aula e com os professores, identifiquei que o Ensino Religioso, com apenas uma aula semanal de 45 minutos, gerava uma reflexão sobre a própria humanidade do ser humano e sua constituição na relação com os outros no mundo, mediada pelas mais diversas tradições religiosas e filosóficas de vida. Nesse espaço escolar, foi possível ampliar a compreensão da proposta de formação humana da educação jesuíta, bem como aprofundar os estudos sobre a compreensão do projeto pedagógico e sua intencionalidade de efetivar finalidades formativas.

Na epígrafe que abre este capítulo inicial, Eduardo Galeano destaca, ao final da história, que Diego pediu ao pai: “ensina-me a olhar” (GALEANO, 2020, p. 9). Ser ensinado constitui a minha experiência formativa e reverbera diretamente a construção deste projeto de pesquisa.

Engajar-se com os outros numa pesquisa tem em vista conhecer, analisar, compreender e decifrar as demandas e os problemas levantados. A pesquisa educacional requer cientificidade no tratamento dos dados e informações, bem como rigor sistêmico e ética. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Numa pesquisa, deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido (ANDRÉ, 2001). Sou ensinado por Charlot, em seu texto *A pesquisa*

educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, que

[...] o pesquisador que se defina “de educação”, qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação. Como consequência, ele não poderá mais se desinteressar, se desligar das questões relativas aos fins (em que se incluem as questões políticas) e das questões relacionadas à prática (CHARLOT, 2006, p. 3).

O tema da formação humana diz respeito aos propósitos e fins educativos, bem como aos seus efeitos políticos. Ora, a pesquisa tem efeitos sobre a educação. Essa condição de possibilidade da pesquisa nessa área, conforme estabelece Charlot, diz respeito à mobilização da educação, com os conhecimentos construídos nas pesquisas, a sua relevância social e a sua ancoragem em problemas da rotina escolar, dos estudantes, dos professores e da gestão escolar. No meu caso, há um outro fator que impulsiona este estudo investigativo, qual seja, contribuir com uma investigação cujos resultados incidam em melhorias e aperfeiçoamento da missão educativa da Rede Jesuíta de Educação e possa reverberar para além dela, ampliando o debate sobre a temática abordada em espaços de pesquisa, extensão e formação de estudantes e docentes.

Nas diversas disciplinas do doutorado, articulei a produção de trabalhos ampliando a abordagem da formação humana com as discussões históricas e contemporâneas, notadamente questionando a conformação do ser humano ao sistema neoliberal e o ajustamento aos sistemas externos de avaliação. Essa conformação e ajustamento produzem certo tipo de formação humana, a qual coteja um ser humano cuja inclusão no sistema produtivo e de desempenho passa a ser o mote do projeto de vida.

Em abril e maio de 2021, participei do Curso de Extensão *Escola e Adolescência no século 21*, oferecido pelo Professor Roberto Rafael Dias da Silva, promovido pela UNISINOS. O curso tratou do reconhecimento da multidimensionalidade interpretativa do fenômeno da adolescência no século 21 (LEHALLE, 2011), bem como caracterizou os laços e a constituição formativa dos adolescentes em meio à escolarização. Todavia, a partir desse curso, surgiu a tarefa ulterior de pensar a formação para adolescentes do século 21, numa escola que foi engendrada para corresponder ao modelo social e econômico da revolução industrial (BARRÈRE, 2013). Desse modo, movido pelo curso, reafirmo a potência da pesquisa que associa formação humana e propósitos formativos no contexto das interpelações sobre a escola do século 21.

Esse estudo sobre a formação humana confirma em mim o interesse pela tarefa de trazer para o centro do debate educacional a questão sobre o próprio ser humano e a constituição de sua formação. Desse modo, tendo em vista as exigências do sistema neoliberal sobre o ser humano e os efeitos em seu ser e agir, formar-se pesquisador no campo da educação tem a implicação de relacionar a temática que estou tratando com as questões relativas à conformação do ser humano ao sistema capitalista neoliberal.

A educação ocidental foi historicamente concebida como processo de formação, a qual resultou numa forma de vida. Segundo Claudio Almir Dalbosco, ao longo do percurso histórico, a ideia de formação sofreu metamorfoses de acordo com as configurações sociais forjadas em modelos econômicos, antropológicos, culturais e religiosos que foram historicamente construídos. Desse modo, a concepção de formação está “[...] vinculada a grandes projetos educacionais, como a *Paideia* grega, *Humanitas* latina e a *Bildung* alemã” (DALBOSCO, 2019, p. 35), que partilham o significado de formação como a indicação de favorecer o aprimoramento e o aperfeiçoamento da condição humana.

Essa afirmação do professor Dalbosco orienta a justificativa que pesquisar essa temática requer historicizar o conceito de formação humana. Tal pensamento também se fundamenta na abordagem de Nadja Hermann, segundo a qual, citando Hans-Georg Gadamer, a “[...] formação é um conceito genuinamente histórico” (2020, p. 1). Ora, se o conceito é histórico, ao estudá-lo se faz necessário esclarecê-lo e explicitar como veio a se constituir em modelos e significados distintos para a formação humana.

Neste ponto, a sinalização de Charlot, “[...] quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (CHARLOT, 2006, p. 9), é determinante para considerar que a temática de estudo da formação humana no campo educacional está no centro do meu interesse de pesquisa, a qual deve ser analisada como um processo complexo e multidimensional.

Na epígrafe, lemos o pedido de Diego a seu pai – “ensina-me a ver”. A outra face desse pedido é o desejo de conhecer e de aprender. Certamente, como nos revela essa narrativa, não se aprende somente na escola e tampouco o espaço escolar se reduz à aprendizagem. Contudo, desde meados dos anos 70 do século passado, como afirma Gert Biesta, “[...] a linguagem da educação tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013, p. 30). A centralidade da aprendizagem atravessa a formação humana na escola do século 21.

Identifico, através de minha trajetória como professor e como educador da área de Formação Cristã e Pastoral, que a formação humana é uma preocupação central no contexto da

educação jesuíta. Ao mesmo tempo, sendo formado e trabalhando na escrita de proposta pedagógica, documentos pedagógicos para a área de Formação Cristã e Pastoral, bem como em artigos e outras produções que abordam temas da educação jesuíta, me deparei com a ênfase na afirmação de finalidades e propósitos formativos. Nesse sentido, procuro articular nesta tese os sentidos de formação humana que são depreendidos das finalidades formativas que a Companhia de Jesus estabelece em sua proposta educativa.

Estabelecidas essas considerações iniciais relativas à temática, delinheiro como questão central desta tese: qual é a compreensão de finalidades e propósitos formativos apresentados nos documentos educativos da Companhia de Jesus e que sentidos de formação humana decorrem dessa compreensão das finalidades e propósitos? Para mobilizar essa problematização, delinheiro como objetivo central reconhecer a compreensão de finalidades e propósitos formativos que emergem nos documentos educativo jesuítas, de modo a identificar os sentidos de formação humana que decorrem dessa compreensão.

A partir desse objetivo geral, defino para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- compreender o conceito de finalidade educativa;
- analisar as concepções de formação humana nas tradições filosófico-pedagógicas: *paideia* grega, *humanitas* latina, *paideia* cristã e *bildung* alemã;
- explicar a atual compreensão do sentido de formação humana considerando o capitalismo neoliberal;
- descrever a proposta educativa da Companhia de Jesus relacionada aos documentos da Companhia de Jesus que tratam do apostolado educativo.
- reconhecer as compreensões de finalidades formativas delineadas pela educação jesuíta;
- identificar os sentidos de formação humana concebidos nos documentos educativos da Companhia de Jesus;
- Investigar a relação entre a compreensão de finalidades formativas e os sentidos de formação humana da educação jesuíta.

O campo empírico da tese são documentos da Companhia de Jesus, seja os que emanam de comissões oficiais estabelecidas pelo governo geral da ordem, seja pronunciamentos de seus Superiores Gerais. A partir desse material e tendo como objeto a formação humana na tradição educativa jesuíta e suas finalidades formativas, adoto como procedimento técnico-metodológico a análise documental de documentos educativos da Companhia de Jesus

A análise e a interpretação dos dados levantados serão feitas por meio da análise documental. Tal escolha metodológica decorre do objetivo geral delineado para mobilizar esta pesquisa. Assim, procederei à análise documental dos documentos jesuítas sobre educação, de modo a identificar os sentidos da formação humana que foram concebidos historicamente e a compreender sua relação com as finalidades formativas. Neste movimento analítico sobre os documentos, viso produzir categorias de análise que aglutinem os sentidos da formação humana e das finalidades formativas. Em seguida, cotejarei essas categorias a partir das teorizações sobre formação humana e da concepção da educação jesuíta sobre o ser humano e suas finalidades formativas. Essas escolhas teórico-metodológicas decorrem do fato de o objeto de estudo se constituir de documentos educativos jesuítas sobre a educação. Detalho esse procedimento na seção em que apresento os caminhos teóricos e metodológicos, inclusive justificando o argumento pelo qual não posicionei a metodologia num capítulo exclusivo, mas sim dentro do quadro do mapeamento do objeto de pesquisa.

A partir da apresentação do meu percurso formativo, do posicionamento do interesse sobre o tema de pesquisa e tendo desenvolvido a problematização e delineado o quadro de objetivos, explícito que organizei tese em sete capítulos, sendo esta introdução o primeiro capítulo. Assim, o segundo capítulo é intitulado *Formação humana: finalidades e sentidos*. Primeiramente, apresento a relação entre as finalidades e propósitos da educação escolar e concepções de formação do ser humano, frisando o enredamento da primeira à lógica da mercantilização neoliberal e seus efeitos na segunda, que é deslocada da centralidade dos domínios e interesses da e para a educação. Avançarei na caminhada com o mapeamento das tradições filosóficas e pedagógicas ocidentais que delinearam a compreensão do sentido da formação humana com a qual fomos ensinados a olhar a educação e da qual decorreram concepções de antropologia da educação. Posicionarei, neste primeiro capítulo, a compreensão de duas condições que foram pensadas possibilitar a formação do ser humano, isto é, a perfectibilidade e a plasticidade.

Ampliando o quadro histórico-conceitual, elaborei a problematização teórica sobre a atual configuração da formação humana em termos educacionais. Isso será feito no terceiro capítulo – *Perspectivas atuais de sentido da formação humana*, que está organizado em 4 partes. Iniciarei tratando dos deslocamentos de sentido de compreensão do ser humano e da sua formação; questionarei, num segundo momento, com uma pergunta do filósofo Martin Heidegger, se estamos na época do fim da formação. Decorrente desse questionamento, posicionarei o terceiro momento tratando da racionalidade neoliberal e seus efeitos na formação humana com o atravessamento com a categoria de ajustamento. Trata-se de olhar para o

neoliberalismo como uma racionalidade que produz certa subjetivação e como isso coteja uma formação humana ajustada e adaptada a essa racionalidade. Esse capítulo é concluído com a abordagem que trata da formação humana na Base Nacional Comum Curricular e teoriza o conceito de ajustamento da formação, pois corresponder à adaptação advinda da exigência de ajuste aos interesses neoliberais tem produzido um sujeito flexível e centrado em desenvolver capacidades e habilidades úteis à sua permanência nessa lógica de mercantilização que atravessa todas as dimensões da vida humana.

O quarto movimento de teorização e problematização consistirá na *Educação jesuíta: um modo de proceder humanista*. Abordarei a educação jesuíta cotejando sua historicização em períodos enlaçados pelos fins e propósitos formativos, que se relacionam com um enfoque na formação humana. A montagem desse quadro histórico e conceitual está centralizada e se fundamenta em textos da Companhia de Jesus que vieram a constituir sua tradição educativa. Esses textos tornam-se fonte documental para serem analisados e interpretados. Assim, esse capítulo está estruturado em dois momentos: no primeiro, apresentarei a educação jesuíta a partir do que designei como desenrolar histórico, pois se trata de mostrar o processo histórico de constituição dessa proposta educativa. Destacarei os fundamentos da educação jesuíta numa concepção de ser humano, de mundo e teológica; no segundo, fundamentam-se e explicitam-se os passos metodológicos que adotarei como exame analítico e hermenêutico dos dados que serão levantados e produzidos a partir dos documentos jesuítas.

O quinto capítulo é designado como *as finalidades e propósitos formados pelo modo de proceder humanista jesuíta*. É dividido em duas seções de modo a mostrar como foi formado o humanismo jesuíta a partir do encontro com o humanismo renascentista e o modo de proceder educativo da Universidade de Paris. Ademais, investiga as origens do humanismo jesuíta e como antropologia jesuíta cotejada desde o humanismo são usadas para ancorar o as finalidades formativas da educação jesuíta. A segunda parte do capítulo aborda a feição contemporânea do humanismo jesuíta em sua compreensão como humanismo social. O humanismo é compreendido como fundamento do modo de proceder educativo jesuíta. Contudo, frente ao humanismo há as críticas advindas das correntes denominadas de anti- e pós-humanismo. Assim, esta seção procura responder ao questionamento sobre se o humanismo é capaz de evitar a desumanidade. Por fim, mediante a análise do humanismo social jesuíta se mostra a redefinição da compreensão das finalidades formativas, destacando nesse ponto a ênfase no bem comum para a educação jesuíta. Trata-se neste capítulo da análise sobre a categoria de humanismo, a qual foi identificada nos documentos jesuítas a partir da investigação que recolheu as recorrências que se referiam a tal categoria.

O desenvolvimento do segundo movimento de análise é expresso no sexto capítulo, cujo título é *a excelência humana na perspectiva integral de formação*. Mobilizo duas categorias analíticas nesse capítulo: excelência humana e perspectiva integral de formação. Ao redor da categoria de excelência está o conceito de pessoa, que é analisado em sua evolução semântica. Decorre da ideia de pessoa a abordagem, na segunda parte, dos sentidos de pessoa que foram constituídos ao longo do tempo pela educação jesuíta, visando, assim, explicitar o sentido de formação humana decorrentes da finalidade de formar um ideal de pessoa. A categoria de excelência requer ser compreendida em vista do Magis inaciano e não da qualidade, tal como se é cotejado no discurso neoliberal que tem atravessado a educação. Por isso, essa seção trata da excelência acadêmica dentro do arco conceitual da excelência humana. A segunda parte do capítulo é dirigida a investigar a compreensão da perspectiva integral de formação. Para isso, cotejo novamente como a formação integral é apreendida do ideal de pessoa, o modo como a educação jesuíta se orienta por valores e, por fim, de que maneira a dimensão religiosa é compreendida como permeando o fazer pedagógico da Companhia de Jesus.

O sétimo capítulo apresenta o que denominei como *o que o vasto mar da educação jesuíta me ensinou a ver: considerações finais*. Não se trata de uma ampliação das teorizações ou das análises. Ao modo de um exercício de exame, que recolhe o que tratei ao longo da tese, sintetizo cada um dos capítulos e apresento os resultados que foram neles expresso.

Demarco, nesta introdução, ainda, a apresentação da revisão de literatura relativa ao objeto de pesquisa. Em seguida, esclareço o argumento para essa opção metodológica, bem como os achados neste exercício de revisar as produções investigativas que se relacionam com minha temática de pesquisa. Ao final deste projeto, está o cronograma que estabelece ações e seus respectivos prazos para o desenvolvimento deste trabalho.

Desse modo, esta tese está ancorada no referencial teórico e na literatura especializada que fundamenta as atuais discussões acerca de finalidades e propósitos da educação, como explicitarei no segundo capítulo. Ademais, considerando a atual problematização das discussões sobre formação humana, recorro à literatura com a qual teorizei esse quadro teórico no segundo e terceiro capítulos. Os documentos históricos sobre educação jesuíta, assim como outros textos da Companhia de Jesus para a área de educação configuram-se como fonte privilegiada para o exercício de examinar o objeto desta pesquisa. Intenciono, assim, contribuir para tornar mais evidente a concepção de finalidades e propósitos da educação jesuíta, bem como a concepção de formação humana engendrada a partir dessas finalidades.

Nesse sentido, defendo nesta tese o reconhecimento de que a educação jesuíta consiste num modo de proceder ancorado no humanismo social cristão, orientado por uma perspectiva

integral de formação, de modo a desenvolver a excelência humana integral como sua finalidade formativa. Assim, há uma identificação entre a própria finalidade da educação jesuíta e o ideal de pessoa a ser formado por seu modelo educativo. Essa convergência entre finalidades formativas e sentido da formação humana questiona o atual enredamento da educação à lógica da aprendizagem e seus efeitos de perda da centralidade da pessoa humana em seu processo formativo. Ao mesmo tempo, explicita que o ajustamento da formação humana à adaptabilidade flexível reduz as finalidades formativas para utilidade capacitativa. Assim, a finalidade da educação jesuíta não pode ser restringida à aprendizagem, uma vez que seu fundamento é a formação para a excelência humana integral.

1.2 O OLHAR DOS OUTROS: A EDUCAÇÃO JESUÍTA NAS PESQUISAS

Nesta seção, apresento a revisão de literatura sobre as produções investigativas cujas temáticas se aproximam, se conectam ou têm relação com meu objeto, isto é, a formação humana na tradição educativa jesuíta e suas finalidades formativas. Optei por localizar a literatura já na introdução, para que seja possível estruturar “[...] um pano de fundo útil para o problema ou para a questão que gerou a necessidade do estudo” (CRESWELL, 2007, p. 46). Trata-se, assim, de proceder em vista a enquadrar as possibilidades deste meu projeto a partir de outros pesquisas e de suas respectivas aberturas interpretativas relativas.

Para ampliar a compreensão e os sentidos sobre a formação humana na tradição educativa jesuíta, procedi à busca textual na plataforma de dados BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Estabeleci como descritores: “formação humana”, “educação jesuíta” e “finalidades educativas”. A definição desses descritores tem relação com o primeiro movimento de pesquisa realizado na plataforma BDTD. Considerando a associação entre os temas desta pesquisa, foi necessário o uso do AND² entre os descritores. Defini como recorte temporal o período de 2014 a 2022, considerando que aquele é o ano de fundação da Rede Jesuíta de Educação. A seguir, descreverei como procedi nestes movimentos de levantamento de literatura e os modos que adotei para encaminhar as análises sobre os resultados que encontrei.

O primeiro movimento que operei consistiu em associar os descritores: “formação humana” *and* “educação jesuíta” *and* “finalidades educativas”. Não obtive nenhum resultado de pesquisas que abordassem essas temáticas. Considerando esse resultado inicial, optei, num

² AND é um operador booleano para pesquisas em banco de dados. Funciona como a palavra “E”, de modo a fornecer a intersecção, isto é, apresentar apenas textos que contenham os descritores especificados na busca.

segundo momento, em usar apenas “formação humana”, obtendo 987 pesquisas. Procedi à leitura dos títulos dessas pesquisas, de modo a identificar as temáticas tratadas e selecionar quais estudos poderiam vir a ser analisados nesta revisão. Considerando a amplitude do resultado, defini como critério para leitura e seleção a relação dessas pesquisas com as tradições filosófico-pedagógicas que apresentarei no segundo capítulo: a *paideia* grega, a *humanitas* latina, a *paideia* cristã e a *bildung* alemã. Simultaneamente, considereirei como critério a relação da pesquisa com o neoliberalismo e o tratamento de políticas públicas nacionais, como a BNCC. Esse movimento produziu a seleção de 14 textos, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre formação humana selecionadas para revisão

Nº.	Título	Tipo	Ano	Autor(a)	Universidade
1	Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas	Tese	2014	Jocinete das Graças Figueiredo	PUC-SP
2	A <i>paideia</i> grega: a formação omnilateral em Platão e Aristóteles	Tese	2015	José Sílvio de Oliveira	UFSCAR
3	Da <i>paideia</i> à escola contemporânea: limites e possibilidades de uma educação pelo ócio e para o ócio	Tese	2015	Fabiana Neiva Veloso	UNIFOR
4	Educação na cibercultura: uma proposta de formação humana por meio da colaboração	Dissertação	2015	Aline Vieira de Albuquerque	UERJ
5	A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?	Tese	2017	Guilherme Alves da Silva	UFG
6	Educação estética, música e formação humana: contradições da cultura à luz da teoria Adorniana	Tese	2017	Cristiano Aparecido da Costa	UFG
7	Aspectos ético-estético-políticos da <i>mousiké</i> na <i>paideia</i> de Platão: contribuições das utopias para uma formação humana na contemporaneidade	Dissertação	2018	Guilherme Prado Roitberg	UNESP
8	Educação e formação estética: entre a arte e a política	Dissertação	2018	Lucilia Chaves de Oliveira	UFG
9	Formação humana e movimentos sociais na cultura digital	Dissertação	2018	Juliano Carrer	UNESC

10	A formação humana sob o jugo do capital	Dissertação	2019	Vanessa Mariano de Castro	UFC
11	Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da escola de Frankfurt	Tese	2020	Welma Alegna Terra	UFG
12	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções de educação integral	Dissertação	2021	Maira de Souza Flôr	Ânima
13	A partilha do sensível como princípio fundamental da formação humana	Tese	2022	Jairo Barbosa Moreira	UFG
14	A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana: reflexões sobre seus fundamentos	Tese	2022	Lucimara Del Pozzo Basso	UNESP

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre essas quatorze pesquisas, oito são teses de doutorado e seis são dissertações de mestrado. Sete teses são de doutorado em Educação e uma tese de doutorado em Psicologia. Das dissertações, quatro são de mestrado em Educação, uma de mestrado em Sociologia e uma de mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Como procedimento analítico, criei quatro categorias para aglutinar essas pesquisas, considerando o tema da formação humana e temáticas a ele associadas: “formação humana, políticas curriculares e crítica econômica”; “formação humana e a *paideia* grega”; “formação humana e formação estética”; e “formação humana na cultura digital”.

A categoria “formação humana, políticas curriculares e crítica econômica” contempla quatro teses de doutorado em Educação e duas dissertações de mestrado, sendo uma em Educação e outra em Sociologia. As teses “A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?”, de Guilherme Alves da Silva, e “A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana: reflexões sobre seus fundamentos”, de Lucimara Del Pozzo Basso, juntamente à dissertação “A base nacional comum curricular (BNCC) e as concepções de educação integral”, de Jairo Barbosa Moreira, têm como contexto investigativo a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, e sua concepção de formação integral. São pesquisas que problematizam o modo como a BNCC engendrou uma concepção de formação humana em correspondência à mercantilização e acabou por esvaziar seu sentido de desenvolvimento multidimensional do ser humano, uma vez que enfatiza a capacitação do capital humano. Ao mesmo tempo, destaca-se que uma leitura da formação humana a partir da omnilateralidade

marxiana é um recurso para desenvolver a crítica às políticas curriculares. O referencial teórico com o qual interpretam essa política pública é indicado como sendo a teoria crítica e o materialismo histórico-dialético, destacando-se autores como Gramsci, Marx, Thompson, Tonet, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos.

Nessa mesma linha de crítica às políticas públicas curriculares, a tese “Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas”, de Jocinete das Graças Figueiredo, enfatiza como as reformas decorrentes das políticas públicas, como a BNCC, tratam o tempo escolar. Em sua análise, o tempo escolar destinado às atividades é insuficiente para o desenvolvimento integral do ser humano.

Ainda nessa primeira categoria, identifico a tese em Educação “Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da escola de Frankfurt”, de Welma Alegna Terra, e a dissertação “A formação humana sob o jugo do capital”, de Maira de Souza Flôr. Trata-se de investigações que olham para a formação humana também a partir da teoria crítica, mas com um enfoque sobre as dimensões do ser humano, como, por exemplo, a emancipação, a liberdade e a própria razão, e como elas estão subjugadas aos mecanismos do capitalismo, que acabam por impedir o desenvolvimento dessas dimensões. Em termos analíticos conceituais, ancoram suas referências em estudos da teoria crítica histórico-dialética, seja na procura por descrever a concepção marxiana e seus intérpretes, seja pela escola frankfurtiana e sua atualização crítica sobre os efeitos do capitalismo nas dimensões da vida humana e na sociedade.

Essa categoria enfatiza a crítica sobre o contexto da concepção de formação humana desde o viés da concepção do conceito de formação integral prescrito na BNCC, assim como o recurso teórico-metodológico à teoria crítica e seu ângulo marxiano e também de marxistas clássicos, como citado acima.

O segundo agrupamento trata da categoria “formação humana e a *paideia* grega”, reunindo duas teses de doutorado: uma em Educação, “A *paideia* grega: a formação omnilateral em Platão e Aristóteles”, de José Sílvio de Oliveira, e outra em Psicologia, “Da *paideia* à escola contemporânea: limites e possibilidades de uma educação pelo ócio e para o ócio”, de Fabiana Neiva Veloso, e uma dissertação de mestrado em Educação, “Aspectos ético-estético-políticos da *mousiké* na *paideia* de Platão: contribuições das utopias para uma formação humana na contemporaneidade”, de Guilherme Prado Roitberg. Esses estudos têm como contexto a *paideia* grega como modelo a instituir uma formação humana em relação aos processos educativos. Trata-se de pesquisas que procuram examinar se é possível, atualmente, nos orientarmos por essa tradição filosófica grega. Por isso, o estudo de José Sílvio de Oliveira estabelece uma

leitura desde a categoria da omnilateralidade marxiana, no sentido de interpretar a *paideia* como formação humana plena. Fabiana Neiva Veloso remete à ideia de ócio grego, vinculada na *paideia*, para prescrever uma formação humana na escola que também se oriente por tempos escolares de ócio e para o ócio, de modo que o desenvolvimento pleno dos estudantes tenha na escola uma possibilidade de se efetivar. Esses estudos oferecem alternativas para pensar a formação humana contemporânea desde um ideal de ser humano e do próprio processo de vir a ser formado, como os gregos instituíram em sua *paideia*. Esse modelo acentua as dimensões política e estética da vida humana e sua articulação em sociedade.

Sobre a terceira categoria “formação humana e formação estética”, aglutinei duas teses de Doutorado em Educação: “Educação estética, música e formação humana: contradições da cultura à luz da teoria Adorniana”, de Cristiano Aparecido da Costa, e “A partilha do sensível como princípio fundamental da formação humana”, de Jairo Barbosa Moreira, e uma dissertação de mestrado “Educação e formação estética: entre a arte e a política”, de Lucilia Chaves de Oliveira. O estudo de Cristiano Aparecido da Costa intenciona mostrar como a música pode contribuir para a formação humana em termos de emancipação crítica, segundo a concepção teórica de Adorno. Trata-se de uma investigação teórica e crítica, cujo objetivo é demonstrar como a educação musical pode desenvolver o que ele chama de práxis revolucionária frente a barbárie que impregna na cultura contemporânea e seus efeitos de desumanização. O estudo de Jairo Barbosa Moreira interpreta o conceito de partilha do sensível, de Jacques Rancière. Novamente aparece a relação entre formação estética e emancipação, que decorre do fato de a formação humana partilhar o sensível, isto é, a formação de uma comunidade estética baseada na igualdade e na emancipação como princípios políticos. Trata-se, assim, de uma forma de vida estética, de um tipo de humanismo que partilha o sensível enquanto igualdade. Já Lucilia Chaves Oliveira propõe pensar a relação entre estética e formação humana como um processo sócio-histórico. Analisa a arte como potencial de crítica política às dominações do capitalismo. Ao mesmo tempo, explicita que trata a estética como categoria de resistência feminista e por um viés de teoria crítica, visando superar o sexismo escolar e afirmar a diversidade humana como expressão do reconhecimento que se realiza pela inter-relação entre as dimensões da sensibilidade da inteligibilidade. Esses estudos abrem a possibilidade de aprofundar-se o sentido da estética para compreender a formação humana frente à lógica de uma sensibilidade que é esmaecida pelo consumo e, até mesmo, insensibilizada a partir do ajustamento econômico.

A quarta e última categoria de aglutinação sobre as pesquisas é “formação humana na cultura digital”. A dissertação de mestrado “Educação na cibercultura: uma proposta de

formação humana por meio da colaboração”, de Aline Vieira de Albuquerque, enfoca o contexto de uma plataforma de cursos EAD para formação continuada e técnica de colaboradores de um sistema de ensino. A ideia de cibercultura como espaço de interconectividade, segundo a autora, pode vir a ser um favorecedor do que é designado como formação humana completa. Esse “completa” não diz respeito a dimensões do ser humano, mas à possibilidade de integrar ambientes físicos e virtuais para ensinar. É um estudo cujo objeto é a formação continuada em ambientes virtuais. Não há um aprofundamento de uma concepção de formação humana. Já a dissertação “Formação humana e movimentos sociais na cultura digital”, de Juliano Carrer, analisa como os movimentos sociais na era da cultura digital, enquanto sociedade em rede, interferem no modo de constituição da formação humana cidadã. A concepção de formação humana cidadã é fundamentada em Paulo Freire e Antônio Joaquim Severino. O objetivo é compreender novos sentidos dos movimentos sociais, e como essa noção de formação humana vem a ser constituída em espaços de movimentos sociais físicos, bem como através de mídias sociais, como, por exemplo, o Facebook.

Como meu objeto de pesquisa articula o conceito de formação humana e educação jesuíta, entendo ser necessário também proceder com uma busca usando esse descritor. Desse modo, um segundo movimento consistiu em pesquisar “educação jesuíta”. Dos resultados encontrados, identifiquei a dissertação de Mestrado intitulada “Formação integral no ensino médio: dos documentos prescritivos à prática pedagógica em um Colégio Jesuíta de Fortaleza - CE”, de Maria Auxiliadora Cavalcante Ventura, defendida em 2021 no Mestrado em Educação da UNISINOS. Trata-se de uma pesquisa que investiga o conceito de formação integral articulado com as prescrições que estão nos documentos da educação jesuíta e do contexto empírico estudado. Seu referencial teórico é Paulo Freire e com ele mobiliza a interpretação sobre como as práticas pedagógicas do contexto estudado estão distanciadas das prescrições formativas da educação jesuíta. É um estudo que aporta sentidos para a análise dos documentos educativos da Companhia de Jesus.

Esse exercício analítico sobre pesquisas que tratam das temáticas sobre formação humana e educação jesuíta descortina possibilidades investigativas e argumentos para posicionar a viabilidade de realização desta minha pesquisa. Sobre a temática da formação humana, há uma amplitude de pesquisas que se debruçam para estabelecer alternativas para essa formação contemporaneamente, ou que produzem associações entre elas e outras temáticas.

Considerando esse movimento de revisão de literatura, identifico a possibilidade de articular o tema da formação humana na tradição da educação jesuíta e de suas finalidades

formativas. Analisar a documentação educacional jesuíta desde o ângulo da formação humana pode ajudar a evidenciar e a posicionar a especificidade da educação da Companhia de Jesus frente à lógica de propostas pedagógicas que estão enredadas em finalidades de desempenho e produção empreendedora, bem como confrontar certa concepção de formação humana ajustada a se adaptar ao neoliberalismo e a produção do capital humano ancorado em competências técnicas. Ao mesmo tempo, é possível esclarecer mais sobre os sentidos da formação integral, assim como problematizar se se trata de um conceito que suplanta o conceito de formação humana, ou, ainda, se seria necessário constatar o conceito de formação integral com o conceito de formação humana historicamente desenvolvido pela Companhia de Jesus e sua associação com as finalidades formativas da educação. Por fim, um outro aspecto que pode ser cotejado por este meu projeto de pesquisa tem relação entre a formação humana e as finalidades da educação, considerando que, ao estabelecer essa articulação para proceder com uma investigação, entende-se que “[...] o que está em jogo quando se trata da formação do ser humano é a própria condição humana” (GOERGEN, 2009, p.62).

2 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO E SENTIDOS DA FORMAÇÃO HUMANA

A educação não é possível sem imagens do ser humano, nem sem o conhecimento antropológico (WULF, 2022, p.21).

Este capítulo apresenta os dois temas que serão articulados nesta Tese: a formação humana e os fins e os propósitos da educação. Essas duas temáticas são tratadas em dois momentos distintos, ainda que seja a intenção cotejar a aproximação entre elas em vista do objetivo deste estudo. Desse modo, inspirado pela epígrafe de Christoff Wulf, é intenção é compreender em que consiste as finalidades educativas e, ao mesmo tempo, analisar como as concepções filosóficas pedagógicas elaboram suas visões de formação humana, ou seja, as ideias de formação humana elaboram uma concepção antropológica, a qual orienta as finalidades formativas da educação.

Primeiramente, abro este capítulo defendendo o entendimento segundo o qual é necessário considerar o tema da formação humana partindo da relação, articulação e compreensão das finalidades e propósitos da escola e da educação. Há um pressuposto na afirmação anterior, pois argumento que há finalidades estabelecidas para a escola, tal como propósitos e objetivos a serem alcançados, realizados. Contudo, isso não significa estabelecer uma finalidade *a priori*, como se fosse uma essência imutável e perene, aplicada constantemente em todos tempos e contextos. As tradições filosóficas e pedagógicas apresentadas mostram como a teleologia da formação humana acaba por receber ênfases diversas historicamente.

Não tenho a intenção de construir um conceito ou especificar qual deva ser a finalidade ou mesmo as finalidades escolares, tampouco assumir e defender uma perspectiva de um ou outro teórico da educação com sua definição de quais devam ser os propósitos da escola. Não obstante esses esclarecimentos prévios, entendo que a construção do argumento sobre as finalidades e os propósitos da escola implica descrever e explicitar a concepção de alguns pesquisadores da educação que tratam do tema. Por isso, posiciono minha abordagem a partir de autores como Gert Biesta (2009; 2013; 2020), Michael Young (2007), Paula Sibilia (2012), Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), e José Carlos Libâneo (2016; 2019).

Num segundo momento, assumo como tarefa a busca por apresentar os sentidos que a formação humana recebeu ao longo do tempo, considerando as tradições filosóficas e pedagógicas. Por isso, divido esta segunda parte em dois momentos: primeiramente, pretendo mostrar os sentidos da palavra formação, de modo que, na segunda parte, a partir dessa condição semântica inicial, seja possível apresentar os contornos de sentido atribuídos à formação

humana nas tradições filosófico-pedagógicas ocidentais. Focarei, assim, nos modelos da *paideia* grega, na *paideia* cristã, *humanitas* latina e na *bildung* alemã. Para tanto, recorrerei a pesquisadores do campo da educação e da filosofia da educação que abordam a formação humana em sua atualização contemporânea, não obstante recorrer a estudos clássicos que fundamentam sentidos dessa temática.

2.1 SOBRE AS FINALIDADES E PROPÓSITOS DA ESCOLA

Inicialmente, é necessário esclarecer o sentido ou sentidos de finalidade, uma vez que buscamos entendê-la na perspectiva escolar. De acordo com Nicola Abbagnano (2007), pertencem ao mesmo campo semântico de “finalidade” palavras como fim, propósito, objetivos. Finalidade tem relação com a culminância de um processo, consecução de resultados estabelecidos e que se espera obter mediante a aplicação de meios. Diz-se também da correspondência e adequação de um plano a seu fim ou fins. Nesse caso, trata-se mais de uma organização ou ordem de execução para realização ou alcance de propósitos a partir de metas e indicadores. A finalidade, então, diz respeito à intenção, aos motivos e às razões para a realização, consecução, posse de um certo objetivo e/ou propósito orientador, seja em nível individual, seja em nível coletivo, mediante o estabelecimento e execução de um processo organizado, ou seja, trata-se do telos, no sentido grego, que explicita determinar um alvo, um fim a ser atingido através da configuração de um conjunto de ações e a construção de mediações.

Ainda sobre a semântica da palavra “finalidade”, faço uso da análise do professor e pesquisador canadense Yves Lenoir, cujos estudos embasam pesquisas e escritos do professor José Carlos Libâneo a respeito das finalidades da educação. De acordo com Lenoir, finalidade é distinta de metas. Essa segunda diz respeito a um lugar, um estado de coisas e aquilo que se obtém ao término de um processo. Metas são como pontos de “[...] chegada específicos e perfeitamente definíveis” (LENOIR, 2013, p. 3), envolvendo ações processuais em vista de sua execução, de modo que o resultado possa ser rastreado em sua realização verificável. Note-se que essa distinção já mostra um outro significado para finalidade, um pouco distinto do atribuído por Abbagnano. No entendimento de Lenoir, finalidade diz respeito a opções delineadas por valores e que justificam o sentido e o direcionamento para a organização de processos e atividades.

Em termos educacionais, finalidades não se identificam com resultados esperados, mensuráveis. Toda finalidade escolar está ancorada numa opção ideológica, filosófica e social. Nesse sentido, finalidades “[...] resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses

particulares especiais e sistemas de valores de grupos sociais” (LENOIR, 2013, p. 6). Por isso, ao se tratar de finalidade, é necessário cotejar esses fundamentos de ordem de valores e visão de mundo, uma vez que “[...] a determinação das finalidades da educação aparece como uma etapa não somente necessária, mas prioritária, uma vez que se trata de estabelecer os fundamentos sobre os quais os currículos são construídos” (LENOIR, 2013, p. 5). Finalidades não são metas, não obstante essas últimas poderem ser estabelecidas em função da primeira.

Estabeleço que a escola tem finalidades: trata-se de esclarecer em que elas consistem, de modo a justificar tal constatação, considerando a perspectiva de autores da educação. A fim de tratar essa questão, autores como Young (2007), Biesta (2009), Sibilía (2012) e Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) levantam a seguinte pergunta: para que servem as escolas? Ou qual é o propósito da escola? Cada um desses pensadores da educação apresenta respostas que me interessam não tanto em relação a seus conteúdos, mas em vista da problematização referente ao argumento e à justificativa que explicitam para afirmar que há finalidades para a escola.

A conjunção “para que” tem como sinônimos palavras como: qual finalidade, qual propósito, qual fim, qual efeito, qual utilidade, qual serventia. Seu uso diz respeito, portanto, a busca por se saber a finalidade de algo. Associada ao verbo “servir”, diz respeito a qual finalidade atende, desempenha, interessa, condiz ou a sua prestabilidade. Nesse sentido, os questionamentos “para que servem as escolas” ou “qual é (são) seu(s) propósito(s)” dizem respeito ao “[...] que realmente a escola faz” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 87).

A relação entre a formação humana e as finalidades e os propósitos da escola sofre os impactos da “cultura da mensuração na educação” (BIESTA, 2009, p. 3). Para ampliar a compreensão sobre tais impactos e efeitos, interessam-me as análises elaboradas pelo filósofo da educação Gert Biesta. Seguirei sua construção argumentativa que circunscreve a necessidade de se definir finalidades e propósitos educacionais em contraponto à eficácia da mensuração que tem como efeito a ênfase na linguagem da aprendizagem.

A cultura da mensuração na educação diz respeito à eficácia escolar. Trata-se da ideia segundo a qual “[...] os resultados educacionais podem e devem ser medidos” (BIESTA, 2009, p. 3) e que tais medidas factuais acabam sendo usadas para definir políticas educacionais e as práticas educativas, de modo que se possa influir na produtividade futura em vista de um aumento no desenvolvimento econômico dos países. A crítica de Biesta à ênfase na mensuração de resultados educacionais está não tanto na busca por evidências ou por medidas de desempenho de estudantes, mas sim pela restrição a basear tomadas de decisão sobre a educação ancoradas em informações factuais e certa visão restritiva sobre a eficácia escolar. Planilhar

resultados restringe a educação a classificações de desempenho, a ranqueamentos comparativos e limitantes, bem como esmaece finalidades e propósitos escolares enfatizando questões meramente de utilidade.

A análise do sociólogo da educação, Michael Young, em seu texto “Para que servem as escolas?”, amplia a compreensão a respeito da crítica sobre a “educação como resultado” (2007, p. 1293). Nessa lógica, os resultados escolares são concebidos em adequação às necessidades econômicas e ao modo de uma mercadoria. Nesse sentido, “[...] a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames” (2007, p. 1293). Young se aproxima de Biesta ao constatar e evidenciar que a educação está definida e enredada em vista de uma finalidade mais instrumental, como meio para fins de desempenho a serem alcançados.

O educador e pesquisador brasileiro José Carlos Libâneo tem pesquisado a relação entre as finalidades da educação, a escola justa e a diminuição das desigualdades. Destaco, em sua análise, as implicações do neoliberalismo na educação, com a introdução do funcionamento do mercado e a conseqüente redução da escola ao modelo de empresa, a pais e alunos como clientes e aos professores como prestadores de serviço. Decorre dessa perspectiva da mensuração impactos na educação, os quais Libâneo identifica como a:

[...] redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição (2019, p. 38).

A partir desse modelo de racionalidade econômica, palavras como meritocracia, concorrência, rentabilidade e competitividade passam a integrar o discurso educacional e a orientar a elaboração das políticas educacionais, bem como a incidir sobre as finalidades da educação, o currículo, os planejamentos e as práticas docentes. Essa vinculação entre educação e economia imposta pelo modelo econômico neoliberal impõe como finalidade

[...] da escola a preparação de força de trabalho associada à obtenção de rudimentos de cidadania, incluindo preparar para iniciativa e empreendedorismo. Por sua vez, as políticas educacionais decorrentes dessa visão remetem à “educação de resultados” e “currículo por competências” (LIBÂNEO, 2019, p. 41).

As finalidades da educação são reduzidas ao desempenho e resultados eficazes de aprendizagem, mensurados por avaliações, as quais passam a ser critérios para investimentos financeiros na área.

Biesta levanta dois problemas relativos a essa forma de pensar a educação restrita às métricas instrumentais e em vista da consecução de metas, o que comprovaria uma certa visão de eficácia educacional. Primeiramente, ele recupera o argumento de David Hume sobre a falácia naturalista, que diz respeito a não derivar logicamente o que deve ser feito daquilo que é. Ora, em educação, não obstante as informações e os dados sobre resultados escolares serem necessários para tomadas de decisão, não podemos depreender das quantificações de resultado o que deve ser as finalidades da educação. No argumento de Biesta, as finalidades e os propósitos da educação não podem ser pensados, definidos e analisados em termos da funcionalidade e utilidade baseada em informações factuais. É necessário um “engajamento em juízos de valores” (BIESTA, 2009, p. 2), ou seja, complementar a visão sobre resultados com o que é educacionalmente desejável quando uma decisão é deliberada. A mensuração não é descartada, contudo é requerido que se avalie o que se mede a partir de valores.

De acordo com Biesta (2009, p. 2), o segundo problema é a “validade normativa das nossas medidas”. Ele justifica tal questão problematizando-a da seguinte forma: de fato se mede o que se valoriza ou se valoriza apenas aquilo que se pode mensurar. Seu argumento é que as decisões em torno de questões educacionais trazem a necessidade de engajamento em valores, para que não sejam apenas da ordem da eficácia instrumental, tal como está evidenciado na cultura da mensuração. Eficácia instrumental é um tipo de valor instrumental e diz respeito à produção de resultados, desconsiderando se esses são, de fatos, desejáveis. Biesta, então, opera com o conceito de valores finais e utiliza tal distinção para resgatar a questão relativa a “valores sobre objetivos e propósitos da educação” (2009, p. 3). Nesse sentido, não obstante ser evidente a plausibilidade da busca pela eficácia escolar, quando se trata de valores finais, essa eficácia é questionada duplamente: eficaz para quê? E para quem? Há, portanto, uma insuficiência na perspectiva da educação eficaz cuja direção é a consecução de um resultado estatístico predeterminado.

O argumento de Biesta consiste em afirmar que há práticas educativas que podem não ser eficazes do ponto de vista instrumental, mas que são desejáveis “[...] porque oferecem oportunidades para que os alunos explorem seus próprios modos de pensar, fazer e ser” (2009, p. 4). Desse modo, Biesta justifica trazer novamente às discussões educacionais as finalidades e propósitos da educação de valores e, por isso, ele contrapõe a ênfase na mensuração com o questionamento sobre o que “[...] constitui uma boa educação” (2009, p. 4). A boa educação tem relação com objetivos, finalidades e propósitos, sendo como o contraponto ao que foi constatado como era da mensuração pela eficácia instrumental do desempenho.

A resposta de Biesta ao questionamento acima me interessa por causa do seu compromisso com a ideia de que é necessário se engajar com o que é desejável educacionalmente. Ora, ao articular seu argumento em vista do que se deseja, ele procura trazer para o debate educacional o que estava ausente, silenciado, isto é, finalidades, objetivos e propósitos da educação. Uma pergunta emerge frente a essa constatação: o que houve no debate educacional que levou a essa ausência?

Biesta é um analista crítico do que ele denominou de “nova linguagem da aprendizagem” (2009, p. 5). Não se trata de um rechaço ao aprender como um dos elementos constitutivos do processo educacional. A ascensão do conceito de aprendizagem levou ao esmaecimento do conceito de educação, ou, como afirma Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, “[...] com o aparecimento do conceito de aprendizagem, a concepção de educação foi transformada” (2009, p. 242). Há como um esvaziamento da própria educação, dos seus conteúdos, de suas práticas, dos seus sentidos quando a linguagem é reduzida ao neologismo “aprendizagem” (BIESTA, 2020, p. 68). Em sua compreensão, essa redução à onipresença da aprendizagem

[...] refere-se a uma tendência relativamente recente de expressar muito, se não tudo, do que há a dizer sobre a educação em termos de uma linguagem da aprendizagem. Podemos ver isso na tendência a se referir aos estudantes, alunos, crianças e adultos como ‘aprendizes’, de se referir às escolas como ‘ambientes de aprendizagem’ ou ‘locais de aprendizagem’, e de ver os professores como ‘facilitadores da aprendizagem’. O principal ponto que quero salientar é que linguagem da aprendizagem é insuficiente como linguagem da educação (BIESTA, 2020, p. 69).

Essa insuficiência significa que essa nova linguagem expressa pouco sobre os processos educacionais. Dois problemas são identificados com essa demasiada onipresença e ênfase na aprendizagem. Remeto a eles para, novamente, posicionar meu argumento sobre a necessidade de se conceber a educação em vista de suas finalidades e de seus propósitos. Ao mostrar esses dois problemas, pretendo localizar também como a formação humana sofre os efeitos da linguagem da aprendizagem. Concebo o problema no sentido de uma forma como a linguagem estrutura, organiza, ordena e representa modos de pensar, fazer e raciocinar contrariamente a outros modos em que tais operações também acontecem.

Um primeiro problema identificado por Biesta (2006, p. 6) evidencia que a “[...] aprendizagem é basicamente um conceito individualista”. A ênfase está totalmente no “indivíduo aprendiz” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 18), em seu processo de aprender moldado por suas escolhas e interesses, e direcionado por suas experiências para configurar sua capacitação. Incumbe a esse indivíduo aprender a aprender por toda a vida, tal como um

aprendiz permanente. A individualização da aprendizagem se notabiliza pela ausência da relação, isto é, do envolvimento e do encontro entre quem ensina e em vista de objetivos para as atividades nas quais estão enredados. Na aprendizagem, contudo, importa somente quem aprende. Não obstante se falar de aprendizagem colaborativa ou cooperativa, ainda assim trata-se do indivíduo e de seus processos de aprendizagem, secundando a dimensão relacional.

O segundo problema é que a aprendizagem se qualifica como um processo e uma atividade aberta. Dizer que é necessário aprender para toda a vida e que o indivíduo é um aprendiz permanente diz pouquíssimo, uma vez que não explicita o que é necessário aprender e tampouco direciona para que se aprende. As análises de Masschelein e Simons convergem para essa crítica em relação ao esvaziamento de objetivos e conteúdos que a linguagem da aprendizagem imprime à educação. Nesse sentido, de acordo com esses dois pesquisadores,

[...] afirmar que a escola é para a aprendizagem não diz nada sobre o que faz da escola uma escola. Ao mesmo tempo, isso não significa que não se aprenda na escola, mas significa que a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 91).

Ainda sobre esses dois problemas, recorro ao filósofo estadunidense Michael Sandel e sua obra “Tiranía do Mérito. O que aconteceu com o bem comum?” (2021), a fim de ampliar a compreensão sobre os efeitos do exacerbamento da individualização promovida pela linguagem da aprendizagem. Sandel cunha a expressão “virada meritocrática” (2021, p. 94) para ancorar seu argumento em relação a dois modos pelos quais a tirania do mérito contemporaneamente afeta as pessoas. Primeiramente, essa virada meritocrática delinea a responsabilidade pessoal pelos sucessos e fracassos. Em segundo lugar, tal virada tem relação com as intenções de aspiração das pessoas por ascenderem até onde seus sonhos e talentos a possibilitarem. A educação é analisada como resposta para questões de desigualdade. A responsabilidade pessoal com a aprendizagem conduz à ascensão social. Suas análises evidenciam a correlação entre a meritocracia e a aprendizagem. Embora seu objeto de análise seja os discursos de presidentes americanos e seus realces da necessidade de credenciar a população mediante o diploma universitário, de modo a ampliar as oportunidades de trabalho e aumento de renda, tais estudos demonstram o caráter corrosivo da meritocracia (responsabilidade individual) para com questões comuns e sociais.

Corroborando esse percurso analítico de viés crítico sobre a aprendizagem, encontro, nos estudos do pesquisador e professor brasileiro Alfredo Veiga-Neto, uma análise da transformação da educação. Esse modo de conceber a educação, tal como transformado pela

linguagem da aprendizagem, acaba por significar “[...] que a liberdade dada ao aluno de escolher e montar o seu currículo ensina uma relação de consumo entre o sujeito e a oferta de mercadorias” (VEIGA-NETO, 2002, p. 182). Tal perspectiva, que concebe a educação desde a lógica da relação de consumo, esmaece as finalidades e os propósitos da educação e explicita que a aprendizagem é “[...] retratada como um ato de adaptação, sem sequer insinuar a possível necessidade de perguntar a que se deve adaptar e por que se deve adaptar a isso, antes de decidir se adaptar” (BIESTA, 2020, p. 73). Dessa constatação decorre a necessidade de novamente retomar a pergunta que baliza esta primeira parte: para que servem as escolas?

As transformações que a linguagem da aprendizagem produziu têm efeitos nas discussões educacionais e acabam por “[...] tornar mais difícil fazer perguntas sobre conteúdos, propósitos e direcionamentos da educação” (BIESTA, 2009, p. 6). O risco e o perigo são descartar a atenção para o conteúdo, os propósitos e as relações e enredar a educação numa visão de senso comum, que restringe como objetivo educacional o desempenho em certos domínios curriculares, como, por exemplo, língua materna, matemática e, às vezes, ciências. Nesse caso, a educação é concebida em vista da eficácia atrelada à mensuração de resultados e desempenho circunscritos a esses domínios do conhecimento (BIESTA, 2009; 2020; 2022). Desse modo, “[...] a linguagem da aprendizagem é incapaz de fornecer um sentido de orientação, que é precisamente onde reside a sua deficiência como linguagem educacional” (BIESTA, 2020, p. 71).

Ao se buscar respostas para a pergunta “para que servem as escolas?”, não se tem o objetivo, a princípio, de descrever ou especificar quais finalidades e propósitos deva ter a escola. No entendimento de Biesta, a educação tem relação com o que é desejável em termos educacionais. Afirmar finalidades e propósitos no plural é necessário para se romper com o reducionismo da aprendizagem. Assim, a despeito de não se determinar uma resposta, entendo ser necessário conceber a educação em vista de finalidades e propósitos, pois é preciso em educação prestar atenção a três dimensões, a saber, “conteúdos, propósitos e relações” (BIESTA, 2020, p. 69). A redução dos propósitos ao desempenho também incide sobre a valorização de certos conteúdos e transforma as relações entre professores e alunos num treinamento eficaz para aumento de melhores resultados.

Seguindo a análise de Biesta, é fundamental e necessário definir, inicialmente, os propósitos e finalidades da educação, de modo que se esclareçam e se indiquem as intenções e os objetivos a serem atingidos através das práticas e das atividades educacionais. Nesse sentido, somente após tais definições, é “[...] que podemos tomar decisões sobre o conteúdo apropriado

com o qual os alunos se devem envolver, e que podemos decidir como as relações educacionais podem ser usadas de forma mais produtiva e significativa” (BIESTA, 2020, p. 70).

As discussões do professor e pesquisador brasileiro João Carlos Libâneo corroboram o argumento de Biesta sobre a definição prévia das finalidades e propósitos da educação como condição para se definir os processos e a organização pedagógica. De acordo com Libâneo (2016, p. 41):

[...] a definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar etc.

Considerando os efeitos e a incidência que a definição das finalidades e propósitos tem na educação, entendo, uma vez mais, a necessidade de justificar as razões para retomar essa discussão educacional e tratar dela. Embora não pretenda elaborar uma definição de tais objetivos, é necessário delinear certos parâmetros para se estabelecer finalidades e propósitos.

Biesta assume essa discussão e constituição de objetivos educacionais por meio do que ele nomeia de funções ou domínios da educação. Assim, segundo ele, a educação está orientada em relação a uma tripla função, “qualificação, socialização e subjetivação” (BIESTA, 2020, p. 70). Essas três funções colocam as condições de possibilidade para o questionamento sobre as intencionalidades com a educação, de tal modo que é necessário especificar e justificar qualitativamente “[...] o que procuramos alcançar com os nossos alunos, e o que procuramos que os nossos alunos alcancem” (BIESTA, 2020, p. 71). Em termos dessa discussão inicial, é oportuno mostrar o sentido que Biesta atribui para cada uma dessas funções, tendo em vista que, ao mostrar a intersecção dessas três funções, ele depreende e afirma que a educação não tem apenas uma, mas sim três finalidades. Desse modo, em educação não se trata de apenas uma finalidade tal como a medicina ou a área jurídica.

Sistematizando a produção conceitual de Biesta a respeito dessas finalidades educativas, entende-se, então, que a função de qualificação diz respeito à aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitem aos alunos se qualificar para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como leitura, escrita e matemática, bem como habilidades práticas, como comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe.

No que se refere à função de socialização, trata-se do processo através do qual alunos aprendem normas, valores e práticas culturais que são compartilhados pela sociedade em que vivem. Esse domínio envolve a formação ético-moral, cívica e cultural dos alunos. Por

meio da socialização, os alunos aprendem a ser, pensar, agir e se ajustar de acordo com os diferentes contextos sociais, assim como a respeitar as diferenças culturais.

Por fim, a função de subjetivação envolve o processo pelo qual os alunos desenvolvem seu modo de ser, não tanto em termos de identidade, mas em vista da forma de vida. Isso inclui a formação de valores, crenças e atitudes que moldam sua visão de mundo e sua relação consigo mesmos e com os outros. Através da subjetivação, os alunos aprendem a refletir sobre as próprias experiências, bem como sobre as experiências dos outros. Desse modo, a subjetivação “[...] não é a questão de quem eu sou, mas a questão de como eu sou, ou seja, a questão de como eu existo, como eu tento conduzir minha vida, como eu tento responder e me envolver com o que eu encontro na minha vida” (BIESTA, 2022, p.52). Está evidenciado como as três funções se articulam e justificam o argumento segundo o qual há finalidades e propósitos na educação.

A fim de justificar e ampliar o argumento sobre a especificidade das finalidades educacionais, recorro a Michael Young (2007) e Jan Masschelein e Maarten Simons (2013). Para o sociólogo inglês, a pergunta sobre as finalidades da escola coloca em movimento o pensamento em relação à necessidade de se procurar uma resposta que revele os “propósitos específicos das escolas” (YOUNG, 2007, p. 1291), destacadamente diante da tensão de interesses entre demandas políticas e econômicas e as necessidades educacionais. Masschelein e Simons (2013, p. 87) apontam para esse sentido quando também se fazem esse mesmo questionamento, de modo que, para eles, trata-se de “[...] não se esquivar da questão sobre o que de fato a escola faz”. A especificidade do que propõe e pratica distingue a escola de outras instituições da sociedade, bem como a identifica a partir de certos propósitos e finalidades.

Young posiciona sua resposta contra-argumentando em relação à visão escolar que ataca o papel do conhecimento e sua função para a educação. Esse medo decorre, segundo sua análise que corrobora a pesquisa de Biesta, da forma como a “[...] a aprendizagem tomou o lugar da educação em termos de política e linguagem curriculares” (YOUNG, 2016, p. 28). Em sua análise, a aprendizagem é aberta, boa e criadora de novas oportunidades de aprendizagem. O foco na aprendizagem para toda a vida esmaeceu e atacou as discussões sobre conhecimento. Ao mesmo tempo, Young enfrenta a definição do filósofo da educação inglês John White, segundo o qual “[...] as escolas devem promover a felicidade e o bem-estar humano” (YOUNG, 2007, p. 1291). Esses objetivos não evidenciam a especificidade da escola, uma vez que se trata de uma finalidade aplicada a muitas outras instituições sociais.

No entendimento de Young, a escola tem como propósito específico a promoção da aquisição de conhecimentos que “[...] não podem ser adquiridos em casa ou na comunidade” (2007, p. 1294). Trata-se de sua tese sobre o conhecimento poderoso, isto é, um conhecimento

especializado, que se caracteriza por ser diferenciado da experiência do aluno em sua relação com o mundo, com a sua comunidade e a família. Significa, portanto, aquele conhecimento que se “[...] inspira no trabalho de comunidades, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (YOUNG, 2016, p. 34). Esse conhecimento se realiza por meio do processo de recontextualização³, que ocorre pelo deslocamento do seu contexto acadêmico-científico para um novo contexto, que é o da disciplina escolar no ambiente da escola. Nesse sentido, Young define um propósito para a educação, que é desenvolvimento de uma relação com o conhecimento. Interessa na e para a escola, em vista dos alunos, que eles se envolvam com o conhecimento e transcendam para além de suas experiências factuais e cotidianas.

Ao finalizar este mapeamento inicial em torno da pergunta para que servem a escola e a educação, recorro à síntese elaborada por José Carlos Libâneo a respeito das finalidades educativas e propostas curriculares em disputa, isto é, à sistematização feita por ele em relação às respostas que denominou como “[...] quatro visões em relação às finalidades educativas da escola: a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; d) a visão dialética histórico-cultural” (LIBÂNEO, 2019, p. 43).

Na compreensão de Libâneo (2016; 2019), as múltiplas respostas sobre os objetivos educacionais têm duas causas, isto é, a relação com as disputas de poder por grupos que se debatem por conflitos de interesse sobre a educação e, em segundo lugar, as dissonâncias teóricas e ideológicas no campo da educação. Sua análise demonstra como o dissenso em relação às finalidades acaba por incidir diretamente na qualidade educacional, contribuindo para desfigurar a escola e aumentar as desigualdades. Nesse sentido, as quatro visões em relação às finalidades da escola expressam o dissenso teórico e o enredamento da educação em políticas econômicas, como o neoliberalismo. Apresentarei a seguir um resumo dessas quatro visões, de modo a ampliar a compreensão dos efeitos das respostas sobre as finalidades e propósitos da escola e da educação.

³ O processo de recontextualização é desenvolvido pelo sociólogo Basil Bernstein e apropriado pelo sociólogo Michael Young para desenvolver sua tese do conhecimento poderoso como objetivo da escola. Baseado neste processo de recontextualização, Young mostra como professores especialistas em disciplinas acadêmicas, ao se preparem para serem educadores de escolas, tornam-se especialistas em disciplinas escolares. Esse processo ocorre através da recontextualização, isto é, o movimento feito através do currículo para deslocar o conhecimento desde o contexto acadêmico para o contexto da disciplina escolar. Assim, ocorre o processo de elaboração do conhecimento especializado, cuja diferenciação do conhecimento científico causa o conhecimento poderoso, cujo acesso se dá na escola e não na comunidade ou família. (YOUNG, 2007; 2016; BERNSTEIN, 2003).

A primeira visão é chamada de pedagogia tradicional e currículo tradicional. Nessa visão, “[...] a finalidade geral da educação é a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade” (LIBÂNEO, 2019, p. 43). Para isso, enfatiza o trabalho docente baseado na hierarquia e autoridade, na transmissão dos conteúdos tradicionais. Assim, constitui-se uma visão pedagógica identificada como sendo de espectro conservador, pois busca conformar o estudante a valores e atitudes que prevalecem socialmente, de modo que desempenhe um papel adequado e ajustado socialmente.

Quanto à segunda visão, chamada de visão neoliberal e currículo de resultados, Libâneo identifica-a como sendo a prevalente no sistema de ensino brasileiro, decorrente do ajustamento aos organismos internacionais, como, por exemplo, Banco Mundial e Unesco. Por isso, a partir de tal visão, é possível “[...] extrairmos quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência” (LIBÂNEO, 2019, p. 44). Aparentemente, é possível relacionar tal visão com preocupações humanistas, todavia o trabalho do pesquisador é analisar as nuances conceituais, os interesses ideológicos e produzir a crítica. Convém, desse modo, apresentar a síntese do conteúdo dessas finalidades.

1. A educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem: é como o resumo de todas elas, segundo Libâneo. Em termos pedagógicos, trata-se do desenvolvimento de habilidades e competências, de modo a atender aprendizagens mínimas, tidas como necessárias para sobreviver. Essas aprendizagens são padronizadas por sistemas de ensino e são aferidas por sistemas de avaliação de desempenho (LIBÂNEO, 2019, p. 44).
2. A atenção ao desenvolvimento humano: diz respeito ao desenvolvimento individual dos alunos em detrimento a condições sociais e coletivas. Nesse sentido, “[...] o ser humano é visto como o recurso mais importante, sendo considerado tanto como objeto de exploração quanto como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado” (LIBÂNEO, 2019, p. 44). O desenvolvimento humano é ancorado nas necessidades do mercado e concebe o ser humano ao modo do capital humano, seja em nível de produto, seja em nível de consumidor.
3. A educação para o mercado de trabalho: a finalidade é instrumentalizar o aluno com habilidades e técnicas para atender às demandas do mercado de trabalho, preferencialmente os menos qualificados e mais pobres. Projetam-se aprendizagens úteis e habilidades de força de trabalho. Trata-se de uma visão reducionista cujo enfoque

é “[...] buscar resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social” (LIBÂNEO, 2019, p. 45).

4. A educação para a sociabilidade e integração social: a escola é compreendida em sua função de socialização e integração dos alunos a partir de valores que ajustem a conduta para maior tolerância, cooperação, respeito e solidariedade. O objetivo é formar nos alunos atitudes de solidariedade e convivência, considerando a diversidade social e cultura, em vista do apaziguamento social e diminuição da violência.

Essas quatro finalidades, que se desdobram da segunda visão, constituem-se por meio do que Libâneo define como sendo um currículo instrumental e de resultados imediatos. Tal currículo, “[...] assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade” (LIBÂNEO, 2019, p. 45).

A terceira visão é expressa como sociológica-intercultural e currículo sociocultural: as finalidades educativas dependem das relações de poder, ideologia e cultura. Por compreender a escola e a educação como uma prática cultural, enfatiza mais as experiências culturais e sociais em detrimento de saberes e conteúdos científicos e culturais. Desse modo, esmaece as funções propriamente pedagógicas da escola em função do enfoque do currículo na diversidade cultural e experiências subjetivas dos estudantes (LIBÂNEO, 2019, p. 46).

Para a quarta visão, dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica, a escola é um dos principais fatores de democratização da sociedade e de promoção da inclusão social. Para esse fim, a escola deve proporcionar aos alunos os meios para apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, o que serve como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade por meio de atividades de aprendizagem socialmente mediadas. Além disso, essa visão reconhece que a escola recebe alunos com diversidade social e cultural, tornando necessário relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula às práticas socioculturais e institucionais nas quais os alunos estão inseridos. Desse modo, essa visão valoriza o fortalecimento das capacidades intelectuais por meio de apreensão de conteúdos, de modo que possam a vir formarem “[...] novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário” (LIBÂNEO, 2019, p. 47).

A perspectiva crítica de Libâneo identifica uma polarização entre essas quatro visões de finalidades educativas e propostas curriculares em disputa. Tal polarização decorre do campo

de tensionamento entre as duas últimas visões e as duas primeiras, ou seja, as duas últimas visões advogam a exigência social e democrática de que todas as crianças e jovens tenham acesso à escolarização formal. Para as duas primeiras visões, é necessário que as escolas se organizem adequadamente para acolher a diversidade social e cultural expressa pelas diferenças individuais e sociais entre os alunos. Libâneo prescreve a saída da polarização ao enfatizar que “[...] a escola de qualidade é a que, antes de tudo, por meio de conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam” (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

O percurso argumentativo desta primeira parte demonstra que “[...] a questão da finalidade da escola pode ser vista como demasiado difícil de resolver ou mesmo como fundamentalmente insolúvel” (BIESTA, 2009, p. 5). Tal dificuldade decorre dos espaços de tensionamento e perspectivas dissonantes no campo da educação sobre as finalidades educativas e que são como consequências da constatação de que a era da mensuração tem enclausurado a escola e a educação a estatísticas, tabelas e gráficos de resultados e desempenhos. Seus efeitos encontram-se na definição das políticas educacionais em virtude da mensuração de resultados, assim como na transformação do discurso da educação em linguagem da aprendizagem. A valorização do que se mensura leva ao esmaecimento dos propósitos educativos. Por isso, iniciei esta parte posicionando a pergunta “para servem as escolas?”.

Ao longo desta primeira parte, atendi a dois objetivos que consistiram em, a princípio, descrever a era da educação para resultados ou era da mensuração e seus efeitos na definição das finalidades e propósitos da escola e da educação. Em segundo lugar, tratei de analisar perspectivas de autores da educação que buscaram responder a essa pergunta confrontando-a com a visão da educação como eficácia e em vista da consecução de resultados preestabelecidos, que são aferidos por sistemas de avaliação externos às finalidades e propósitos da educação.

Diante deste cenário de proeminência das relações econômicas a orientar a vida humana, entendo ser desejável, resgatando o modo como Biesta pensa as finalidades da educação, retomar o lugar e a pergunta sobre a formação humana no contexto da educação, da escola e de suas finalidades. Desse modo, procuro demonstrar como a perda da referência ao ser humano nos processos educativos reafirma a visão eficaz e utilitarista das finalidades educativas e até mesmo a esvazia de sentido, bem como desfigura o processo de constituição de si mesmo, tal como pretendido no percurso histórico em que se engendrou a formação humana.

2.2 EM BUSCA DOS SENTIDOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Como sabemos, formação é um conceito muito usado nos mais diferentes contextos e com os mais variados sentidos. Não se trata, portanto, de um termo encontrado apenas nos livros de educação, mas nos mais distintos espaços, sejam eles propriamente educacionais ou não. Mas, mesmo quando nos limitamos ao âmbito mais restrito da educação humana, o conceito de formação não tem sentido unívoco e autoexplicativo (GOERGEN, 2017, p. 222).

Esta Tese articula como objeto de estudo e análise os temas das finalidades e propósitos da educação jesuíta e a formação humana. Na primeira parte deste capítulo demonstrei como as finalidades educativas têm valorizado a performance de desempenho e resultados e cotejado essa visão como objetivo educacional, reduzindo a compreensão do ser humano como fator de produtividade e consumo, o que incide diretamente na restrição das possibilidades humanistas da educação.

Nesta segunda parte, apresento o mapeamento das concepções filosóficas e pedagógica de formação humana e as relaciono ao âmbito da educação, demonstrando como esses itinerários formativos auxiliam na compreensão da educação humana para além das atuais restrições antropológicas e ajustamento à lógica do ajustamento do ser humano a adaptabilidade dos interesses de concorrência e competitividade.

2.2.1 Aproximação aos sentidos da ideia de formação

Formação pode designar tanto um processo – como um processo individual –, como também uma finalidade deste processo, significando estado, ideal ou norma. No emprego linguístico diário (e em textos políticos ou científicos), é frequentemente impreciso ou ao menos não visível à primeira vista se com a formação é pensado um ser, como um determinado bem ou um vir a ser, como desenvolvimento, ou ambos ao mesmo tempo (HOYER, 2019, p.144)

A epígrafe de Timo Hoyer explicita como os sentidos da formação requerem melhor aprofundamento, de modo a se evitar as imprecisões que cercam o conceito. Uma primeira aproximação ao conceito de formação evidencia uma polissemia, de modo que seu uso e aplicação em distintos espaços aporta um leque de sentidos e compreensões. Formação diz respeito a movimento, colocar em ação um processo, desenvolver uma atividade relacionada a situações da vida e da cultura, ao ser humano, ao mundo, assim como à natureza. Ao mesmo tempo, formação diz respeito à finalidade, ao que se busca como realização final de um processo.

Nessa linha, o pesquisador e professor brasileiro Antônio Joaquim Severino, em seu artigo, “A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação”, esclarece

os sentidos de formação em correlação com o verbo “formar”, expressando tais sentidos como: “[...] constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser” (SEVERINO, 2006, p. 621). Desses sentidos decorrem, por exemplo, a ideia de formação como constituição do sujeito, composição de elementos químicos, ordenamento de uma estratégia de processos, assim como a fundação de uma cidade, a criação de uma ideia ou um artefato. Já os sentidos de instruir-se, desenvolver-se e dar-se um ser apontam para o uso reflexivo do verbo, indicando assim que se trata de “[...] uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito” (SEVERINO, 2006, p. 621). Nesse caso, formação é aplicada em vista da própria constituição e desenvolvimento do ser humano, de modo que é possível afirmar que este é formado de modo processual.

Formação pode implicar a transformação do sujeito, isto é, um deslocamento de uma certa forma para outra. Por isso, palavras como “conformar” e “deformar” se distanciam do sentido de formação, uma vez que significam involução de um processo, seu desfiguramento. Nesse caso, expressões do tipo “fulano é conformado” ou “tais escolhas deformaram fulano” explicitam que não houve desenvolvimento enquanto formação ou constituição de si, ou seja, há como uma incompletude ou estagnação que impede de considerar constituição, composição ou desenvolvimento de algo ou de alguém. Na concepção de Severino (2006, p. 621), “[...] a ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir”. Importa a ideia de “alcance de um modo de ser” e “devir” como explicitação do sentido de formação, pois se trata de movimento, ação direcionada em vista de finalidades e propósitos.

Em termos educacionais, formação adquire também uma pluralidade de usos. Consultando o *Dicionário de Educação*, cuja curadoria é de Agnès van Zanten, identifiquei os seguintes temas que tratam da formação: “formação aberta”, “formação a distância”, “formação ao longo da vida”, “formação contínua”, “formação docente”, “formação em empresa”, “formação profissional” (2011, p. 801-802). Analisando esses temas, não é possível depreender uma ideia de formação em termos de perspectiva humana a partir dessa definição. Desse modo, apesar de várias aplicações e usos do conceito de formação, há um silenciamento nesse dicionário sobre formação humana e educação. Assim, é necessário avançar em busca de evidenciar o(s) sentido(s) de formação humana, mas tendo presente essa ancoragem inicial de sentidos sobre a ideia de formação e sua relação com vir a ser e modo de ser. Para isso, apresento a seguir a conexão entre educação escolar e formação humana.

2.2.2 Educar é formar o ser humano: a escola e a formação humana

Qual é, pois, a relação entre educação, a escola e a formação humana? Essa pergunta remete aos sentidos e finalidades da educação, porque questiona e posiciona que há a necessidade de se explicitar a relação entre formação humana e educação. Evidentemente, tal como adverte a epígrafe que usamos para abrir esta segunda parte, a formação humana não pertence somente ao âmbito da educação.

Tendo presente essa consideração, intenciono mostrar em que consiste a formação humana em termos da educação e da escola, notadamente da educação básica. Se a formação humana é um devir histórico, que se dá no decorrer da vida e da história da pessoa, há uma especificidade nessa constituição humana que acontece no interior da educação e da escola.

Severino (2006, p. 621) mostra que “na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana”. De igual modo, os professores e pesquisadores brasileiros Demerval Saviani e Newton Duarte, em seu artigo “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”, corroboram essa visão ao afirmarem que “[...] pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422). Depreende-se, então, que a educação se constitui como tempo e espaço para desenvolver um certo tipo de formação, denominada formação humana. Outrossim, na educação também se trata da formação docente, da formação profissional, da formação continuada, todavia interessa tratar da formação humana, uma vez que educar é formar o humano. Duas perguntas emergem diante dessa constatação: em que consiste a formação humana em sua relação com a educação?

O professor e pesquisador alemão Heinz Eidam se questiona, em seu artigo “Formação na escola: onde mais o seria senão” (2023), sobre qual a tarefa da escola em relação à formação humana. Em sua compreensão, a relação entre formação, escola e finalidades está no fato de que “[...] a formação é o que deve ser alcançado no fim, com a ajudada didática e da metodologia, como o significado e o objetivo de um processo de aprendizagem” (EIDAM, 2023, p. 5). Essa análise especifica a formação na escola em termos de finalidades correlacionadas com o processo de ensino, envolvendo saberes, docentes e integrando a aprendizagem como um dos objetivos, mas não seu principal. Há um sentido e modo específico entre escola e formação humana.

Em vista disso, estabeleço que o escopo desta pesquisa é demarcado pela forma escola, delimitado entre ensino fundamental e médio, isto é, a escola básica de formação de crianças, adolescentes e jovens. Então, trata-se da compreensão da formação humana em relação à

educação escolar, uma vez que há outros modos de se fazer educação e, por conseguinte, de desenvolver a formação humana. Pois a formação humana não se restringe espaço-temporalmente ao ambiente da escola e suas finalidades formativas. Essa distinção entre ambientes de formação se justifica considerando o argumento de Hans-Georg Flinckinger (2009), segundo o qual há espaços formais (escola, família) e informais (torcidas, grupos virtuais de internet, esportes) que efetivam suas contribuições para a formação de ser humano. Nesse sentido, na medida em que se mostra que a formação humana é mais abrangente do que o processo formativo que ocorre na escola, isso favorece entender que, quando se trata de remeter a formação humana à própria escola, há o auxílio de “pensar sobre o sentido da especificidade do modo de ser escola” (DALBOSCO, 2023, p.34).

Ora, como se trata da convergência entre formação humana, finalidades formativas e escola, convém, neste momento, descrever a forma escolar tal como emerge atualmente. Não se trata de analisar criticamente a escola e sua história, mas afirmar, tal como constata Marrou, ao comparar a educação grega com a educação contemporânea, que “[...] entre nós, modernos, é a escola o fator decisivo para a educação” (MARROU, 1973, p. 345-346). Por isso, não prescrevo uma escola ideal, mas sim explicito um esboço de características que identificam a escola como espaço conectado à formação e, ao mesmo tempo, a distingue de outros ambientes onde também a formação humana é constituída.

António Nóvoa, em seu livro “Escolas e Professores: Proteger, transformar e valorizar”, mostra que a história da escola remete ao século XVI, com o estabelecimento de processos e formatos de organização e representação, que são mais bem definidos na segunda metade do século XIX. A reboque dessa consolidação, ocorre a massificação da escolarização, de modo que crianças, adolescentes e jovens passem por “[...] três ciclos principais: o primário, o secundário e o terciário (superior)”⁴ (NÓVOA, 2022, p.10). Esse formato escolar, que se consolida historicamente, tem traços comuns que caracterizam e identificam atualmente a escola. Tais traços tem constituído o modo e a forma como a escola coteja suas finalidades formativas a partir das concepções de formação humana.

Para Nóvoa, esses traços e/ou características são identificados como: um edifício no qual há tempos e espaços que demarcam uma separação entre a escola e o mundo de fora; a arquitetura dos edifícios varia, mas, internamente, o espaço denominado sala de aula se sobressai pelas disposições das carteiras em fileiras viradas para um quadro, no qual se

⁴ No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) estabelece, no Art. 21, que a educação escolar no Brasil é composta pela educação básica, que compreende: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio; e pela educação superior (BRASIL, 1996).

apresentarão os conteúdos; a presença da criança, adolescente e jovem que assumem a função social de alunos, agrupados em salas de aula, cuja atividade principal é ouvir a aula ministrada pelo professor; o adulto assume a função social do professor, responsável por um tipo de saber disciplinar e cuja atribuição é apresentar os conteúdos definidos num programa, em aulas com tempo predeterminados; o currículo seleciona e ordena os saberes em disciplinas, e os alunos passam por avaliação para mensurar as aprendizagens relativas ao programa que foi ensinado (NÓVOA, 2022). Essas características especificam o modo de ser escola e como, a partir delas, se estabelecem finalidades a partir das concepções de ser humano e de seu processo formativo.

Há um processo de constituição humana que ocorre na escola e que dispõe desses seus traços característicos como condição de possibilidade para sua realização. Por isso, todo esse engendramento escolar possibilita que a escola ofereça um tempo e um espaço próprio para a formação humana. Essa dupla dimensão espaço-temporal diz respeito à concepção formativa na e da escola. A temporalidade formativa é singular e não padronizada, de modo que o aceleracionismo contemporâneo atravessa e rompe com os tempos formativos. A mestricificação da aprendizagem é a contradição do que se intenciona com a formação, pois “não há medida universalmente válida para a formação” (HOYER, 2019, p.145). O processo de formação em sua figura espacial é reconhecido como o “terceiro educador” (HOYER, 2019, p.146), juntamente com professores e alunos. Ora, a construção dos prédios e a distribuição dos seus espaços, a disposição das carteiras nas salas de aula, presença ou ausência de lugares de socialização, espaços de práticas esportivas e de artes acabam por tornar evidente que “diferentes arquiteturas externas e internas despertam nos alunos e alunas diferentes formas de resultado e oferecem informações simbólicas que os influenciam decisivamente” (HOYER, 2019, p.146). Desse modo, o arranjo espaço-temporal escolar está conectado diretamente com a formação do ser humano e as finalidades que se intenciona com esse processo.⁵

O processo de formação humana na escola mostra a necessidade de uma abertura, de se evitar prognoses e expectativas de construção de um ser humano acabado, tal como a realização da produção de um bem de consumo standartizado ou finalização de um projeto previamente definido. Nesse sentido, Masschelein e Simons (2013, p. 93) entendem que

[...] o que a escola torna possível é a “formação” através do estudo e da prática, mas essa formação não deriva de nenhuma noção preconcebida de uma “pessoa bem formada”. É precisamente um evento aberto de pura preparação, isto é, uma preparação que não tem um propósito predeterminado além de estar preparado e “em

⁵ Em seu livro “Para além da Aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano” no capítulo 5 à arquitetura da educação: criando um espaço mundano” (2013, p.129-153), Gert Biesta desenvolve uma analogia entre educação e arquitetura de espaços escolares através da análise da formação humana.

forma”, ou, num sentido mais tradicional, para alcançar uma maturidade bem-educada, puramente especializada (ou experiente).

É próprio da constituição formativa do ser humano a disposição de preparação na liberdade, de modo que prepara-ser com os outros é em que consiste a formação. Enquanto oferece a possibilidade de formação, a escola é uma condição de abertura de possibilidades ao desenvolvimento do ser humano ou, como dito mais contemporaneamente, para sua constituição. Isso envolve certas tarefas para vir a ocorrer. O estudo e a prática aparecem relacionados à preparação. Na perspectiva de Masschelein e Simons (2013), a formação na escola é um processo que não visa um acabamento, como se houvesse um ideal *a priori* do que é ser formado. A formação é, assim, o contrário de conformação ou adequação a certos modelos em vista dos quais se é moldado. Trata-se, sobretudo, de uma disposição de autoformação. Isso porque, notadamente, formação diz respeito à presença do outro, envolvendo um reconhecimento e reciprocidade que advém deste encontro de socialização (HERMANN, 2014). Portanto, a escola é lugar de formação humana

Ao demonstrar que a educação é concebida como processo de formação humana, posiciono a escola como lugar e espaço com traços específicos para tal constituição. Afirmo que esta Tese tem como objeto a formação humana e as finalidades formativas da educação jesuíta em termos de educação básica. Tendo esclarecido a semântica de formação e sua conexão com a escola, movimento a seguir o mapeamento das concepções de formação humana desenvolvidas nas tradições filosóficas e pedagógicas. Para isso, coloco a seguinte questão: quais são as características da formação humana nas tradições filosófico-pedagógicas ocidentais?

2.2.3 A formação humana nas tradições filosófico-pedagógicas ocidentais

Formação é um conceito-chave da tradição filosófico-pedagógica ocidental, vinculando-se aos grandes projetos educacionais, como *Paideia* grega, *Humanitas* latina e *Bildung* alemã. (DALBOSCO, 2019, p. 35)

A educação enquanto formação humana encontra nas tradições filosófico-pedagógicas ocidentais o lugar de expressão das metamorfoses de significado que recebeu historicamente. Tais tradições são nomeadas na epígrafe como *paideia* grega, *humanitas* latina e *bildung* alemã. Para além dessas três referências, há, ainda, a *paideia* cristã, cujas origens precedem a consolidação da *humanitas* latina. Incluo a *paideia* cristã tendo em vista o objeto desta pesquisa, a formação humana na educação jesuíta, a qual se ancora nos ideais formativos adensados pelo

cristianismo. As transformações de significado decorrem das mudanças dos contextos sociais, bem como das alterações dos modos de vida. Isso confirma que os seres humanos em todas as épocas atendem à interpelação de serem educados, pois a “[...] educação é uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância” (GOERGEN, 2009, p. 25).

A história da formação humana tem suas raízes no mundo grego com seus mitos, poetas, sofistas e filósofos. Ao longo da Idade Média, as verdades da teologia são a expressão formativa do encontro entre as tradições gregas, romanas e cristãs. Essas primeiras constituições da formação são marcadas por epistemologias e valores metafísicos e teológicos. Já no renascimento e no humanismo, há um contraponto a essa visão antiga, de modo que a ênfase na razão será o elemento definidor do ser humano. Todavia, no desenrolar da história, essa mesma razão será posta em dúvida em decorrência de seus efeitos nefastos para com o mundo e o ser humano. Assim, é intrínseco ao ser humano o processo de sua formação.

Assumo a investigação sobre essas tradições filosófico-pedagógicas não com o objetivo de historicizá-las, o que resultaria na produção de uma história⁶ desse processo formativo. Não procederei à análise crítica sobre tais tradições e suas concepções. Minha intenção consiste em compreender os significados que a formação humana recebeu no interior dessas tradições. Para isso, investigo estudos que tratam dessa busca humana a partir da descrição de suas características. Para seu desenvolvimento, enfoco nas pesquisas dos autores como Goergen, Dalbosco, Hermann, Rohden, Paviani, Pagotto-Euzebio e Zatti, Cambi, Marrou, Jaeger e Gauthier, Tardif. Trata-se, portanto, de um caminho investigativo ao modo de um mapeamento teórico-conceitual, no qual descrevo as características da formação humana considerando categorias como ser humano, educação, finalidades e propósitos da formação, assim como mundo e sociedade.

2.2.3.1 As origens da formação humana na *paideia* grega

O homem grego quer ser, ao mesmo tempo, artista e sábio, o letrado de discernimento jovial e requintado e o pensador que conhece o enigma do mundo e do homem, que sabe explicá-lo com rigor geométrico e dele extrair uma regra de vida: pois tudo isto é o Homem, e escolher é, para ele, mutilar-se (MARROU, 1973, p. 344).

⁶ Em termos de estudos históricos sobre as tradições filosófico-pedagógicas que abordam a educação desde a perspectiva dos sentidos da formação, destaco as obras de Cambi (1999), Marrou (1973), Jaeger (2018), Gauthier e Tardif (2013).

A formação humana tal como os gregos conceberam se constitui desde um ideal, de uma forma humana a qual o ser humano deve corresponder para ser de fato humano, ou naquele caso, grego. Essa forma ideal tem as características de integrar numa unidade à totalidade do ser humano, tal como expresso na epígrafe. Por isso, convém começar recorrendo às origens da educação ocidental, isto é, ao que os gregos denominaram como *paideia*. Contudo, o começo, como nos lembra Werner Jaeger (2018, p. 3), “[...] não quer dizer aqui início temporal apenas, mas ainda origem ou fonte espiritual, a que sempre, seja qual for o grau de desenvolvimento, se tem de regressar para encontrar orientação”. Essa fonte é a *paideia* grega, que consiste em todo o conjunto e sistema de educação e formação da Grécia antiga ou, na expressão de Jaeger (2018), da “formação do homem⁷ grego”.

Uma aproximação ao seu sentido original com “[...] expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação” (JAEGER, 2018, XXI) exprime aspectos do conceito global. Isso porque *paideia* é um conceito que expressa uma coisa grega. Não há uma palavra em português que abranja a amplitude de sentido e complexidade da *paideia* tal como designada originariamente. Em sua raiz etimológica grega, significa “criação de meninos”, de tal modo que Marrou (1973, p.341) a define como “[...] tratamento a ser dispensado à criança para fazê-la um homem”. Todavia, esse significado não alcança o sentido adquirido posteriormente e o qual justifica ser pesquisado.

Ao longo de quase um milênio, “[...] poetas como Homero, sofistas como Protágoras e filósofos como Platão e Aristóteles balizaram a história da *paideia* da qual somos herdeiros” (GOERGEN, 2009, p. 27). A partir do século V a.C., é que *paideia* é entendida como um ideal de formação integral do homem enquanto homem e cidadão, de tal forma que se estabelece um “[...] ideal de cultura ao modo de um princípio formativo” (JAEGER, 2018, p. 6).

A compreensão da *paideia* requer olhar o que a precedeu. A constituição do ideal formativo grego encontra no conceito de *areté* um dos seus fundamentos. *Paideia* e *areté* estão vinculados. Trata-se de uma palavra sem um equivalente em português, mas cujo sentido mais correlato encontra-se na palavra “virtude”, derivada do latim *virtus*. Sua raiz semântica remete à nobreza cavaleiresca e seu ideal de coragem e honra. Denota como sentido a excelência humana, mas também atribui esse estado de excelência à força dos deuses e rapidez dos cavalos. A referência primeira de *areté* está na poesia de Homero, a qual relata feitos heroicos de homens

⁷ Ao longo desta pesquisa, manterei o termo “Homem” tal como aparecer nos textos que são referência e forem citados, preservando e respeitando a autoria. O uso de Homem nestes casos não designa um indivíduo adulto do sexo masculino, mas significa a totalidade dos seres humanos, a humanidade. Em decorrência da sensibilidade e respeito à diferença, usarei, quando se tratar da minha escrita, o termo “ser humano”, de modo a corresponder às diferenças de identidade.

que reúnem em si um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais como a coragem, a força ao modo da bravura e a inteligência como capacidade de persuasão. A partir de exemplos de uma vida que anseia pela vitória honrosa mediante uma luta exercida com bravura e heroísmo, a poesia grega forja uma ética e uma educação concebida como aristocrática e destinada aos efebos, isto é, aos adolescentes. Surge, assim, uma educação pelo exemplo normativo, fundada nos heróis e seus feitos que conjugam virtudes que os constituem na excelência humana.

Para Jaeger (2018), os poemas homéricos expressam uma característica da nobreza, o sentido do dever, imposto como uma medida exigente e irrenunciável. Em termos educativos, “[...] essa força educadora da nobreza reside no fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal, que desse modo o indivíduo tem diante dos olhos” (JAEGER, 2018, p. 26). Os exemplos transmitidos pelos mitos e seus heróis na poesia grega de Homero, assim como de Hesíodo, convertem a educação em formação, instituindo um primeiro modelo formativo, com tipos e ideais imperativos que consistem na “[...] modelação do homem integral de acordo com um ideal fixo” (JAEGER, 2018, p. 44). Formação é imitar os heróis constituídos pelo exercício da *areté*. Delineia-se, ancorado na *areté*, uma ideia de educação e formação tendo em vista a excelência humana e com pretensão de uma normatividade universal.

Entretanto, esse modelo social e cultural que girava ao redor do eixo nobreza-cavalheiresca entrou gradativamente em colapso. As transformações resultaram no surgimento da filosofia, da escrita e da democracia ao modo grego, que consolidou a pólis. Nesse sentido, uma nova ordem social e urbana requererá um novo tipo de educação e formação.

De acordo com Jaeger (2018), Sófocles e sua tragédia transformaram a *areté*, de tal modo que são a origem da educação como *paideia*. Esse ideal da *areté* leva a *psiché* a ser considerada o ponto de partida da educação humana. Essa invenção de Sófocles encontrará em Sócrates o sentido mais aperfeiçoado. Inicia-se, no mundo grego, a descoberta do movimento espiritual, no qual “[...] a alma é reconhecida como o centro do Homem” (JAEGER, 2018, p. 327). Esse momento de transformações está ligado ao surgimento do Estado no século V a.C., quando surge a ideia de cultura concebida em termos políticos e pedagógicos. Nesse momento, segundo Gauthier e Tardif (2013, p. 34), os gregos tiveram de enfrentar pela primeira vez em sua história o seguinte problema, que consistia em

[...] interrogar-se sobre as finalidades da educação. Que tipo de indivíduo se pretende formar ao educá-lo? [...] esse problema comporta uma dimensão política, pois a educação não visa exclusivamente a formação do indivíduo, mas também a do cidadão no seio da comunidade.

Das tarefas advindas das necessidades da vida em comunidade no seio do Estado, nasce a ideia de educação. Ao mesmo tempo, é reconhecido o saber como força espiritual para a formação do ser humano, o qual estará a serviço da tarefa político-pedagógico e consolidação da democracia (JAEGER, 2018, p. 337). Nesse novo cenário cultural e social, será com os sofistas, reconhecidos como os primeiros educadores profissionais do mundo grego, que a *paideia* se torna a mais alta *areté*, englobando as exigências ideais, físicas e espirituais, significando, assim, uma formação espiritual consciente e recebendo um fundamento racional (JAEGER, 2018, p. 335). Se, na tradição aristocrática, a *areté* era conquistada mediante o esforço da imitação, agora, na pólis democrática, os sofistas defenderão a ideia segundo a qual a *areté* fundada no saber pode ser ensinada. Rompe-se, assim, com a estrutura social da nobreza sanguínea e com traços de herança divina, de modo que o saber pode ser mais acessível. Contudo, não se trata de um acesso a todo o povo, mas somente aos chefes, que exercem o poder político ou o ambicionam e dispõem de recursos para pagar o ensino que recebem. Surge a figura dos sofistas, que são eruditos, homens cultos e habilmente competentes na arte de saber falar.

Por isso, os sofistas se especializaram numa educação como uma *téchne*, isto é, uma técnica baseada no ensino da oratória para o desenvolvimento da eloquência. Trata-se de ser capaz de se “[...] expressar em público, com coerência, de modo a convencer os outros do valor de suas opiniões” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 35). O objeto de ensino dos sofistas não é um ofício como o dos mestres de ofício, tal como a carpintaria. Eles ensinam um saber geral, expresso em um saber-fazer como: pensar, viver e falar. Ora, não se trata de uma técnica como um conjunto de procedimentos ao modo de um manual de convencimento ou conselhos para se vencer um debate sem ter razão. Isso seria uma caricatura que falseia esse conjunto de pensadores e suas ideias. Vale ressaltar que os sofistas detinham saberes variados e especializados, mas que eram sistematizados em vista da persuasão, e não num viés da formação interior. Assim, a educação ao modo sofista se caracteriza pela sabedoria prática e pelo que posteriormente veio a ser chamado de utilitarismo, pois eles não se preocupavam com a verdade, mas em convencer justificando sua *doxa*, opinião, tendo em vista a eficácia da retórica para o exercício da cidadania.

Uma das contribuições dos sofistas à *paideia* será o humanismo, isto é, a fundação de um ideal de formação humana que promove uma guinada ao colocar o saber racional no centro das preocupações educativas do ser humano, saber esse que tem em vista a educação política. Isso se expressa na celebre frase de Protágoras, “[...] o Homem é a medida de todas as coisas” (*apud* JAEGER, 2018, p. 352). De tal afirmação se depreende que os sofistas medeiam um tipo

de educação baseada num conhecimento de ordem técnica e geral, que visa o exercício do poder não pela verdade universal, mas que tem como centro interesses e ganhos que o indivíduo adquirira ao se beneficiar da política. Nesse sentido, os sofistas aproximam a educação da antropologia. Com efeito, tal visão educacional e de formação humana resultou em dúvidas e questionamentos, que vieram de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Assim, a *paideia* grega tem um capítulo de sistematização antropológica, espiritual e axiológica a partir desses três filósofos.

Uma vez mais, antes de tratar da visão da *paideia* segundo Sócrates e Platão, convém advertir que não intenciono elaborar uma história das ideias desses dois autores gregos. Ao pesquisar suas contribuições em relação à educação e à formação humana, posiciono a busca por mapear esses dois conceitos em vista das finalidades desta pesquisa.

A reação aos sofistas virá da figura de Sócrates, reconhecido como o “[...] eixo da história da formação do homem grego pelo seu próprio esforço” (JAEGER, 2018, p. 511). Esse esforço consistirá numa crítica à educação utilitarista dos sofistas, que visa a valorização do poder e dos benefícios materiais mediante um saber técnico e eficaz, em detrimento ao que ele denominou de cuidado da alma. Para isso, Sócrates procura se afastar do modelo sofista de educação, que já considera a figura do professor, a técnica de persuasão e de oratória em vista da eloquência, bem como o pagamento pelo saber ministrado. Em reação a tal modelo, Sócrates rejeita ser chamado de professor e assumirá o ensino a partir do método dialógico, que será conhecido por meio dos diálogos de Platão.

A *paideia* socrática consiste numa perspectiva formativa que está ancorada na ideia de que a essência do ser humano é sua alma. Ora, em que consiste o conceito socrático de alma? Tal conceito remete ao ser humano interior em contraposição ao ser humano físico. Por isso, a alma se distingue do corpo na antropologia socrática, do que se depreende que ela não trata dos bens materiais. Alma é a tradução portuguesa de *psykhé* grega. Não representa uma substância real, tal como uma realidade espiritual, ao modo de um sopro que habita um corpo físico, material. Tem “[...] conotação de valor ético ou religioso” (JAEGER, 2018, p. 529), embora tal sentido não seja escatológico ou em vista de uma libertação final do cárcere do corpo para uma imortalidade. Isso decorre da concepção socrática que não decide se a alma e corpo se separam, pois, de acordo com Jaeger (2013, p. 534), “[...] a alma de que Sócrates fala só pode ser compreendida com acerto se é concebida em conjunto com o corpo, mas ambos como dois aspectos distintos da mesma natureza humana”. Não há oposição entre físico e espiritual, uma vez que se trata de manifestações distintas da unidade que é o ser humano, não obstante haver o domínio do corpo pela alma. Não por acaso, Sócrates concebe que as virtudes da alma e as

virtudes do corpo cooperam para que tal união leve à realização da formação do ser humano como unidade.

É pela transformação da alma como fonte de valores que Sócrates desloca para o interior do ser humano uma nova forma de vida, que conecta a cultura espiritual e a cultura moral. A educação como formação da alma ocorre mediante o cuidado da alma. Decorre disso que a principal tarefa do educador é o exercício da educação que visa o cuidado da alma, do interior do ser humano, porque sua intenção consiste em formar o aluno para *areté* enquanto perfeição espiritual, isto é, para que se obtenha a virtude pela Verdade (MARROU, 1973, p. 100).

O cuidado da alma consiste em conhecer a si mesmo mediante a aplicação da virtude da inteligência. Conhecer a si é conhecer a própria alma e realizar a busca pela verdade predicada no oráculo de Delfos “Conhece-te a ti mesmo”. Esse conhecimento da alma visa à vida virtuosa e leva ao reconhecimento da própria ignorância. O método de conhecimento empreendido por Sócrates foi a maiêutica. Trata de um diálogo com perguntas ao interlocutor, de modo a lhe mostrar que ele não conhece o que supunha saber. Com isso se visava demonstrar que a verdadeira sabedoria é saber que não se sabe. Assim, neste movimento dialético, com perguntas, respostas e novas perguntas, sem transmitir nenhum conhecimento, a refutação de Sócrates leva o interlocutor ao reconhecimento da ignorância sobre o que se pensava conhecer. Desse modo, a verdade intrínseca ao ser humano vem à luz.

Sócrates acarreta uma transformação da *paideia* pela concepção de busca da verdade a partir de si mesmo. Ao mesmo tempo, ele traz para a história da *paideia* o “[...] conceito de fim da vida” (JAEGER, 2108, p. 572), isto é, o conceito de a vida se encaminhar para um telos. Inicia-se, assim, uma classificação dos seres humanos de acordo com sua finalidade. Desse conceito de telos decorrerá uma transformação na educação e em suas finalidades e propósitos. Isso porque, à luz da teleologia, a transmissão de determinados conhecimentos e o desenvolvimento de certas habilidades e competências serão etapas do processo educacional, o que não se reduz à instrução de conteúdos úteis. Assim, “[...] a verdadeira essência da educação é dar ao Homem condições para alcançar o fim autêntico da sua vida” (JAEGER, 2018, p. 573), de tal forma que se cumpra seu destino espiritual e moral.

Em Sócrates, a *paideia* tem um sentido pleno e significa tudo aquilo que o ser humano tem, pois é a forma interior de vida, a existência espiritual e a cultura. Essa busca se concretiza pela política em consonância com a ética, por isso o telos da vida se realiza na democracia que aspira ao bem comum. Nesse sentido, “[...] a *paideia* converte-se em ordenação filosófica e consciente da vida na perspectiva do destino moral e político do homem na *polis*” (GOERGEN,

2009, p. 30). A ignorância é evidenciada por Sócrates como a razão para os infortúnios da democracia grega, assim como a ausência de um cuidado da alma.

Neste contexto de crise política e de decadência moral durante o século V a.C., que é, no fundo, um drama da educação e um movimento de transformações na *paideia* grega, surge Platão, amigo e discípulo de Sócrates. O que fazer diante de tal desordem? Para Platão, a restauração e reorganização da polis “[...] não se daria por intervenção e forças exteriores, mas pela restauração da virtude e da vida interior dos cidadãos e dos governantes” (GOERGEN, 2009, p. 30). Por isso, ele será um crítico ao modelo educacional sofista focado na eficácia do discurso em vista do interesse pessoal. Opõe-se a eles com um sistema de ideias que se assenta na racionalidade que visa à Verdade. Em Platão, a educação se configura como condição de possibilidade para formar o ser humano em todas as suas dimensões, isto é, como formação integral entendida por esse pensador.

Identifico, como ponto de partida dessa nova visão de *paideia*, a reforma que Platão faz do conceito de *areté*. A virtude do ser humano está relacionada ao cultivo da vida espiritual enquanto busca pelo conhecimento que conduz à ideia do Bem. O conhecimento do Bem está implicado na Teoria das Ideias elaborada por Platão, a qual é um postulado segundo o qual existem dois planos da realidade, isto é, a realidade sensível e a realidade inteligível. Platão explica que o mundo sensível é transitório, contingencial e em constante mudança. Trata-se da realidade acessível pelos sentidos. Já a realidade inteligível é a causa e o fundamento da realidade sensível, sendo constituída por ideias e formas imutáveis e eternas. São a essência substancial do mundo sensível. No plano inteligível, está a ideia do Bem como sendo a essência perene da realidade sensível e transitória. De acordo com Casagrande e Rossetto (2019), essa ideia de Bem tem dimensão epistemológica, pois determina o que pode ou não ser verdade; tem uma dimensão ontológica, pois afirma o que ser humano e as coisas são; assim como tem uma dimensão moral, uma vez que determina as virtudes que direcionam a ação boa, justa e bela. Desse modo, a ideia de Bem é configurada como a

[...] mais fundamental entre as ideias fundamentais, compreendida como orientação de toda a realidade e verdade. Ou seja, o ideal de homem e de cidade não tinha origem em algum homem ou sociedade, mas na própria Ideia, pois tal ideia não podia vincular-se com a vulnerabilidade da vida dos próprios homens e das cidades (CASAGRANDE; ROSSETTO, 2019, p. 96).

Na antropologia platônica, o ser humano é um composto de um corpo (realidade sensível) e da alma (realidade inteligível), que preexiste ao corpo. Conhecer o Bem passa a ser a virtude da alma. A alma contemplou, no mundo das ideias, a essência da ideia de Bem, a

Verdade, a Justiça, a Beleza, mas, ao cair no corpo, esqueceu-se do que contemplou. Assim, mediante a educação, trata-se de realizar a anamnese cognitiva, a recordação do que já sabe, do que está inscrito na alma. Por isso, “[...] o papel da educação é o de alcançar o conhecimento do Bem, da Verdade e da Justiça para melhorar a vida política” (GOERGEN, 2009, p. 30). Esse caminho está delineado, sobretudo, no livro “A República”, reconhecido como obra de formação humana, em virtude de sua temática, que é a formação do Estado. Ora, tal problema diz respeito à formação do ser humano.

O ideal platônico de educação consiste na formação do ser humano para atuar com justiça no Estado. Nesse sentido, como dito anteriormente, será a partir de um ideal desse Estado que se configura a formação, de modo que formar é edificar o Estado. Dessa forma, a *paideia* é concebida desde a articulação entre poder e conhecimento (sabedoria), uma vez que a função do Estado é modelar a alma (JAEGER, 2018, p. 758). No engendramento de seu ideal de *paideia*, Platão recorre à tradição dos mitos gregos, de modo que deles se evidencie uma racionalidade. Jaeger evoca duas alegorias narradas n’ *A República* que articulam justiça, conhecimento, formação da alma e Estado. Trata-se da alegoria do anel de Gíges e a alegoria da caverna.

A alegoria do anel de Gíges é uma explicitação do sentido que Platão atribui à justiça em oposição à visão predominante, que a concebia em vista de uma utilidade de poder. É uma concepção segundo a qual a justiça é a vantagem do mais forte, bem como o cumprimento das Leis do Estado, que são engendradas pelos mais fortes. Em síntese, a alegoria narra a história de um pastor que descobriu uma fenda numa rocha, onde encontrou um anel de ouro. Ao colocar e girar o anel em seu dedo, ele descobriu que ganhava o poder da invisibilidade. De posse do anel, o pastor se aproxima do rei, seduz a esposa dele e assassina o rei. A alegoria evidencia que ninguém é justo naturalmente. Disso decorre a necessidade da formação cultural da alma, da importância da *paideia* que ocorre na pólis, uma vez que é ali que é possível a justiça. Sendo assim, a alegoria demonstra que a justiça pelas leis dos mais fortes, tal como ocorrera com Sócrates, é insuficiente para a própria justiça. Assim, de acordo com Jaeger (2018, p. 768),

[...] a justiça tem de ser inerente à alma, uma espécie de saúde espiritual do Homem, cuja essência não se pode pôr em dúvida, pois de outro modo seria apenas o reflexo das variáveis influências exteriores do poder e dos partidos, como é a lei escrita do Estado.

A educação forma na justiça, uma vez que forma a alma. A *paideia* que se dá na pólis, como formação na virtude e no saber, oferece o critério universal da justiça. Assim, formar é evidenciar a função da justiça na alma do ser humano.

A imagem da *paideia* de Platão é concebida na alegoria da caverna. Nessa, Platão narra a cena de homens vivendo suas vidas amarrados no interior de uma caverna. Eles só podem ver a parede em sua frente, na qual são projetadas imagens de sombras. Isso porque, atrás deles, há um muro e, além desse, uma fogueira. Entre o muro e a fogueira, há transeuntes que carregam estátuas variadas cujas imagens são projetadas na parede ao fundo e seus sons ecoam. Os prisioneiros julgam que as projeções na parede e os sons que ouvem são a realidade. Um deles é forçado a sair e se depara com a luz, a qual o cega. Em seguida, consegue ver a realidade iluminada pela luz do sol. Se tal homem voltasse à caverna, poderia ser ridicularizado e vir a ser morto, assim como ocorreu com Sócrates. Dessa alegoria, Platão depreende que os prisioneiros se assemelham a nós e que a travessia até a luz empreendida pelo homem, que é forçado a sair, representa o percurso da educação. Tal processo é a representação do caminho da alma da realidade sensível ao mundo inteligível, tal como expresso acima sobre a Teoria das Ideias.

Decorre dessa concepção de *paideia* a característica da educação como formação cultural não como uma técnica, tampouco como inserção ou transmissão do conhecimento. Educar é formar a alma em direção à ideia de Bem. Em Platão, essa formação da alma pela virtude do saber é a medida e o centro de todas as coisas. Essa nova *paideia* tem como sentido, como telos, “[...] o desenvolvimento do Homem dentro do homem” (JAEGER, 2018, p. 981). Isso consiste no fato de que a formação da alma é o centro da *paideia*, pois trata-se de modelar o ser humano para que seja capaz de aperfeiçoar a si em vista da constituição do Estado tal como conformado à ideia de Justiça, a qual é a essência da alma. Tal modelação pelo aperfeiçoamento do ser humano conhecimento pela ascensão ao conhecimento implica sujeitar todo o resto. Assim, a *paideia* tal como pensada em Platão é uma educação para a justiça, na qual a fundação do Estado reside na ideia do pleno desenvolvimento e aperfeiçoamento do Homem no homem.

Jaeger (2018) avalia que a *paideia* grega encontrou em Sócrates e Platão seu ápice. Tendo em vista meu interesse em analisar o modelo jesuíta de formação humana e considerando a influência de Aristóteles na síntese medieval entre a tradição grega e o cristianismo, também explicitarei breves características da *paideia* aristotélica. Assim, não analisarei suas obras e pormenores ou mesmo seu edifício conceitual. Importa, sim, dados os objetivos que estabeleço, acrescentar a esse mapeamento da *paideia* grega a contribuição do estagirita.

Tal como Platão, seu mestre, Aristóteles conceberá a *paideia* em contrapartida aos sofistas e sua visão de educação como utilidade do conhecimento para o poder e bem-estar individual. Ao mesmo tempo, define a educação como atividade de homens livres para o cultivo

de si. Na sua obra “A Política”, ele enuncia sua definição clássica sobre o ser humano, isto é, “[...] o ser humano é por natureza um animal político” (GOERGEN, 2009, p. 32). Então, a educação consistirá na formação do ser humano virtuoso, de modo que suas virtudes tenham como finalidade a felicidade da comunidade política.

A formação ao modo aristotélico questiona a concepção técnica e instrumental do conhecimento, que tendem à qualificação técnica para o exercício de um ofício. Trata-se de uma perspectiva educacional que visa ao ser humano livre, que dispõe do ócio como possibilidade para o cultivo de si em vista da constituição da vida virtuosa. Em termos econômicos, o animal político de Aristóteles é o ser humano livre do trabalho e de suas necessidades. Tal liberdade decorre da riqueza e se torna condição para o aperfeiçoamento do indivíduo.

O foco aristotélico é a realidade empírica e os seres concretos. Sua metafísica, diferente de Platão, não entende que haja substâncias que existam por si, tal como Platão e sua Teoria das Ideias, segundo a qual há ideias que são substâncias separadas dos seres. Nesse sentido, na metafísica aristotélica, a realidade empírica é constituída de matéria e forma, de modo que as essências são predicados dos seres. Assim, a justiça, a verdade e o belo não são essências externas aos seres, mas pertencentes ao seu possuidor, de modo que o justo é aquele que efetivou em si a justiça. Isso é possível, pois, segundo Aristóteles, os seres tem em sua natureza o movimento e o devir.

A explicação para esse fato decorre da passagem da potência que existe nos seres ao ato, que realiza tais potências, ou seja, a *paideia* se atualiza na ideia de potência e ato, pois a antropologia subjacente a tal perspectiva considera que também o ser humano tem potências inatas que precisam vir a ser desenvolvidas mediante atos que as realizam. Para ampliar a compreensão desse movimento de devir interno ao ser humano atualizado pela educação, Pedro Goergen (2009, p. 32) mostra que,

[...] a exemplo de toda a matéria, cujo fim último é atingir sua plenitude pela transformação de sua potência em ato, também o ser humano é portador de disposições inatas que devem ser desenvolvidas ao longo de sua vida. A atualização dessas disposições se dá pela educação e pela criação de hábitos capazes de subordinar as paixões à razão.

Interessa destacar que a educação se constitui na condição de possibilidade para a passagem da potência ao ato no ser humano. Ao mesmo tempo, a educação aristotélica destaca o indivíduo em vista das suas potências e dos seus fins. Junto a isso, convém esclarecer que o ato não realiza por si as potências. Por isso, a ideia de hábitos em vista da formação virtuosa é

outra condição para que o domínio racional sobre as paixões não leve, aí sim, a desviar da realização em ato dos seus potenciais inatos. Novamente, a concepção de virtude é determinante da *paideia*.

O agir está em vista do ser humano e do seu bem, conforme Aristóteles. Disso se segue que o bem do ser humano se realiza no bem do Estado, pois não há um bom Estado se não há bons seres humanos e, por conseguinte, bons cidadãos. Disso decorre que o maior bem visado pelo ser humano, de acordo com o estagirita, é a felicidade. O sentido desse bem não é outro senão a formação que o ser humano modela em si mediante o controle das suas paixões e obediência às leis do Estado. Não há, assim, um ideal de Estado. O Estado empírico é concretizado pelo ser humano virtuoso. A vida virtuosa é desejada por si mesma, pela excelência que a constitui e por instituir o bem viver enquanto realização ética. A *paideia* tem na formação ética do ser humano virtuoso a condição de se atualizar no ato educativo que visa ao bem do Estado e à potência da alma.

Ao finalizar o mapeamento da *Paideia* grega como primeiro modelo de formação humana ocidental, o qual se relaciona com as finalidades e propósitos da educação, recorro a Antônio Joaquim Severino e sua análise sobre os sentidos que a formação recebeu historicamente. De acordo com o filósofo brasileiro da educação, a formação humana recebe seu sentido em decorrência das concepções de humanização que os seres humanos atribuem ao seu processo de desenvolvimento. Ora, a humanização do ser humano decorre da condição de inacabamento e abertura do ser humano, o qual “[...] tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio maior de humanidade, uma condição maior de perfeição em seu modo de ser humano” (SEVERINO, 2006, p. 621). A partir dessa concepção de humanização, Severino entende que o processo de formação pode ser interpretado a partir de duas dimensões: a ética e a política, que são o fundamento da natureza da educação.

Severino evidencia que, nos momentos históricos grego e medieval, a ética prevaleceu como modelo de formação humana, como um ideal de modelação de desenvolvimento e aperfeiçoamento do ser humano. Tendo em vista que essa primeira etapa de mapeamento da formação humana coincide com o momento da *paideia* grega, interessa-me explicitar as características da formação humana a partir dessa interpretação de Severino.

Sob a perspectiva ética na *paideia* grega, a educação se assenta num pressuposto de uma natureza humana universal. Se todos partilham a mesma natureza, ou essência ideal, independente do contexto histórico, cultura e sociedade, importa à educação aprimorar pela ética o ser humano. Ética nessa concepção se refere ao modo como o ser humano habita o mundo, considerando as razões e fundamentos pelos quais age e toma decisões. Em termos da

filosofia, tal modo de habitar se configura como qualidade do ser humano em agir conformado conscientemente por valores. Essa condição de agir axiológico não é natural e tampouco determinada pelo querer e vontade humana. Por isso, precisa ser cultivada, tal como a busca humana pelo conhecimento. Disso decorre o papel primordial da educação, isto é, o “[...] empreendimento ético-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética” (SEVERINO, 2006, p. 623). Todavia, essa constituição não é exclusivamente ética, pois envolve outras dimensões dos seres humanos e do seu entorno, como a política, a econômica, a social e a espiritual.

Tanto em Platão como em Aristóteles foi identificado um acento na dimensão política. Contudo, ao referir-se à política, a *paideia* grega está direcionada à ação ética do ser humano. A política é relativa e como subordinada à ética, enquanto essa dimensão visa “[...] a qualidade e a intensidade do aprimoramento da postura e das ações morais das pessoas individuais” (SEVERINO, 2006, p. 623), ou seja, uma cidade grega é justa se se fundamenta e se legitima pela ética e seus princípios de ação.

O ideal de cidade grega, tal como concebido por Platão, está ancorado num processo formativo pedagógico que integra ética e política, uma vez que é mediante o conhecimento e a prática da virtude como excelência humana que se viabiliza tal Estado e seus ideais de justiça. Mesmo a justiça é entendida sob o signo da ética, pois se trata de uma virtude relativa à dimensão social, a qual embasa a vida na pólis e constitui um dos fundamentos da formação da alma. Assim, em Platão, a formação da alma se dá via educação, porque a finalidade constitutiva do processo educacional reside na formação do ser humano constituído pelo conhecimento da ideia de Bem.

De igual modo, Aristóteles estabelece para a política um fundamento ético. Sua concepção antropológica do ser humano como um animal político define a pólis em relação ao ideal de uma vida perfeita, que significa a felicidade e que é alcançada pelo exercício da virtude em respeito à justiça. Ao seu modo, Aristóteles distingue-se por afirmar que o telos da pólis é a justiça, e só um ser humano virtuoso forma uma pólis justa, assim como só uma pólis justa oferece as condições de possibilidade para a educabilidade na virtude e justiça e, desse modo, para a vida feliz. Assim, “Aristóteles continua entendendo que a formação ética do indivíduo é o único caminho para a virtude, para cujo desenvolvimento as estruturas político-administrativas devem fornecer as condições objetivas e a educação, as subjetivas” (SEVERINO, 2006, p. 624). A educação visando a virtude, então, consolida a formação ética mediante o processo de atualização das potencialidades do ser humano.

Decorre dessas análises sobre os autores gregos e suas concepções de ser humano, educação, política e ética que a *paideia*, associando a cultura e a educação, causa a formação do ser humano grego. Essa educação está alicerçada nas letras e conhecimentos e numa moralidade normativa ideal. Formação, tal como a *paideia* grega concebeu, implica a totalidade do ser humano na integração entre espírito e corpo, razão e sensibilidade, ética e política. Trata-se de uma formação teleológica da qual se depreende um ideal metafísico, isto é, uma ideia que normatiza um modelo de ser humano a ser formado pelo desenvolvimento de suas virtudes. Formar o Homem no homem é o fim em si mesmo da *paideia* grega.

Não obstante esse ideal formativo, que é a *paideia*, e todos seus desdobramentos no desenvolvimento do Estado grego não serão suficientes frente ao poderio do Império Romano. Em meados do século II a.C., a Grécia perde sua independência política para Roma. Nesse encontro de culturas, emerge um novo modelo formativo, a educação romana concebida como *Humanitas*. De acordo com Marrou (1973, p. 155), tal educação é “[...] apenas uma adaptação da educação helenística aos centros de expressão latina”. Trata-se, a seguir, de explicitar em que consiste a *humanitas* latina, seu sentido e conteúdo de formação humana.

2.2.3.2 A *humanitas* latina e a constituição do humanismo

“Sou homem: tudo que é humano não é estranho a mim” (TERÊNCIO).

A máxima do poeta Terêncio que abre esta seção consigna o sentido da *humanitas* latina como a valorização e o interesse sobre o ser humano, porque se trata da afirmação de uma natureza humana universal a ser valorizada e a orientar o pensar, o agir e o julgar do ser humano e sua relação com o Estado. O ser humano é o interesse do ser humano.

Considerando minha proposta de identificar e descrever as características da formação humana, interessa-me demarcar a *humanitas* latina em sua irrupção histórica e como síntese do encontro entre duas culturas, a grega e a romana. Fundamento esta parte em estudos de Jaeger (2018), Marrou (1973), Besselaar (1965), Oniga (2009), Zatti e Pagotto-Euzebio (2021), Goergen (2009) e Bombassaro (2009). Assim, objetivo mostrar como o modelo formativo romano engendrou sua compreensão de ser humano e aportou traços específicos para se compreender o desenvolvimento de uma ideia de natureza humana universal e com certos traços específicos. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, não me deterei em especificar autores da

humanitas.⁸ Interessa-me apresentar, em linhas gerais, como a formação do orador se constitui em modelo universalizável do ser humano no quadro formativo da *humanitas*.

Embora a *humanitas* latina venha a florescer e a ser consolidada em seu sentido pleno no século I a.C., há um processo formativo em curso em Roma desde os tempos arcaicos, com certos traços e procedimentos educativos. Posicionar um conceito em seu surgimento histórico evita deduções apressadas e infundadas, como dizer que a *humanitas* seria a tradução latina da *paideia* grega. Obviamente que esta última será um dos ingredientes dentro do caldeirão no qual se prepara histórica e pacientemente a primeira. Assim, apresento a *humanitas* em dois momentos dentro do quadro do seu desenvolvimento histórico, cultural e formativo. O primeiro momento é relativo ao período arcaico de Roma; já o segundo diz respeito ao período de encontro e síntese entre a cultura grega e a romana. Trata-se, assim, nesta parte do projeto de pesquisa, de mostrar a conclusão de Horácio, isto é, que “[...] a Grécia, depois de conquistada, chegou a conquistar o feroz vencedor” (BESSELAAR, 1965, p. 265).

Antes de apresentar a emergência da *humanitas* no pano de fundo histórico da integração da Grécia como colônia romana, interessa esclarecer seu sentido. Renato Oniga (2019), ao estudar a ideia latina de *humanitas*, tal como nomeia sua pesquisa, questiona as interpretações de Jaeger (2018) e Marrou (1973), que consideram que a *humanitas* é identificada com a *paideia* como sendo sua tradução latina. Ambos os autores fiam suas identificações a partir do texto de Aulo Gélío⁹, *Noites Áticas*, do século II, segundo o qual

[...] os que praticaram as palavras latinas, e os que destas se serviram com probidade, não quiseram *humanitas* ser isso que o vulgo estima e que pelos gregos é dito *filantropia* e significa certa afabilidade e benevolência para com todos os homens indistintamente, mas denominaram *humanitas* mais ou menos aquilo que os gregos chamam *paideia* – dizemos, quanto a nós, instrução e formação para as boas artes. Estas, os que com sinceridade as desejam e as procuram são o mais possível humaníssimos. Com efeito, dessa ciência o cuidado e o ensinamento foram dados só ao homem, dentre todos os seres animados, e por isso ela foi denominada humanidade (*humanitas*). Assim então terem usado essa palavra os antigos, e principalmente Marco Varrão e Marco Túlio, quase todos os livros declaram (2010, XIII, 17).

Segundo Oniga (2019), a identificação feita por Aulo Gélío entre *humanitas* e *paideia* é refutada atualmente, porque, embora um dos sentidos de *humanitas* seja *paideia*, Aulo Gélío

⁸ Figuras como Cícero, Varrão, Quintiliano, Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio realizaram uma produção que explicita sentidos e características da *humanitas*. Historiadores como Cambi (1999) e Marrou (1973) apresentam sínteses de ideias e visões pedagógicas desses autores e servem de subsídio para ampliar os estudos. Usei esses autores tanto quanto auxiliam o entendimento desse período da formação humana no Ocidente.

⁹ Aulo Gélío foi um jurista, escritor e gramático romano, que viveu entre os anos 123 e 165. Sua única obra conhecida é *Noites Áticas*, distribuída em 20 volumes. A obra reúne observações do autor sobre variados assuntos, os quais ele lia e dos quais recolhia apontamentos no silêncio da noite.

erra por negar que o sentido mais antigo “[...] corresponde ao grego *philantropia*¹⁰, ‘benevolência’, como já aparece no uso do termo *humanus* na arcaica comédia latina” (ONIGA, 2019, p.1-2). Na expressão grega, filantropia não se resume ao sentido moderno, que significa praticar a caridade, dar esmolas. Significa uma atitude de respeito, envolvendo compreensão, benevolência e clemência estendida a todos os outros seres humanos, com uma pretensão de valorização universal do sentido do que é o ser humano, isto é, o *humanus* (BESSELAAR, 1965, p. 276).

Werner Jaeger, como dito acima, segue a definição feita por Aulo Gélío e expressa dois significados para o conceito *humanitas*. Um primeiro significado é definido como “[...] acepção vulgar e primitiva de humanitário” (JAEGER, 2018, p. 12). Já o segundo significado, o filólogo alemão descreve como “[...] educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega, considerada modelo por um homem de Estado romano” (JAEGER, 2018, p. 12). Esse segundo significado de *humanitas* será o que prevalecerá no século I a.C., momento histórico no qual sua elaboração histórica atinge a plena significação.

Uma vez feita essas considerações iniciais, convém retomar as origens da cultura latina, de modo a mostrar como o conceito de *humanitas* nasce em Roma vinculado ao teatro de comédia do século II a.C., com autores como Plauto, Terêncio e Menandro. Esse período é chamado de arcaico. De acordo com Besselaar (1965, p. 273, grifo do autor), “[...] o emprego do adjetivo **humanus** é encontrado já na comédia como conceito cultural”. Ora, o teatro oferece as condições apropriadas para se apresentar as características mais universais do ser humano, ou do que foi chamado pelos romanos de *humanus*. Tais condições decorrem do caráter mais popular e acessível dessa arte cênica. Em Roma, diferentemente do que aconteceu na Grécia, a comédia será o gênero teatral mais aceito, em detrimento da tragédia, o que decorre do fato de a comédia levar aos palcos a imitação do cotidiano da vida das pessoas, do ser humano comum em sua vida trivial em oposição aos heróis das tragédias gregas e seus grandes efeitos em contextos longínquos.

O teatro romano arcaico coloca em cena a natureza humana universal, atravessada por dois traços constitutivos: a precariedade e certa fortuna enquanto independente da virtude e da vontade. Essas características emergem no teatro frente à moralidade rígida desse período, expressa em regras e deveres para com a sociedade. Na frugalidade da vida representada em cenas de homens e suas esposas discutindo, filhos enganando os pais, assim como soldados se

¹⁰ A grafia *philantropia* é de acordo com a tradução da obra *Noites Áticas*, Aulo Gélío (2010). Em minha escrita usarei a grafia tal como a língua portuguesa, isto é, filantropia.

refestelando em fanfarrônicas, o expectador acaba vendo um espelho no qual se reflete a comicidade, fugacidade e precariedade da própria vida. Desse modo, “[...] a capacidade de reconhecer seus limites com uma risada é o primeiro passo para o conceito de *humanitas*” (ONIGA, 2019, p. 4). Rir de si mesmo, dando-se conta dos limites e precariedade da vida, mostra que a *humanitas* em suas origens diz respeito à benevolência, ao dever, à moderação, à fragilidade e à propensão ao erro. Explicita-se, assim, uma compreensão de uma natureza humana universal, compartilhada entre os contemporâneos que assistem às representações cênicas.

Em termos educacionais, Roma dispunha de um modo próprio de conceber e efetivar a formação do seu povo a partir da infância, o que evita a pressa em depreender a *humanitas* da *paideia* grega. É na dialética entre continuidade e ruptura que se estabelece a originalidade do processo formativo dos romanos, uma vez que a *humanitas* será como a síntese histórico-processual do encontro dessas duas culturas. Nesse sentido, a educação arcaica romana dispõe de características originais, de modo que não há uma *paideia* latina, senão uma *humanitas* latina.

Marrou (1973, p.358) destaca como primeiro aspecto original da educação romana o fato de ser uma educação para “[...] proprietários rurais explorando diretamente suas terras” e não para aristocracia de heróis virtuosos como na Grécia. O caráter agrário da civilização romana é marcado por “[...] uma cultura fortemente tradicionalista, pelo intercâmbio de mercadorias agrícolas, pela constituição de latifúndios, por um estilo de vida frugal e por uma experiência religiosa ligada à terra, às estações, à produção agrícola” (CAMBI, 1999, p. 104). Essa educação arcaica se caracteriza por iniciar uma cultura tradicional, ancorada no dever de respeitar o costume ancestral de valorizar a família. De acordo com Marrou (1973, p. 361), “aos olhos romanos, a família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança”. Na família, a figura da mãe e do pai terão papéis primordiais na educação da criança a ser formada como um verdadeiro cidadão romano.

Nesse sentido, a educação da criança até os sete anos era dever da mãe. A partir de então, o pai assumia a tarefa como verdadeiro educador e formador do cidadão para a pátria romana. Esse propósito formativo delineia uma educação em que o pai exerce “[...] a autoridade com dureza, abarcando cada aspecto da vida do filho, desde a moral até os estudos, as letras, a vida social” (CAMBI, 1999, p. 105). Esse *pater familis* é o pai educador. Sua autoridade lhe confere poderes de vida e morte sobre os filhos, pode infligir castigos e, até mesmo, vendê-los como escravos. Inclusive, quando adulto, pode dispor deles em vista dos seus interesses. A lei romana outorgava ao pai as condições jurídicas, morais e sociais para ser uma espécie de dono, artífice

e modelador do seu filho. Desse modo, segundo Marrou (1973, p. 365), a educação moral consiste em inculcar um estilo de vida à criança e ao jovem, baseado num ideal “[...] feito de sacrifício, de renúncia, de devotamento total da pessoa à comunidade, ao Estado”. Os interesses da pátria definem a educação e seus propósitos, por isso interessa formar em virtudes como coragem, firmeza e certa devoção religiosa, assim como treinar o corpo mediante a habilitação para o combate pelo adestramento nos usos das armas.

Essa educação romana arcaica se caracteriza, portanto, por ser cívica, familiar e religiosa. Sua orientação é para a vida prática e útil, por isso é atravessada pela vida cotidiana e sua frugalidade. Não por acaso, o modelo ideal e o exemplo para a formação da criança são o *pater familias*. Ora, dessa dedicação em formar uma pessoa devota à comunidade pela renúncia, sacrifício e até oblação, “derivará a própria força de Roma: sua capacidade bélica, a sua coesão, a sua virtude cívica que são objetivos primários da educação na Roma arcaica” (CAMBI, 1999, p. 105). Esse poderio de força, destreza e visão formativa resultará na expansão territorial, econômica e, sobretudo, política de Roma, a qual resultará na transformação da educação romana arcaica em *humanitas*.

Uma vez procedido com esse posicionamento histórico, avanço para o segundo momento da explicitação da síntese entre a cultura arcaica romana e a *paideia* grega, a qual coloca as condições de possibilidade para a invenção do neologismo *humanitas*, o qual expressará uma atitude mental em voga no contexto romano dos séculos II e I a.C. (BESSELAAR, 1965, p. 273). Um fato histórico será decisivo para que Roma venha a modificar a sua ordem social e cultural: a conquista de Cartago em 202 a.C. A partir desse momento histórico, Roma ampliará seus domínios no mundo mediterrâneo e médio oriente, de modo a constituir sua política imperial.

É inegável que o encontro com a diferença altera a identidade. As conquistas serão de territórios, e em seus espólios virão escravos gregos com saberes como gramática, retórica, filosofia, artes, literatura e até certos modos de se portar à mesa e de se vestir. Sobre isso, Cambi (1999, p. 106) afirma que Roma

[...] entra em contato com outras civilizações e abre-se ao conhecimento e assimilação do mundo grego, da sua cultura artística, científica e filosófica, mas também do mundo oriental, em relação às suas religiões salvíficas e aos seus rituais espetaculares, às suas elaborações teológicas refinadas, vindo entrecruzar-se com os cultos egípcios, a crença hebraica, a religião órfica grega.

Trata-se de um choque de “duas mundividências radicalmente opostas” (BESSELAAR, 1965, p. 267). Roma se caracterizava por uma afirmação da comunidade e do coletivismo, a

qual dita por seus interesses os costumes e engendra uma moralidade que sacrifica as preferências pessoais por meio de uma vida atravessada pela austeridade e pelos afazeres. A Grécia se caracterizava pelo individualismo e uma ênfase no ócio para produzir cultura mediante a racionalização da vida, da sociedade e da moralidade. Esse choque acarreta a influência grega e legará a Roma, em termos educacionais, o desenvolvimento do elemento propriamente intelectual, isto é, da racionalização da vida prática e suas utilidades.

Essa transformação da dimensão do espírito intelectual será mais notada no domínio da cultura e, por extensão, na educação (MARROU, 1973, p. 377). Nessa integração cultural, a aristocracia romana adotará a educação grega, de modo que um romano culto passa a dominar o latim e o grego. Ao mesmo tempo, a difusão da retórica grega e das correntes filosóficas, como epicurismo e estoicismo, transforma a vida romana e, inclusive, afasta as classes cultas da religião tradicional (CAMBI, 1999, p. 7). Assim, ocorre a transformação da cultura romana mediante a reelaboração da *paideia* grega em termos da *humanitas* latina.

A integração entre Grécia e Roma mediante a formação cultural leva ao surgimento da *humanitas*, cujo objeto é a universalização de características do ser humano. Esse encontro entre culturas resultará para Roma na criação e organização de sua identidade cultural. Os romanos edificam sua cultura ancorada nas artes liberais, que compreendem: gramática, lógica, retórica, música, astronomia, geometria e aritmética. O processo de instrução mediante as artes liberais visa à formação humana de um ser humano erudito, que está voltado para a vida prática. Por isso, prepondera sua formação literária, de tal modo que um erudito associa sabedoria e vida prática. Tal perspectiva implica conhecer e experimentar os assuntos de tal modo que se seja capaz de governar a si e a cidade. Trata-se não tanto de um conhecimento e sabedoria útil em termos contemporâneos, isto é, como força produtiva ou o trabalho prático. O romano erudito e sábio, resultado da formação cultural pela *humanitas*, está relacionado ao cidadão livre, que exerce seu saber no exercício da cidadania e não no trabalho produtivo, como artesão ou soldado. O trabalho produtivo é indigno para o cidadão romano livre. Por isso, para que aconteça a formação geral erudita, é necessário o ócio.

Nesse sentido, o ócio enquanto tempo livre é a condição de possibilidade para a instrução mediante as artes liberais. Em Roma, as artes liberais se relacionavam com a característica prática de sua cultura, de tal modo que os romanos usavam a cultura geral a serviço da formação do orador. Assim, trata-se da integração entre a cultura grega e a prática romana, a qual encontrou em Marco Túlio Cícero seu mediador. Nesse sentido, segundo Cambi (1999, p.109), “[...] a ele, de fato, devemos a versão latina da noção de *paideia* na de *humanitas*, que sublinha ulteriormente sua universalidade e seu caráter retórico-literário”. Cícero sintetiza

os dois ideais culturais e suas visões e formas de vida, concebendo o orador como modelo de cultura e de *humanitas*. Convém, portanto, delinear características do orador, considerando tratar-se do modelo ideal de ser humano a ser formado na e pela *humanitas*.

O modelo de orador, que domina o exercício da arte da retórica, é concebido por Marco Túlio Cícero, que viveu entre 106-43 a.C. Distingue-se dos sofistas por não circunscrever a retórica a uma técnica. A formação do orador envolve o alargamento da cultura geral, ancorada na filosofia e em conhecimentos do direito romano e história, sobretudo nas artes liberais. Nesse sentido, a ênfase nas artes liberais impõe-se como currículo para a formação do orador, cuja instrução o possibilite a falar amplamente de uma cultura geral, isto é, sobre todos os saberes humanos. O orador é douto e com certa perfeição no discurso sobre os mais variados domínios da cultura humana. Assim, “[...] a proposição de formação do orador ideal através do domínio de todas as artes liberais faz Cícero dar à *humanitas* o sentido de *paideia*, na medida em que está propondo a educação pela cultura, a formação do homem pela imersão numa cultura geral” (ZATTI; PAGOTTO-EUZEPIO, 2021, p. 206). Nessa perspectiva de Cícero, o orador é formado pelo conhecimento de muitos assuntos e de uma cultura digna de homens livres, de tal modo que ele retoma o potencial formativo da *paideia* grega.

A educação do orador envolve e abarca todos os temas e artes, uma vez que o discurso dele requer conhecimentos sobre variados saberes, a fim de se evitar uma eloquência vazia de conhecimentos. Para o orador, é necessário um saber universal composto por amplos conhecimentos, de tal modo que seja uma eloquência que conhece o que é discursado. Unem-se retórica e conhecimento, de modo a fazer do orador um tipo de sábio erudito, uma vez que a sabedoria abarca tudo o que se conhece. Essa formação tal como acontece na *humanitas* implica um senso prático. Trata-se de ser sábio em vista da vida prática, do exercício da cidadania, o que envolve ética e política. O orador é formado para atuar no fórum romano. Por isso, se constitui como um ideal de ser humano necessário para o bem da República Romana.

O ideal formativo da *humanitas* resulta no que foi concebido como formação humanista. O centro do interesse é uma formação literária e uma erudição cujo fim não é um pedantismo, mas o aperfeiçoamento do ser humano e do seu entorno. Ao fim e ao cabo, a educação romana na *humanitas* tem como objetivo melhorar o ser humano, uma vez que ele é o objeto do processo formativo. Esse melhoramento decorre de um ideal fixo, ao qual se é conformado mediante a instrução nas artes liberais. Emerge na *humanitas* um ideal de orador que se assenta numa ideia que vigorará no Ocidente, isto é, que há uma natureza humana universal compartilhada entre iguais.

Ao analisar e avaliar os efeitos da difusão da *humanitas* latina entre os povos conquistados e sua influência nessas culturas, a ponto de haver uma certa homogeneidade cultural romana, Cambi (1999) identifica que esse ideal de instrução cria uma certa unidade espiritual, que a educação e suas instituições reforçaram. De acordo com Cambi (1999, p.117).

[...] a leitura dos mesmos textos, os estudos dos mesmos clássicos, a análise gramatical, sintática e estilística das mesmas línguas (grego e latim) acaba por criar um *humus* comum e profundo, sobretudo no nível das classes dirigentes, sobre o qual virá depois enxertar-se aquele fenômeno complexo que será a Europa, em cuja base, ao lado da visão cristã do mundo, se colocou também a herança do mundo antigo e da cultura clássica.

Essa unidade espiritual está ancorada numa ideia de uma natureza humana ideal e universal, da qual se depreende um modelo de formação no qual o ser humano é o centro de interesse e sua formação numa cultura geral, o objetivo da educação. A *humanitas* latina adentra os séculos com esse princípio de natureza humana, de modo que ser um ser humano corresponde a ser formado em conformidade a esse ideal. Do ponto de vista histórico, a emergência do Cristianismo e as invasões bárbaras colocam Roma diante de um choque cultural, o qual resultará no surgimento do que se denomina *paideia cristã* ou humanismo cristão.

2.2.3.3 A *paideia* cristã e a configuração humana à figura do Cristo

A revolução do cristianismo é também uma revolução pedagógica e educativa, que durante muito tempo irá marcar o Ocidente, constituindo uma das suas complexas, mas fundamentais matrizes (CAMBI, 1999, p. 123).

Essa revolução pedagógica operada a partir de e através do surgimento do Cristianismo é denominada de *paideia* cristã. Sua emergência está relacionada ao contexto de declínio do Império Romano e se estende até o final da Idade Média, no século XVI. Em termos de formação humana, designa a simbiose realizada entre o cristianismo e o helenismo cujo resultado é uma visão antropológica, segundo a qual o ser humano deve se santificar pela imitação de Jesus Cristo, cujas palavras e obras estão consignadas na Bíblia judaico-cristã. À medida que converte o coração e a mentalidade, expressa numa vida virtuosa e de renúncia aos costumes e hábitos que contrariam os valores cristãos, o ser humano vai se formando cristãmente.

Ao tratar da *paideia cristã*, intenciono mostrar como esse modelo formativo explicita características que fundamentarão a tradição educativa jesuíta e sua concepção de formação humana. Fundamento esta seção da pesquisa em estudos que verificam características

pedagógicas e de formação humana desse período. Assim, embaso esse ponto nos estudos de Marrou (1973), Cambi (1999), Goergen (2009) e Noguera-Ramirez (2011). À medida que analisar e interpretar esses autores e seus estudos, mencionarei conceitos e linhas de pensamento de autores que elaboraram a *paideia cristã*, notadamente Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino.

O Cristianismo representa toda uma reviravolta para o mundo antigo em termos de concepção antropológica, visão de mundo e, sobretudo, metamorfose religiosa. Ao mesmo tempo, com sua irrupção também surge um novo modelo cultural e um novo ideal de formação do ser humano. De acordo com Cambi (1999), o Cristianismo produziu uma revolução de mentalidade, de tal modo que todas as outras mudanças que aconteceram a partir de seu aparecimento, como culturais e políticas, decorrem dessa nova forma de ser, pensar e agir. O central nessa mentalidade tem relação direta com a afirmação de um novo tipo homem. Nessa nova tipologia, encontra-se uma contraposição à tradição grega e romana, porque a antropologia cristã concebe o ser humano como “[...] igualitário, solidário, caracterizado pela virtude da humildade, do amor universal, da dedicação pessoal, como ainda pela castidade e pela pobreza” (CAMBI, 1999, p. 121). Essa antropologia é modelada pela revelação divina, uma concepção religiosa que concebe e sustenta uma nova visão de sociedade, baseada na fraternidade e na ideia de que o mundo precisa ser transformado de modo a vir a ser o Reino de Deus¹¹.

O Cristianismo surge no contexto cultural romano e ancorado na tradição religiosa judaica. Essa simbiose acontece no encontro com a cultura romana e o ambiente judaico, que são atravessados e constituídos pelo helenismo, ou seja, “[...] o cristianismo é o resultado do encontro das três grandes culturas: grega, romana e judaica” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 53). A origem do Cristianismo está relacionada a Jesus Cristo, o qual “[...] inspirou discípulos que lançaram as bases daquilo que se tornou o enorme edifício da religião cristã” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 53). Em suas origens, o Cristianismo é perseguido em Roma e sua mensagem questiona o edifício civilizacional greco-romano, com destaque, conforme afirmado anteriormente, pela concepção de divindade, mundo, sociedade, moralidade com seus hábitos, usos e costumes e o sentido e função do ser humano. Nesse sentido, os primeiros séculos do

¹¹ O tema do Reino de Deus é fundante na mensagem de Jesus em termos históricos, constitutivo para a vida cristã e estruturante da hermenêutica teológico-cristã. Trata-se do conteúdo central de toda mensagem cristã e do seu anúncio. Nesse sentido, “A noção do Reino expressa, portanto, uma maneira de viver o amor a Deus através do serviço ao irmão. Em Mt 22,40, é narrado: “Amarás o teu próximo *como* a ti mesmo”. Em Lev 19,8, já aparece a referência ao outro, e em Dt 6,4 (*Shemá Israel*) se fala do Outro, Deus. Jesus coloca ambos os critérios no mesmo nível prático, mas não ontologicamente. A consequência é que somente através do outro que é nosso irmão (fraternidade) podemos encontrar Deus como filhos (filiação). Aqui está a grande inversão. O horizonte da humanização se sobrepõe ao da lei e do culto. A experiência do Reino leva à construção da vida fraterna dos filhos/as de Deus”. Disponível em: <https://teologicalatinoamericana.com/?p=1464>. Acesso em: 03 ago. 2023.

Cristianismo são caracterizados por continuidades e rupturas com a tradição educativa clássica, pois se tratou de justificar a diferença e a singularidade cristã frente ao mundo de então. Esse fato se justifica por o cristianismo apropriar-se da língua grega e sua gramática para justificar sua revelação divina. Nesse caso, segundo Marrou (1973, p. 485),

[...] o cristianismo desenvolveu-se, tomou sua forma no seio da civilização greco-romana e recebeu dela uma indelével marca: mesmo pregado a chineses ou bantos, o Evangelho não pode esquecer que foi em primeiro lugar redigido em grego; este fato é para o cristianismo tão essencial quanto para o budismo haver aparecido na Índia ou para o islamismo ter sido o Alcorão formulado em árabe.

Marrou (1973) entende que o cristianismo surge no mundo romano, marcado pela cultura grega, com a preocupação premente de educação das crianças. Segundo ele, é possível afirmar a constituição de uma educação cristã fundamentada num pressuposto da cultura clássica greco-romana. Desse modo, o ideal de formação da *paideia* cristã tem relação com o ideal antropológico greco-romano, não obstante que, para o cristianismo, o modelo de perfeição se fundamenta na Bíblia judaico-cristã, e não em textos da literatura e filosofia tal como na tradição clássica.

Essa inversão de concepção de valores e de mentalidade sobre o ser humano, o mundo e a sociedade delineiam um novo ideal cultural, a partir do qual irromperá toda uma civilização em cujo centro estarão o fato religioso e seus efeitos, como ser guiada pela Igreja Católica e construir um ideal formativo de imitação de Jesus Cristo. Nesse sentido, em termos educacionais, há toda uma nova agência formativa, pois, com a *paideia cristã*, alteram-se os fins e propósitos formativos, ou seja, não são princípios antropológicos, como na *paideia grega* e na *humanitas*, que orientam os processos formativos, mas sim teológicos e religiosos que emanam do Cristianismo (GOERGEN, 2009; CAMBI, 2011).

Fundamental nessa visão é a ideia do ser humano como criatura criada à imagem de Deus, atravessada pela condição de pecado e, por isso, necessitada de redenção. Não se trata, portanto, de se conformar à cultura vigente e seus conteúdos. Pelo contrário, compete ao “[...] cristão ir além e contra o tempo histórico, desejar uma humanidade redimida e preparar, no tempo, as condições dessa redenção por meio de uma obra educativa e autoeducativa” (CAMBI, 1999, p. 125). Tal mentalidade requer uma mudança educativa, por isso a formação humana corresponde a configurar-se à imagem que revela a plenitude de sentido do que é e significa ser o ser humano e imitá-la, ou seja, formação humana é ser e corresponder à imagem de Jesus Cristo. Não há um ideal aristocrático e heroico de ser humano, não obstante que tal modelo

formativo requeira a necessidade de instrução, o que acontecerá através da influência da *paideia* grega e *humanitas* latina (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 57).

A *paideia cristã* será o modelo formativo predominante entre os séculos I d.C. e XVI. Tal intervalo, em termos da história do pensamento humano, é subdividido em dois períodos: alta idade média e baixa idade média. Ao longo desses séculos, os cristãos buscaram propagar a mensagem cristã, de modo a converter seus ouvintes. Isso requereu determinar um modelo formativo que consiste na imitação de Jesus Cristo. A modelação do cristão, isto é, sua formação em vista a se plasmar em correspondência a esse ideal, se constitui mediante a assunção de princípios éticos e morais, bem como a vivência de práticas religiosas. Contudo, para a difusão desse novo modelo formativo, “[...] foi indispensável a mediação da filosofia/cultura grega, já que se fala de um mundo caracterizado pelo helenismo e a cultura grega organiza o discurso segundo aquele princípio de universalidade que é também tão próprio da alma e da doutrina cristã” (CAMBI, 1999, p. 127). Essa simbiose vivida em tensão entre duas tradições de pensamento e com suas especificidades e diferenças leva a que a *paideia cristã* consista num novo modelo formativo, denominado de formação cristã.

Formação humana passa a ser compreendida dentro do campo semântico de formação cristã. Nesse novo modelo, “[...] formar significa, numa palavra, conduzir o educando até Deus, que escolheu a alma humana para manifestar-se” (GOERGEN, 2009, p. 35). A ideia de imitação de Jesus Cristo é constituinte da *paideia cristã*. Esse ideal formativo requer processos educacionais para que se efetive. Não por acaso, o Cristianismo estará em tensão com a cultura clássica romana, mas não hesitará em se apropriar de alguns dos seus elementos em vista de sua utilidade para a conversão e anúncio de sua mensagem de salvação aos povos. Quem é o e o que é o ser humano depreendem-se da visão cristã sobre o ser humano à luz da imagem e compreensão de quem é Jesus Cristo, o qual manifesta, no interior do ser humano, sua identidade e características. Convém explicitar, então, do que se trata esse modelo formativo que se deduz a partir e relacionado a tal manifestação religiosa e seu entendimento teológico.

Esse novo modelo formativo é elaborado considerando duas grandes correntes de pensamento grego, o platonismo e o aristotelismo¹². Em termos cristãos, o platonismo será assumido por Agostinho de Hipona e o aristotelismo, por Tomás de Aquino. Em vista de meus propósitos e objetivos nesta pesquisa, não trato do pensamento desses autores e de suas obras. Como mencionado na abertura desta seção, intenciono esboçar características da formação

¹² O platonismo é representado pelo filósofo grego Platão, enquanto o aristotelismo é a corrente filosófica relativa a Aristóteles. Ao tratar da *paideia grega*, enunciei características dessas duas vertentes de pensamento, de tal modo que sua menção neste ponto está em relação com os argumentos elaborados anteriormente para apresentá-las.

humana considerando pesquisadores do campo da filosofia da educação, que dialogam com esses autores da tradição filosófica e explicitam efeitos pedagógicos e educacionais de suas obras e pensamentos. Assim, em relação aos fins e propósitos desta pesquisa, destacarei características da formação humana em Agostinho e Tomás de Aquino, uma vez que se trata de pensadores para os quais a formação humana tem conotação cristã.

De acordo com Pedro Goergen, o pensamento de Agostinho de Hipona (século IV-V d.C.) desloca para a consciência o tema da religião, isto é, “[...] na interioridade espiritual ecoa a voz de Deus, que é critério de toda verdade e certeza” (2009, p.35). Os efeitos pedagógicos de tal afirmação encontram-se na relação professor – aluno, ou, ao seu modo, mestre a aluno. Não é o mestre quem impõe uma verdade extrínseca ao ser humano, mas sim o próprio Deus que revela a verdade no interior do discípulo. Disso decorre que a função pedagógica do ensinar consiste no sentido formativo de condução do discípulo a ouvir e perceber a voz divina em seu interior e, desse modo, encontrar ou dar-se conta da revelação da verdade divina em sua consciência interior. O mestre é interior, e é simbolizado por Jesus Cristo. Nesse aspecto, Agostinho buscará conciliar fé cristã e racionalidade grega, de tal modo que uma e outra não são opostas. Isso ocorre mediante o uso da filosofia e de suas categorias. Nesse sentido, a razão será mediação para a fé, de modo que em Agostinho veremos a integração entre “[...] a fixidez abstrata da ideia platônica de bem com a bondade paternal do Deus cristão” (GOERGEN, 2009, p. 35). Razão e fé se entrelaçam no conhecimento humano, de modo que conhecer a Deus é conhecer a verdade última sobre toda a realidade. Se a verdade é Deus e ela é revelada no interior do ser humano, quando esse último a descobre manifesta em si, acaba por ser iluminado. Nesse sentido, Agostinho ratifica o princípio segundo o qual para ser cristão é preciso ser instruído. Ora, a instrução não advém de fora, mas é interior, manifesta pelo mestre interior, Jesus, o qual revela a verdade. Assim, Deus é a causa de todo conhecimento revelado na alma do ser humano e aprender consiste na interiorização como tomada de consciência.

Outro aspecto do pensamento agostiniano relativo à formação humana diz respeito à mimese cristã para corresponder ao ideal humano manifestado em Jesus Cristo. A verdade é Cristo, logo o ser humano é impelido a corresponder a esse ideal mediante sua formação cristã, que enfatiza o aspecto ético-moral, ou, como foi entendido na *paideia cristã*, mediante a disciplina.

Ora, convém explicitar o entendimento de Noguera-Ramirez (2011) sobre a disciplina na *paideia cristã*. Sua pesquisa posiciona a tradição cristã como ponto de flexão na compreensão do ensino e da aprendizagem, temática que tem sido problematizada nas pesquisas contemporâneas no campo dos estudos curriculares. Interessa-me, neste ponto, a distinção que

o professor e pesquisador colombiano elabora para mostrar a originalidade da compreensão cristã em torno da disciplina, que é entendida como correspondência do verdadeiro agir, expresso em atitudes e procedimentos de comportamento, em relação a verdades teológicas sobre a verdadeira moralidade humana. Para tratar da disciplina cristã, Noguera-Ramirez (2011) remete a Agostinho, de modo a apresentar como ele trata dessa temática na constituição do sentido cristão da formação humana.

Na tradição cristã, segundo Noguera-Ramirez (2011), disciplina tem a mesma raiz do termo “doutrina”. Vale ressaltar que doutrina foi o conceito aplicado para o conjunto de princípios, ideias e mensagens cristãs a serem transmitidos aos convertidos, isto é, todo o conteúdo da vida religiosa cristã. Como tal, o termo “doutrina” ressalta um elemento intelectual, a doutrina enquanto conhecimento das verdades teológico-religiosas do cristianismo sobre Deus, o ser humano, a ética, a cultura, a sociedade, o ser humano e sobre todo o arcabouço teológico da religião cristã.

A semântica latina do termo *doctrina*, cuja tradução em português é doutrina, “[...] significa fazer aprender, ensinar” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 34). Já o termo “disciplina” significa aprender (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). O uso dos dois termos na *paideia cristã* revela certa aplicação deles como sinônimos. No contexto pedagógico contemporâneo, há um uso dissociado desses termos, de tal modo que se trata de operações diferentes. Todavia, na *paideia cristã*, “[...] *doctrina* refere-se tanto àquilo que é preciso ensinar quanto ao ensinamento recebido, e *disciplina* aplica-se tanto à regra, ao método e aos preceitos que é preciso aprender quanto àquilo que é aprendido ou recebido pelo discípulo” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 35, grifos do autor). Ora, na *paideia cristã*, ambos os termos terão um uso determinante, uma vez que se trata de, no ensino da religião cristã, ensinar a doutrina de Cristo mediante a aprendizagem de todo um modo de pensar e agir (disciplina).

Aprofundando a concepção agostiniana sobre esses dois termos, Noguera-Ramirez (2011) depreende uma disjunção a partir de seus usos e aplicação para explicitar a formação humana. A partir de Agostinho, não só o elemento intelectual estará presente no uso desses dois termos, mas também o aspecto moral. Enfatizando a distinção do sentido de disciplina, que me interessa neste ponto, a partir de Agostinho se trata não tanto de um elemento intelectual, como um tipo de conhecimento, mas sim de um padrão metodológico, com regras e procedimentos de um agir moral imposto ao estudante. Nesse sentido, disciplina abarca uma amplitude de sentidos, significando toda uma subordinação a uma autoridade, boa ordem, observação de regras e procedimentos no interior de uma determinada comunidade. Assim, “[...] disciplina significa não somente ensino, mas educação, traduzindo toda a riqueza do grego *Paideia*, que

implica não somente o elemento intelectual da educação, mas também seu aspecto moral (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 36). Disciplina¹³, portanto, tem um caráter de modo de agir, de uma maneira de proceder, implicando um certo método e correspondência de atitudes a regras e procedimentos. Para isso, a via formativa consistirá na vida virtuosa.

Retomando o caminho investigativo agostiniano, Tomás de Aquino (século XIII d.C.) realiza uma síntese entre a filosofia aristotélica e o cristianismo. Seu contexto é caracterizado pelo surgimento da Universidade, e o pano de fundo em seu tempo é os “[...] limites e relações entre Fé e razão, entre Teologia e Filosofia” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 47). Como professor da Universidade de Paris, Tomás de Aquino participa do ambiente no qual o pensamento de Aristóteles será usado para a elaboração da Teologia. A apropriação do pensamento aristotélico será mais notada pelo uso da distinção entre ato e potência.

Em Tomás de Aquino, a educação tem relação com a antropologia. Trata-se de uma visão segundo a qual o ser humano “[...] é um todo, constituído de espírito integrado ao corpo” (GOERGEN, 2009, p. 36). O ser humano opera o conhecimento de Deus, do mundo e de si mediante o ato de intelectão. Seu entendimento é iluminado por Deus e isso é possível porque o ser humano é dotado da “luz natural da razão” (GOERGEN, 2009, p. 36). Fé e razão estão integradas no conhecimento da realidade divina e da realidade da natureza. Na compreensão de Tomás de Aquino, o ser humano é ensinado por Deus, uma vez que lhe infunde princípios. O mestre exterior apresenta esses princípios, que já estão em potência nos discípulos. A ação do “[...] ato intelectão produz o conhecimento” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 55), ou seja, é da competência do discípulo realizar a operação do ato de conhecer.

Noguera-Ramirez, ao interpretar o modo como Tomás de Aquino concebe o modelo formativo pela passagem do ato à potência, observa que a disciplina tem papel central na compreensão de sua contribuição à *paideia cristã*. Assim, “[...] a disciplina, ainda que implique uma ação exterior que funciona como catalisador, é sobretudo uma ação interior, própria do indivíduo que age para aprender, para passar ao ato aquilo que só está em potência” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 55). Tomás de Aquino evidencia o ato de intelectão como condição de passagem da potência da iluminação ao ato do conhecimento. A capacidade de disciplina configura um dos aspectos desse novo modelo de formação humana.

¹³ Convém explicitar um outro sentido para disciplina, isto é, castigo, correção, punição ou pena aplicada por uma falta a uma regra, lei, norma. De acordo com Noguera-Ramirez, o uso de disciplina como castigo é um sentido estranho ao uso clássico da *paideia cristã*. Embora tal uso esteja no campo semântico de disciplina, isso pode decorrer da “austeridade, de rigor na educação intelectual e moral” (2011, p. 37) presentes na pedagogia antiga (grega e romana).

A *paideia cristã* foi o modelo formativo que preponderou até meados do século XV. Os fins e propósitos da formação humana ao longo desse período giraram ao redor da configuração do ser humano à imagem de Cristo, mediante sua imitação por uma vida moral e virtuosa. Tal modelo será gradativamente posto em dúvida, a partir do momento em que o método científico e o conhecimento experiencial do mundo emergirem como critério de verificação da verdade. Dessa forma, o conhecimento teológico passará a ser questionado, assim como a concepção de ser humano como criado por Deus e necessitado de redenção e salvação. A formação humana será compreendida sem fundamento religioso e centrada no desenvolvimento de todas as capacidades.

2.2.3.4 A *Bildung* alemã e a formação do ser humano

A palavra alemã *Bildung* designa um processo de formação pessoal que prepara o jovem para o encaminhamento de toda uma vida (SENNETT, 2006, p. 30).

Encontrei essa definição sintética e até mesmo geral sobre o conceito de *Bildung* nos estudos da obra *A cultura do novo capitalismo*, do sociólogo e historiador estadunidense Richard Sennett, realizada durante o Seminário da Linha de Pesquisa II, do Doutorado em Educação da UNISINOS, no primeiro semestre de 2020. Naquela ocasião, o contato com o conceito me despertou o interesse por aprofundar seu sentido e efeitos para a minha pesquisa, uma vez que estava compondo a problematização deste projeto e requeria ampliar a minha compreensão sobre a formação humana. Sennett (2006) vincula a formação pessoal com o projeto de uma vida, entendida como encaminhamento de uma existência inteira.

Depreende-se, então, que formar-se é encaminhar-se na vida, tal como um peregrinar numa travessia. Esse contato inicial requereu ampliar a compreensão do conceito, de tal modo que tratarei a seguir de explicitá-lo, considerando seu processo de construção histórica e seus significados nesta tradição, de modo a compor este meu quadro de mapeamento da formação humana.

Para elaborar uma pesquisa em educação que trata da *Bildung*, identifiquei o desconhecimento dessa tradição germânica em meu processo formativo e pouco presente na formação docente brasileira, bem como a amplitude de autores com os quais fui tendo contato para a composição desta compreensão. Ao mesmo tempo, meu desconhecimento da língua alemã requer tratar com autores brasileiros, hispanófonos e anglófonos cujas pesquisas têm focado a interpretação dessa tradição, a busca por atualizá-la ou mesmo a oferta de outros modos de pensar a formação humana para o campo educacional contemporâneo. Assim,

orientar-me-ei neste mapeamento com referência a pesquisadores: Bolle (1997), Gadamer (1999), Masschelein e Ricken (2003), Suarez (2005), Sennett (2006), Weber (2006), Hermann (2010), Noguera-Ramirez (2011), Biesta (2013), Horlacher (2015), Goergen (2019a; 2009), Dalbosco (2019), e Mühl e Marangon (2019).

Masschelein e Ricken levantaram o questionamento em forma de título no texto “Nós (ainda) precisamos do conceito de *Bildung*?¹⁴(2003, p. 139), avaliando se tal conceito poderia ser usado nas pesquisas de análise e crítica sobre os atuais desdobramentos do campo da educação. Nessa linha de problematização, Biesta (2013) se questiona se “[...] ainda podemos entender a tradição da *Bildung* hoje, ou essa tradição se tornou obsoleta e ultrapassada?” (2013, p. 133). O uso do advérbio de tempo “ainda” denota em ambos os questionamentos à abertura da possibilidade temporal e hermenêutica para novas formas de pensar e conceber processos de formação do ser humano. As respostas de ambos os pesquisadores divergem em seus conteúdos, não obstante subsidiarem e interpelarem a problematização que apresentarei a seguir, porque não intenciono provar a necessidade contemporânea de uma tal concepção formativa, tampouco refutá-la como ultrapassada ou obsoleta. Trata-se, sim, de compreendê-la em vista dos meus propósitos de mapeamento das concepções históricas de formação humana que foram cotejadas na educação.

Justifico o recurso à *Bildung* por se tratar de um dos principais conceitos que caracterizam a pedagogia e a educação moderna e por estar vinculado às três tradições pedagógicas explicitadas anteriormente, isto é, a *paideia grega*, a *humanitas romana* e a *paideia cristã*. No entendimento de Jaeger (2018, p. 11), essa tradição alemã está diretamente associada à *paideia grega*, uma vez que

[...] a palavra *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, ideia, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde essa ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação.

Essa longa citação de Jaeger esclarece que a *Bildung* reafirma, na história, uma certa perspectiva e compreensão sobre o ser humano e o que o constitui como tal, de modo que, ao falar de formação, se trata de um acontecimento que realiza um ideal a ser obtido. Nesse caso, um ideal de ser humano distinto de uma eventual utilidade para um fim extrínseco a ele mesmo.

¹⁴ Tradução livre feita por mim. O título original do artigo é “Do we (still) need the concept of bildung?”.

Trata-se, portanto, de considerar mais uma perspectiva da interioridade do ser humano, que será entendida desde uma perspectiva espiritual. Ora, esse acento à interioridade e espiritualidade requer esclarecimentos, pois assim se mostra a especificidade que tal conceito empresta à reflexão sobre a formação humana.

Bildung é um conceito de origem alemã cujo significado a tradução ao português não contempla integralmente. Traduzir simplesmente pelo vocábulo “formação” acarreta uma perda de toda sua densidade e sentido. Em vista disso, primeiramente, convém esclarecer sua semântica, bem como posicioná-lo no quadro histórico de sua emergência.

De acordo com Bolle (1997), o conceito de *Bildung* em seu sentido moderno surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Sua aplicação se estende a campos distintos, como, por exemplo, pedagogia, educação, cultura. Ao mesmo tempo, é usado para se pensar a respeito do ser humano e da própria compreensão sobre o sentido universal da humanidade, notadamente na relação com a sociedade e o Estado (2006, p. 14). Não se encontram conceitos equivalentes em outras línguas. Por isso, as traduções fazem aproximações, como o latim *formatio*, o francês *formation* e o inglês *formation*. De igual modo, “[...] o uso da palavra *formação* em português só até certo ponto fornece ajuda para o entendimento da *Bildung* alemã” (BOLLE, 1997, p. 15). É necessário aproximar-se do conceito em sua formulação histórica e cultural. Considerando esses esclarecimentos semânticos, opto por usar o conceito *Bildung* e não uma eventual tradução em português.

Rebekka Horlacher (2015) esclarece que *Bildung*, na língua alemã, é formada por *Bild*, cujo significado é contorno, imagem e possivelmente a forma, e por *ung*, que indica o processo através do qual se obtém uma forma dessa imagem por sua modelação, isto é, o processo de modelação, tal como feito por um artista plástico ao dar forma a uma escultura. Ao mesmo tempo, esse processo é aplicado para designar a atividade reprodutiva da natureza, considerando a formação de minerais, vegetais e animais (BOLLE, 1997, p. 16). Com efeito, trata-se de um conceito que espelha o modo como a tradição judaico-cristã concebeu a criação divina, no sentido de que o criador formou o ser humano à sua imagem e semelhança. Por isso, não significa meramente chegar a termo de uma modelação exterior, pois é da modelação de uma forma interior que se trata primordialmente. Importa esclarecer essa relação de origem do significado com a dimensão religiosa.

Em termos históricos, antes de ser um conceito com significado pedagógico, a *Bildung* tem suas raízes no pietismo teológico-místico alemão, cuja tradição remonta ao século XIII, mas que ganhará maior evidência com o protestantismo luterano do século XVIII, segundo Horlacher (2015). Essa corrente mística “[...] tinha como objetivo a renovação da vida religiosa

e social através de um renascimento espiritual do indivíduo por meio da Bíblia” (HORLACHER, 2015, p. 18). Nessa mesma concepção interpretativa, Goergen (2019a, p.17) destaca que a trajetória da *Bildung* remete ao místico alemão Mestre Eckhart (1260-1328), para quem se trata de um movimento do ser humano a Deus, isto é, “[...] um encaminhamento da alma ao criador, ou seja, o movimento da relação da alma com Deus”. Nessa visão, fundamentada na metafísica e na teologia cristã, o ser humano se forma pela liberdade, compreendida como libertação de tudo o que o impede de realizar a união com Deus.

Essa renovação decorre da interpretação bíblica e se efetua com acento na piedade do indivíduo, expressa na mudança de atitude e de mentalidade. Trata-se, portanto, de um movimento para a interioridade do ser humano, de modo que se assemelha ao que fora dito sobre Mestre Eckhart e sua conclusão de uma formação interior do ser humano destinada ao encontro com Deus.

Essa tradição de formação interior e espiritual do pietismo ancorada na Bíblia, marca do protestantismo luterano, ajuda a entender melhor o sentido nascente de *Bildung*. Isso decorre do processo de tradução bíblica ao vernáculo feita por leigos e religiosos desse movimento místico alemão. A tradução da Bíblia era feita a partir da versão latina¹⁵. Os tradutores se viram diante do dilema de germanizar conceitos latinos ou espiritualizar conceitos alemães preexistentes (HORLACHER, 2015, p. 19). *Bildung*, no alemão antigo, tinha o sentido de produção artesanal de materiais, sobremaneira da artesanaria de cerâmica. Os tradutores escolheram *Bildung* como tradução para imagem, conforme apresentado na narrativa da criação, que está em Gênesis 1, 26¹⁶ e é usada para expressar que o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus a partir da modelação do barro. *Bildung*, então, significava o que ser humano é e deveria vir a ser, imagem de Deus, o que requeria toda uma dinâmica de trabalho formativo sobre si. Essa fundamentação teológica explícita que esse conceito “[...] resistiu às tentativas de secularização e, por via do pietismo, entrou no ideário da Aufklärung, onde se deu a migração semântica de *Bildung*, do sentido da produção de uma forma exterior para uma construção interior: mental, psíquica, espiritual” (BOLLE, 1997, p. 16). Não obstante esses pressupostos metafísicos e teológicos nos quais o conceito de *Bildung* está ancorado no contexto alemão, nota-se, com o advento do Iluminismo em meados do século XVIII, que

¹⁵ A versão latina da Bíblia judaico-cristã foi traduzida pelo monge cristão Jerônimo, no século VI d.C. Embora o Novo Testamento tenha sido escrito em grego e o Antigo Testamento tenha livros escritos em hebraico, aramaico e grego, a versão latina tratou de traduzir o conjunto dos livros para o latim, língua à época oficial da Igreja Católica. Cf. <https://teologicalatinoamericana.com/?p=169>. Acesso em: 13 ago. 2023.

¹⁶ “Deus disse: ‘Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança.’” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, Gen 1, 26)

haverá um distanciamento dessa dimensão religiosa e teológica. *Bildung* passará a ser um conceito nuclear na linguagem pedagógica, notadamente pela analogia entre formação e produção artística e manual.

Essa constituição da *Bildung* em termos pedagógicos assinala, todavia, uma oposição ao conceito alemão de *Erziehung*, cujo significado denota educação e ensino. Na análise de Mühl e Marangon (2019, p. 67), a concepção de educação no contexto germânico do século XVIII estava “[...] associada diretamente à ideia de condução e de treinamento dos indivíduos para os ofícios, os serviços do Estado, os ofícios e as atividades regulares cotidianas”. Em sua pesquisa mais ampla sobre a educação na Modernidade, Noguera-Ramirez (2011) ajuda a ampliar a compreensão sobre a não identificação entre os conceitos de *Bildung* e de educação como sinônimos. Tendo em vista meu objetivo de mapear as tradições da formação humana, interessa-me a distinção que Noguera-Ramirez (2011, p.176) estabelece entre esses dois conceitos, considerando outros conceitos que estão ligados a eles como: “natureza, civilização, cultura e mundo”. Não me deterei nas minúcias da sua argumentação, mas apontarei sínteses das aproximações que ele estabelece com esses outros conceitos para comparar e distinguir *Bildung* de educação.

Recorrendo a Gadamer, Noguera-Ramirez (2011) destaca que, no século XVIII, o conceito de *Bildung* deslocou-se de um sentido de forma externa e configuração produzida pela natureza à integração ao conceito de cultura, designando “[...] antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 1999, p. 48). Essas aptidões, faculdades e forças que são levadas ao aperfeiçoamento são dirigidas ao mundo em oposição à natureza.

Mundo e cultura referem-se mais amplamente “[...] à sociedade, à história, aos produtos culturais e a outras pessoas” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 177). Por isso, *Bildung* tem relação com o conceito de cultura, e não com civilização e natureza. Esses dois últimos, explica Noguera-Ramirez (2011), estão ligados à compreensão de Rousseau sobre educação, pois esse autor francês parte da compreensão que a civilização corrompe o ser humano naturalmente bom, cabendo à educação a sua redenção. Ora, “[...] o homem natural, inocente e bom transformou-se no homem civilizado, artificial e mau” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 178). A educação em Rousseau, assinala Noguera-Ramirez (2011), será um retorno à natureza mediante o qual o seu Emílio não terá conteúdos para aprender. A relação ser humano e natureza constitui a educação. Há como um espontaneísmo na educação. Em contrapartida, a *Bildung* requer conteúdos e não se configura como um processo espontâneo, desvinculado da intencionalidade do agir do ser humano. O referente da *Bildung* é a cultura, por isso é “[...] formação mediante

um conteúdo ou conteúdos particulares que são próprios produtos culturais dos diversos povos na história” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 179). Essa diferenciação entre os conceitos evidencia que há um novo modo de pensar e conceber o ser humano e de como será entendido seu desenvolvimento, o que acontece juntamente com o conceito de *Bildung*.

Como a educação não contempla o processo de vir a ser do ser humano para além da sua funcionalidade e utilidade, “[...] articulou-se a ideia de *Bildung*: algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se” (BOLLE, 1997, p. 17). Nesse caso, a *Bildung* será uma correção da própria concepção e sentido da educação tal como se compreendia na Alemanha através da *Erziehung*. Sobre isso, Gadamer (1999, p. 47) foi enfático ao dizer que “[...] o conceito de formação naqueles tempos elevou-se a um valor dominante, foi, sem dúvida, o mais alto pensamento do século XVIII, e justamente esse conceito caracteriza o elemento em que vivem as ciências do espírito do século XIX”. Desse modo, Gadamer justifica que há uma formulação de pensamento no interior do Iluminismo que torna possível essa distinção conceitual da *Bildung*, notadamente em termos de aperfeiçoamento do ser humano.

Esse deslocamento, de acordo com Goergen (2019a, p. 18), acontece no final do século XVIII quando a formulação da *Bildung* passa a ser ancorada na “pedagogia do esclarecimento”, distanciando-se do modelo teológico, metafísico e místico. Nesse contexto, o Iluminismo representa uma crítica ao dogmatismo teológico e uma busca por uma compreensão racional do mundo e do ser humano. A razão humana suplanta aquela busca por realizar a imagem divina. Desse modo, é possível depreender que uma das fontes dessa concepção de *Bildung* reside “na aspiração iluminista de busca da perfeição pela soberania da razão” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 69). O uso da razão forja o ser humano assim como um artesão forja sua obra de arte. O Iluminismo alimenta uma submissão da vida e do agir humano ao constante exame da razão.

Essa exacerbação da crença no poder e submissão à razão acarretará, no interior do Iluminismo, uma crise da razão. Esse pressuposto de crítica à razão remete à identificação de dois momentos distintos na configuração dos ideais formativos a partir da *Bildung*, isto é,

[...] se em determinado momento a *Bildung* foi enunciativa de um novo mundo sustentado no desenvolvimento de uma racionalidade funcional e científica, em um segundo momento ela se torna uma forma crítica e de sensibilidade contra a civilização capitalista industrial e contra o sentido da racionalidade reduzida à mera instrumentalização (DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019, p. 8).

O primeiro momento diz respeito à vinculação entre razão e ciência e a busca pelo melhoramento da vida humana e crença num progresso contínuo do mundo mediante a racionalidade científica. Nesse modelo,

[...] formação significa a regulação da conduta humana pelo princípio da relação causa e efeito e, para que o ser humano possa tornar-se bem formado, ele precisa assumir a postura de observador distante, pois assim tem melhores condições de explicar a relação causal entre fatos (DALBOSCO, 2019, p. 43-44).

Essa modelo eclode no contexto das chamadas revoluções burguesas, como, por exemplo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. No segundo momento do Iluminismo, há uma ampliação do sentido da ideia de razão para além da restrição científica e instrumental. Elementos éticos e estéticos passam a ser considerados para ampliar o projeto de formação do ser humano, que decorre do fato de se superar os usos pragmáticos do ser humano a serviço da utilidade do Estado. Assim, “*Bildung* ultrapassou as noções de ‘educação’, ‘progresso’ e mesmo ‘Aufklärung’, tomando seu lugar ao lado dos conceitos de ‘espírito’, ‘cultura’ e ‘humanidade’” (BOLLE, 1997, p. 18). Trata-se do momento de eclosão do Romantismo alemão e toda a sua crítica à racionalização da vida e a limitante educação alemã centrada na preparação de massas de operários para serem úteis e práticos nas emergentes fábricas e serviços manuais.

Essa crítica ao modelo formativo alemão encontrará no filósofo alemão Johann Gottfried von Herder (1744-1803) um representante que levará a *Bildung* a ser concebida enquanto preocupação pelo “desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano” (BOLLE, 1997, p. 18). Trata-se, portanto, de articular a formação com um desenvolvimento do ser humano compreendido como integral, pois articula as dimensões intelectual, espiritual e artística. Nesse horizonte de compreensão, Goergen (2019a, p. 20) constata que se constituirá uma teoria da formação como autoformação. Esse modelo formativo está voltado para a responsabilidade pela própria formação, que é direcionada por um ideal de humanidade que coteja a harmonia entre o desenvolvimento individual com os propósitos coletivos (CASAGRANDA; ROSSETTO, 2019, p. 102-103). Esse processo significa o modo como o ser humano se torna um ser humano ou si mesmo.

No entendimento de Nadja Hermann (2013), há um vínculo entre o aperfeiçoamento humano e o direcionamento desse para uma totalidade ideal. Dito de outro modo, a formação tem duas dimensões integradas e complementares. A dimensão objetiva, relativa à cultura e seu sentido científico, filosófico, estético, ético, e a dimensão subjetiva, que diz respeito à aquisição individual dessa cultura. Nesse sentido, “[...] o homem educado busca a si mesmo, participando de um ideal de humanidade, o que configura um programa de transformação social (uma

teleologia ou finalidade) pela formação individual” (HERMANN, 2010, p. 113). O ser humano, articulado com o momento cultural, desenvolve suas capacidades e aptidões. Para isso, é necessário um processo formativo que envolva independência, autonomia, liberdade e que aconteça como autodesenvolvimento. Nesse movimento, evidencia-se que o ser humano não é determinado pela natureza e tampouco por dogmas teológicos e preceitos religiosos. Assim, a *Bildung* se configura como “[...] um empreendimento crítico e emancipatório, ou seja, como um processo no qual os seres humanos se tornaram verdadeiramente livres e nos quais se emanciparam de todos os tipos de poder, incluindo o poder do Estado” (MASSCHELEIN; RICKEN, 2003, p. 140).

O modelo formativo constituído pela *Bildung* foi acessível mediante o recurso dos Romances de Formação¹⁷. O enredo narrado coloca o leitor diante de personagens cuja vida cotidiana é uma busca por aperfeiçoamento e por encontrar um lugar melhor no mundo. As narrativas contemplam cenários da natureza e da sociedade que emergia no contexto burguês do século XVIII. Esses romances trouxeram um ideal de humanidade e um ideal de cultura e certa identidade alemãs. Segundo Mühl e Marangon (2019), dentro do processo de formação, a leitura dos romances consistirá num exercício de mimesis, e não imitativo dos medievais. A diferença entre os dois procedimentos formativos decorre da compreensão de a mimesis não seguir a “[...] ideia de um ‘homem pronto’, de um ‘ideal pronto’, de um modelo a ser seguido ou de um padrão a ser desenvolvido. O que há é o ideal a ser buscado [...] o desafio de cada leitor realizar em si mesmo o máximo de humanidade possível” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 87).

A história narrada é o espelho no qual se reflete a possibilidade formativa, que requer do leitor, antes de tudo, realizar suas potencialidades na concretude de suas decisões históricas. Esse trabalho sobre si mesmo é uma escultura de si, isto é, há uma “dimensão estética¹⁸, enquanto uma livre criação de si” (HERMANN, 2010, p. 112). Assim, a *Bildung* leva à confluência entre razão e sensibilidade.

Ao considerar o percurso histórico e a constituição de significação de *Bildung*, depreendo, não obstante as diferenças identificadas, que há uma unidade de sentido para esse

¹⁷ Nesta literatura, destaca-se a obra *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, do poeta Goethe. Mühl e Marangon analisam como esse romance oferece um modelo de compreensão do percurso formativo contido na *Bildung*. De acordo com os autores (2019, p. 76), “a linha geral do romance consiste em mostrar como o jovem Wilhelm Meister desenvolve sua formação através de uma série de experiências, encontros e desenganos, mas tendo sempre presente o desejo de formar uma bela alma, ou seja, desenvolver uma vida interior em harmonia com a natureza e voltada para o bem”.

¹⁸ A dimensão estética foi assumida na *Bildung* frente ao predomínio e exacerbação da autonomia racional. De acordo com Hermann (2010, p. 31), “[...] a estética se relaciona com nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora”.

conceito. Tal unidade é concluída por Weber (2006, p. 126), remetendo-se ao poeta grego Píndaro – “[...] torna-se o que se é”. Esse tornar-se o que se é representa “[...] uma viagem interminável do indivíduo em direção a si mesmo como parte de uma humanidade ideal” (MASSCHELEIN; RICKEN, 2003, p. 140). Nessa viagem se descobre a si mesmo pelo confronto com a possibilidade de desenvolver a humanidade em si, de tal modo que essa travessia constitui sua identidade. Esse ideal posiciona a *Bildung* na corrente da busca pela formação humana, tal como empreendida pela *paideia grega*, *humanitas latina* e *paideia cristã*. A novidade da *Bildung* consiste na afirmação do indivíduo frente à coletividade, como é próprio da Modernidade. Desse modo, a formação se ancora na busca da determinação do ser humano pela realização da subjetividade.

Esse novo modo de pensar a formação e o cultivo de si está ancorado num pressuposto que acompanhará a reflexão posterior, que se trata da ideia de perfectibilidade. Por isso, diante do meu objetivo inicial, trato a seguir de explicitar como a perfectibilidade se relaciona com o desenvolvimento da compreensão da formação e da educação.

2.3 CONDIÇÕES FORMATIVAS: PERFECTIBILIDADE E PLASTICIDADE

Na ordem natural, como todos os homens são iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem for bem educado para este não pode cumprir mal os que se relacionam com ele. Quer destinem meu aluno para a espada, para a igreja ou para o tribunal, pouco me importa. Viver é ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos ele não será, admito-o, nem magistrado nem soldado nem sacerdote; será primeiramente homem: tudo o que um homem deve ser ele saberá ser, se necessário tão bem quanto qualquer outro; e, por mais que a fortuna o faça mudar de lugar, ele estará sempre no seu (ROUSSEAU, 2023, p. 17).

Nas palavras do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau¹⁹, a finalidade da educação não é técnica, mas a constituição formativa do ser humano enquanto homem. Há uma relação entre educação, condição humana e formação. A educação é a condição para que o ser humano se torne humano. Essa concepção sobre a formação humana está ancorada no conceito de perfectibilidade. Associarei as análises sobre a perfectibilidade com o estudo da noção de plasticidade, cunhada pelo filósofo e educador americano John Dewey²⁰, a qual questiona uma

¹⁹ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, e viveu entre 1712-1778. Foi filósofo, político e educador, além de compositor musical. É posicionado entre os autores do Iluminismo, mas no contexto de crítica à confiança exacerbada do poder da razão científica em produzir o progresso moral e social. Dentre sua vasta produção teórica, destacam-se as obras “Contrato Social”, “Emílio ou sobre a educação”, “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”.

²⁰ John Dewey nasceu e viveu entre 1859 e 1952 nos Estados Unidos. Foi filósofo com uma profícua e vasta produção. Também escreveu amplamente sobre educação, destacando a sua obra “Democracia e Educação. Introdução à filosofia da Educação”. No Brasil, influenciou diretamente o educador Anísio Teixeira, que traduziu

ideia de natureza humana pronta e acabada e, conseqüentemente, de uma ideal formativo de uma perfeição humana a ser alcançada pela educação. Trata-se, portanto, de uma concepção segundo a qual a condição humana não é mais determinada e teleologicamente destinada a corresponder a um ideal fechado e fixo sobre o que é e como deve ser o ser humano.

Esclareço que não é meu objetivo fazer uma análise dos conceitos de perfectibilidade e de plasticidade recorrendo a debates e autores que tratam dessas temáticas ao modo monográfico. Intenciono, realmente, compreender como as noções de perfectibilidade e plasticidade possibilitaram conceber a imbricação entre a condição humana e os processos formativos como desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano. Desenvolverei esta seção focando a noção de perfectibilidade tal como elaborada por Rousseau (1999; 2023) e ampliarei a investigação por meio do estudo da noção de plasticidade construída por Dewey (1979). A fim de melhor analisar essas duas noções, recorrerei aos estudos de Passmore (2004), Boto (2010), Pagni (2014), Dalbosco (2018; 2019), Arco-Júnior (2019) e Nodari (2019).

O conceito de perfectibilidade emergiu no mapeamento histórico das concepções e respectivos sentidos que foram atribuídos à formação humana, notadamente em sua associação com a ideia de aperfeiçoamento do ser humano.

O filósofo australiano John Passmore²¹ apresenta, em sua obra “A perfectibilidade do homem” (2004), uma análise interpretativa de um amplo panorama sobre as variações da noção de perfectibilidade do ser humano e os diferentes efeitos da ideia de que ser humano e sociedades podem ser aperfeiçoados. Em sua pesquisa, fica evidenciado que “[...] as palavras perfeição e perfectibilidade eram usadas numa variedade de acepções” (PASSMORE, 2004, p.11). Por isso, é necessário distinguir perfeição de perfectibilidade, de modo a evidenciar como não se deve depreender a perfectibilidade do ser humano de certas acepções de perfeição a ele atribuídas.

Passmore (2004, p. 35) parte da consideração sobre se é possível afirmar que o ser humano seja perfeito e, ao mesmo tempo, de que modo ele realizaria essa perfeição. Nesse sentido, distingue três concepções de perfeição humana:

[...] perfeição técnica, que consiste em desempenhar, com o máximo de eficiência, uma atividade especializada; a perfeição obedecente, que consiste em obedecer aos

essa obra ao português, bem como o inspirou a conceber a escola nova, a qual contestava a passividade, o conservadorismo elitista e o dogmatismo da educação dos anos 20 do século XX. Ao mesmo tempo, anunciava uma escola que fosse mais ativa, valorizando o conhecimento crítico-experimental, de cunho político progressista e notadamente ancorada numa visão democrática de sociedade e de formação escolar.

²¹ John Passmore nasceu na Austrália e viveu entre 1914 e 2004. Foi professor universitário e pesquisador de filosofia e ciências sociais. Suas obras centram-se na história de ideias filosóficas em seus contextos de origem, bem como sua leitura para iluminar e tratar questões do seu tempo.

comandos de uma autoridade superior, Deus ou o membro de uma elite; perfeição teleológica, que consiste em alcançar a finalidade na qual se encontra a natureza de cada um para encontrar a satisfação última (como a felicidade aristotélica).

Ora, essa distinção levanta a questão segundo a qual as definições de perfeição não trazem em si nenhuma valoração de excelência ética e de uma eventual possibilidade, portanto, de se afirmar a perfeição humana em termos da própria melhoria humana para uma completude plenificada. Desse modo, perfeição técnica, obediente ou mesmo teleológica não implicam por dedução uma perfeição do próprio ser humano como tal, isto é, como humano, com o desenvolvimento de todas as condições e capacidades. Disso decorre que, ao se falar de perfeição como algo completo, sem defeitos ou imperfeições, não se trata, ainda, de uma perfeição humana. Para falar de perfeição, é necessário relacioná-la à utilidade, atividade atribuída e finalidade a ser alcançada. Logo, a perfeição carece de realização, pois sempre dependerá de um ideal de perfeição ao qual não se é possível corresponder.

Ao se tratar da distinção entre perfeição e perfectibilidade, há que se considerar a possibilidade do aperfeiçoamento do ser humano de modo integral, em todas as suas dimensões, em todas as direções, porque “[...] afirmar que o ser humano é perfectível é afirmar que ele pode tornar-se, de alguma forma em sentido absoluto, uma pessoa melhor” (PASSMORE, 2004, p. 33). A perfeição humana é irrealizável, enquanto a perfectibilidade é a possibilidade do aperfeiçoamento do ser humano não em vista da sua utilidade, da obediência a autoridades ou de uma finalidade de um certo ideal, mas sim do desenvolvimento do ser humano e de suas capacidades. Essas afirmações carecem, ainda, de maiores fundamentações e esclarecimentos.

A distinção estabelecida por Passmore, com a conclusão da possibilidade humana enquanto aperfeiçoamento para um estágio melhor, é corroborada pela professora Carlota Boto da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), para quem, na medida em que é “[...] perfectível, o ser humano é maleável e passível de educação” (BOTO, 2010, p. 214). Depreende-se, assim, que há uma articulação entre ser humano, sociedade e educação (DALBOSCO, 2018).

Embora haja na história das ideias humanas uma narrativa da perfectibilidade, como mostra Passmore, não obstante isso, enfoco, nesta análise, a reflexão de Rousseau, notadamente em duas de suas obras, “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” (1999), chamado de segundo discurso, e “Emílio ou sobre a educação” (2023). Justifico tal deliberação analítica e metodológica recorrendo a Passmore, para quem “[...] a perfectibilidade do homem – e foi Rousseau que colocou em voga a palavra ‘*perfectibilité*’ - é precisamente aquilo que distingue o homem dos animais” (PASSMORE, 2004, p. 365). A

concepção de perfectibilidade possibilita compreender como Rousseau concebe a educação como formação humana.

Se a educação é um processo de formação humana, esse fato decorre de que “[...] tudo o que não temos ao nascer e de que necessitamos quando adultos nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 2023, p. 12). Retomando a epígrafe desta seção, a formação do ser humano enquanto ser humano requer uma condição que a torne possível e que seja mediada na e pela educação. Depreende-se que o ser humano é capaz de se aperfeiçoar. Por dispor de tal capacidade, evidencia-se que há um vínculo entre a condição humana e a educabilidade (DALBOSCO, 2018).

A noção rousseauiana de perfectibilidade está relacionada a sua concepção de educação como formação humana e decorre da noção de liberdade. Na medida em que é livre, o ser humano é perfectível e, sendo perfectível, é capaz de aperfeiçoar-se. Na antropologia de Rousseau, a liberdade é a principal característica que distingue o ser humano dos outros animais. Se a racionalidade é o que Aristóteles assevera como fator de distinção, o filósofo genebrino defende que “[...] não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele” (ROUSSEAU, 1999, p. 64). Articulada a essa ideia de liberdade está a concepção moral de Rousseau, segundo a qual a natureza fez o ser humano naturalmente bom e feliz. Desse modo, “[...] o ser humano é um ser livre e tem condições e capacidade para querer e não querer, desejar e temer, sendo, por conseguinte, a liberdade um dom que lhe vem da natureza (NODARI, 2019, p. 256-257). Na medida em que há como uma ambiguidade na condição de liberdade, o ser humano pode vir a fazer mau uso da sua liberdade. No sistema de pensamento de Rousseau, o mal decorre da passagem do ser humano do estado de natureza – no qual é bom – para o estado civil, em que a sociedade e sua cultura o corrompem.

Ora, “[...] o melhor modo de corrigir a maldade humana é a educação, cuja finalidade é o exercício constante da liberdade no transcurso da vida da infância até a idade adulta na sociedade civil, tornando-os cidadãos” (NODARI, 2019, p. 259). Essa justificativa da liberdade como traço característico da condição humana demonstra como o ser humano vai além das suas determinações instintivas. Ao mesmo tempo, Rousseau amplia seu argumento apresentando como o ser humano desenvolveu, no percurso de sua história, um progressivo alargamento de suas capacidades em decorrência de dispor da principal das capacidades, isto é, a perfectibilidade (DALBOSCO, 2018, 2019).

A perfectibilidade, de acordo com Rousseau, não pode ser confundida com a liberdade, mas “[...] deve ser encarada como o índice ou o sintoma da liberdade” (ARCO-JÚNIOR, 2019,

p. 133). Trata-se, segundo sua concepção, “[...] de uma outra qualidade muito específica que distingue os seres humanos e a respeito da qual não pode haver contestação” (ROUSSEAU, 1999, p. 65). A incontestabilidade da perfectibilidade é justificada diante do fato de o ser humano ter a condição de se aperfeiçoar, condição essa que decorre, segundo Rousseau, “[...] da faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo” (ROUSSEAU, 1999, p. 65). Faculdade é, nesse caso, uma expressão psicológica, uma disposição enquanto capacidade humana de agir em vínculo com a liberdade. Disso decorre que o animal, ao cabo de seu processo de maturação biológica, permanece o mesmo; o ser humano, contudo, sofre a influência da própria ambiguidade dessa sua condição, ou seja, o ser humano pode se desenvolver em várias direções. Nesse sentido, Rousseau (1999, p. 65) lança um questionamento diante de o ser humano poder se diferenciar de si e modificar-se, isto é, “[...] por que só o homem é suscetível de tornar-se imbecil?”. Essa possibilidade de embrutecimento humano está associada às forças individuais e sociais que operam nele, isto é, a condição humana é passível de ser corrompida pelo engendramento social e cultural (DALBOSCO, 2019).

Essa tese de Rousseau questiona o espírito de seu tempo, destacadamente a versão do Iluminismo, que se ancorava numa confiança extrema na razão ilimitada e no progresso humano e social dela derivados. Esse excesso de confiança não se traduzia numa elevação moral do ser humano. O motivo para tal desconfiança se assenta na demasiada ênfase na educação estética e científica que foi configurada no contexto da primeira fase da *Bildung* alemã. Interpretando essa crítica de Rousseau, Dalbosco (2019, p. 47) mostra que “[...] quanto mais refinado o ser humano se torna em seus costumes e gostos e mais consegue dominar cientificamente a natureza, mais parece se corromper em suas relações com os outros seres humanos na vida em sociedade”. A crença na emancipação humana é abalada e requer outros modos para que, em sendo possível, haja um aperfeiçoamento moral do ser humano. É neste horizonte de sentido que a noção de perfectibilidade como constitutiva da condição humana ajuda a compreender uma ruptura com a concepção de uma natureza humana determinada a alcançar um progresso como um telos.

A perfectibilidade é uma potência da condição humana (BOTO, 2010). Não está pronta e acabada, sendo neutra em sua atribuição de poder. Por isso, depende de “[...] forças históricas e sociais para poder se desenvolver” (DALBOSCO, 2019, p. 48), o que significa que o ser humano, por ser livre e perfectível, não está predeterminado, pois há uma indeterminação de sua condição. Por isso, não há como realizar um prognóstico de uma obtenção final de um

melhoramento do ser humano, como se lhe fosse possível realizar uma configuração perfeita de um ideal humano. Desse modo, Rousseau posiciona a educação num quadro de potência da formação do ser humano, uma vez que essa abertura indeterminada torna impossível dizer que se obterá um resultado planejado. De acordo com ele,

[...] uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que tenha êxito, pois a conjugação necessária para seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que é possível fazer à custa de cuidados é aproximar-se mais ou menos do objetivo, mas é preciso sorte para atingi-lo (ROUSSEAU, 2023, p. 13).

Essa indeterminação confirma a perfectibilidade vinculada à liberdade como constitutivas da condição humana e leva à compreensão de que a educabilidade é possível pela articulação dessa capacidade humana, como interpretou Dalbosco (2018, p. 5-6).

A perfectibilidade é a possibilidade de desenvolver suas outras capacidades, isto é, “[...] a razão, a moralidade, o domínio do fogo, a sociabilidade, a linguagem e tantas outras coisas aparecem gradativamente no cenário histórico, no momento exato em que se tornam necessários, isto é, quando exigidos pelas circunstâncias” (ARCO-JÚNIOR, 2019, p. 133). Pode ser considerada como a capacidade de o ser humano se autodeterminar. Contudo, ainda que anseie por uma determinação de si como uma realização plena, essa ação não lhe é facultada. Portanto, por ser perfectível, o ser humano é capaz de um aperfeiçoamento moral, mas, como traz em si uma potência destrutiva, pode também coadunar com a barbárie do embrutecimento.

Tendo apresentado como Rousseau desenvolve a relação entre sociedade, educabilidade e formação humana pela noção de perfectibilidade, entendo ser necessário aproximar-me de um autor contemporâneo, cuja teoria educacional dialoga com a teoria clássica da formação humana. Assim, apresentarei a seguir a concepção de plasticidade elaborada pelo filósofo e educador estadunidense John Dewey, considerando sua contribuição para pensar a formação humana em vista do crescimento e desenvolvimento do ser humano. Para isso, referenciar-me-ei nos estudos do próprio Dewey (1979) e nas pesquisas de Teixeira (1959; 1980), Dalbosco (2018; 2019), Dalbosco e Rossetto (2019) e Pagni (2014).

Mobilizo o interesse pelo pensamento de Dewey pelo ângulo do seu conceito de plasticidade, reconhecido em relação de continuidade com o conceito rousseauiano de perfectibilidade. A plasticidade da condição humana está em vista da formação do ser humano. Nesse sentido, “Dewey herda do movimento intelectual pedagógico dos séculos XVIII e XIX a ideia de que é papel indispensável da Educação promover a ampla formação das capacidades humanas, em todas as direções” (DALBOSCO; ROSSETTO, 2019). Trata-se da possibilidade

de um desenvolvimento humano ancorado na liberdade como condição de possibilidade de um vir a ser sem determinação prévia.

A teoria educacional de Dewey tem relação direta com as transformações que atravessaram os Estados Unidos da América na virada do século XIX para o século XX. O processo de industrialização estava em expansão, de modo que o mundo agrário e seu respectivo modelo educacional estavam assentados nos moldes da educação escolástica formal, com uma essência da natureza humana pronta e em busca de perfeição. Esse processo produziu a emergência de uma sociedade plural e que requeria formas democráticas de vida. Embora reconheça a função da educação diante desse novo mundo que começava a ser instituído, Dewey (*apud* DALBOSCO; ROSSETTO, 2019, p. 77) constata que

[...] a educação é força ideológica voltada para domínio e subjugação de seres humanos por outros seres humanos. No momento em que escrevia *Democracia e Educação*, como autor arguto, percebeu o quanto a aliança entre a nascente classe industrial (poder econômico) e o Congresso americano (poder político) fazia uso ideológico da Educação para impor seus interesses corporativos. Assim, mostra como a Educação encontra-se prisioneira das pressões sociais, de cunho marcadamente econômico e político. Portanto, seu otimismo a favor da Educação é contrabalançado por seu realismo ao perceber o quanto a própria Educação pode se tornar fonte de dominação ideológica e social.

A tensão entre a pressão exterior e o que acontece na e através das disposições interiores do ser humano é a condição para se pensar a formação humana. A noção de plasticidade é concebida como a capacidade humana que possibilita ao ser humano elaborar em si o encontro dessas experiências, o que pode vir a cotejar direções e variações até mesmo opostas, porque o processo de formação está imbricado com o crescimento do ser humano. Nesse sentido, para tratar da plasticidade, recorro ao capítulo IV – “A educação como crescimento”, da obra deweyana *Democracia e Educação*, lançada em 1916.

No entendimento de Dewey (1979, p. 47), “[...] a aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade”. Por isso, a plasticidade está relacionada diretamente à infância do ser humano, uma vez que se configura em estado no qual aptidões, disposições e capacidades humanas começam e precisam ser desenvolvidas. De acordo com Dalbosco (2018), para se ampliar a compreensão de plasticidade, é decisivo esclarecer três noções que a constituem: imaturidade, aptidão e crescimento.

Em seu estudo sobre a pedagogia de Dewey, Anísio Teixeira (1980) evidencia que a imaturidade é a primeira condição para o crescimento humano. Não se constitui em algo negativo, como se fosse uma ausência ou mesmo uma privação de um estado plenamente desenvolvido que ainda não se atingiu. Nessa definição negativa, a imaturidade é concebida em

relação ao que falta para a criança vir a ser adulto. Haveria, assim, um ponto de chegada, que seria a maturidade. Todavia, o sentido que Dewey (1979, p. 45) atribui à imaturidade é positivo. Trata-se, sim, de “[...] uma força positivamente atual — a capacidade e aptidão para desenvolver-se”. Esse sentido mostra que “[...] o poder de crescer moral e mentalmente se conserva até a velhice” (TEIXEIRA, 1980, p. 125). Desse modo, a imaturidade é a possibilidade de conceber a condição humana num movimento dinâmico, rompendo com uma visão estática e predefinida, segundo a qual o ser humano realizaria o que deveria ser.

A noção de maturidade revela-se como condição do crescimento humano. O ser humano pode vir a crescer porque é imaturo. Não se trata de uma disposição meramente biológica do ser humano, como o crescimento em altura ou meramente passar de estados como, por exemplo, da infância para adolescência ou da juventude para a vida adulta. Ao se tratar do crescimento, é melhor compreendê-lo “[...] por meio do gerúndio crescendo e em seu princípio de continuidade” (PAGNI, 2014, p. 70). Esse princípio de continuidade denota, para Dewey, a imbricação entre o crescimento individual e o desenvolvimento social, ou seja, o crescimento pessoal pode dispor e preparar as condições necessárias para um aperfeiçoamento social. Neste movimento, o desenvolvimento social ou sua involução, tanto quanto isso aconteça no ser humano, pode gerar crescimento social ou prejudicá-lo, porque

[...] o comportamento moral para Dewey é aquele que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em suas potencialidades. E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica (TEIXEIRA, 1959, p. 24-25).

Nesse sentido, o crescimento significa uma aptidão do ser humano, isto é, a “[...] marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior” (DEWEY, 1979, p. 44). Assim, crescer representa algo que o ser humano faz em vista de si, pois, ao se desenvolver, torna si mesmo. Na relação com o que o circunscreve, acontece o crescimento, mas não de modo espontâneo. Assim, na medida em que age transformando seu meio, acaba por transformar a si mesmo. Nesta circularidade, tanto é possível o crescimento individual e coletivo, quanto a involução.

A terceira noção é a aptidão especial do ser humano. A imaturidade é uma condição para crescer, e o crescimento diz respeito à ação humana, mas isso só é possível pela aptidão que constitui o que Dalbosco define como sendo “[...] o estatuto ontológico antropológico da educação como crescimento” (2018, p. 13), isto é, a condição humana de plasticidade. Para esclarecer sua compreensão de plasticidade, Dewey recorre à metáfora da plasticidade da cera,

que, cedendo às pressões do calor externo, acaba sendo moldada de acordo com essa pressão que lhe é imposta.

Em termos educacionais, essa metáfora ajuda a entender o modelo educacional vigente à época de *Democracia e Educação*. Se a criança é como cera, compete ao adulto moldá-la de acordo com suas ações e interesses, de modo que a criança será aquilo que o educador projetou que ela fosse (DALBOSCO, 2018). Por isso, a plasticidade “[...] não é a propriedade de mudar de forma de acordo com a pressão exterior” (DEWEY, 1979, p. 47). Depreende-se que tal aptidão explicita a condição humana em termos de disposição de se moldar não pelo exterior, mas pela autonomia da ação. Para explicitar a força formativa da plasticidade, Dewey a associa com a noção de elasticidade.

Ao recorrer ao sinônimo de elasticidade, Dewey (1979, p. 47) argumenta como a plasticidade não é ceder a pressões externas, mas assumir “[...] a cor de seu ambiente, conservando, ao mesmo tempo, as próprias inclinações”. Essa elasticidade flexível favorece a ampliação da compreensão sobre em que consiste educação como crescimento. A metáfora de assumir “a cor do seu ambiente” mostra a necessidade de o ser humano se adaptar para crescer. Contudo, na medida em que se adapta, é necessário que haja uma resistência, de modo a preservar a singularidade e não vir a ser subsumido na generalidade da adaptação, o que representa uma tensão na própria educação, uma vez que envolve a interação entre pessoas e um contexto social (DALBOSCO, 2018; 2019).

Acompanhando ainda o capítulo IV de *Democracia e Educação*, é possível depreender como conclusão que a plasticidade é a elasticidade flexível do ser humano em relação ao ambiente e ao modo como se adapta e resiste a ele. Dewey, contudo, aprofunda o significado de plasticidade para além da relação com a elasticidade. Esse sentido da plasticidade envolve a aprendizagem com e através da experiência e é designado como sendo mais profundo, pois

[...] em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isso significa poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*. Sem isso seria impossível contraírem-se hábitos (DEWEY, 1979, p. 47, grifo do autor).

A noção de experiência ajuda a entender como a plasticidade especifica a condição humana. Em Dewey, a experiência tem um sentido particular ao ser humano, uma vez que “[...] o homem é o único organismo vivo que atribui significado às suas relações com o ambiente e consigo mesmo, em um tempo e em cada situação vivida graças à sua capacidade de percebê-las, de imaginá-las e de pensá-las” (PAGNI, 2014, p. 64).

Sendo uma disposição, a plasticidade acontece na experiência e leva à retenção de aprendizagens para resolver situações que vierem a ocorrer posteriormente à experiência. O poder de modificar e desenvolver outras aptidões, bem como modificar as ações humanas faz da plasticidade o poder dos poderes.

Princípio de todas as aptidões humanas, a plasticidade é condição de possibilidade para a dimensão ética e formativa do ser humano. Por dispor da plasticidade, há um sentido ontológico, uma vez que, por dispor dessa aptidão, o ser humano é capaz de se adaptar e resistir ao ambiente em que emerge no mundo. Desse modo, a partir de Dewey e com a interpretação de Anísio Teixeira, é possível definir “[...] a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1980, p. 117).

Em termos educacionais, ainda no capítulo IV de *Democracia e Educação*, Dewey (1979, p. 53) se questiona sobre “[...] a significação educacional do conceito de desenvolvimento”. A partir desse questionamento, mostra-se como a plasticidade se relaciona com o processo educativo do ser humano em sua relação com a escola. Como assinalei anteriormente, o ponto de partida da análise do filósofo estadunidense é a infância. Sendo a criança imatura, ela dispõe da plasticidade como uma aptidão para crescer e superar as pressões externas do ambiente. Assim, desenvolvendo-se não como uma cera, a criança se torna diferente do que é. Pela plasticidade se adapta, mas resiste pela aprendizagem que elabora interiormente a partir das experiências. Assim, o ser humano se adapta de modo criativo, uma vez que não se trata de conformar-se, mas de transformar o ambiente a partir da sua elaboração interior.

Mediante experiências educativas, o ser humano cresce. Ao elaborar suas experiências, modifica a si e ao ambiente. Na medida em que passa por experiências, o ser humano cria hábitos; ao criá-los, desenvolve o hábito de aprender. Assim, faz desse hábito uma constituição da sua condição, pois aprende a aprender. Com isso, suplanta o dado da condição natural, uma vez que não é determinado por sua dimensão biológica. Desse modo, tanto quanto for acionado por pressões externas e vier a usar da sua plasticidade, tanto mais o ser humano cresce e se desenvolve. Portanto, “em síntese, como herdeiro da moderna tradição da *Bildung*, Dewey pensa a formação humana como resultado do processo de socialização, no qual o ser humano desenvolve a ampla capacidade de se deixar formar, de formar-se a si mesmo e de formar os outros” (DALBOSCO, 2019, p. 56).

Intencionei, neste capítulo, mostrar como quatro tradições filosóficas e pedagógicas ocidentais formularam sua compreensão da formação humana. Para isso, foi necessário,

inicialmente, posicionar em que consistem os fins e propósitos da educação, considerando que essas tradições de pensamento relacionavam a formação humana com os objetivos da educação. Ao tratar dos fins e propósitos da educação, mostrei como essa busca tem sido esmaecida diante da lógica do consumo e da linguagem da aprendizagem. Em seguida, ao abordar as quatro tradições que escolhi para esse mapeamento sobre a formação humana, identifiquei que há uma relação entre formação e finalidades da educação. Na perspectiva da educação no Ocidente, considerando as variáveis históricas, culturais, políticas e religiosas, houve mutações nas formas de compreender em que consiste formar o ser humano, o que confirma que a busca por modos de afirmar o sentido da formação do ser humano está enraizada na tradição ocidental.

Feito esse posicionamento inicial dos sentidos da formação humana, interessa-me, agora, identificar como contemporaneamente qual (ou quais) visão de formação humana tem sido cotejada como tendência a orientar a educação escolar, notadamente no contexto brasileiro. Então, a seguir, procederei à abordagem relativa às perspectivas atuais de formação do ser humano.

3 PERSPECTIVAS ATUAIS DE SENTIDO DA FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo, buscarei reconhecer que sentidos de formação humana têm sido evidenciados contemporaneamente nas teorias educacionais e de que modo eles têm sido relacionados com os fins e propósitos da educação. Viso ampliar o mapeamento feito anteriormente e, ao mesmo tempo, ao realizar esse movimento, intenciono identificar outras hipóteses e modos de compreender a formação humana.

Abordarei os modos contemporâneos de conceber a formação humana, pois trata-se de aproximar o meu objeto a investigações educacionais cujas discussões aportam condições de possibilidade para resistir a sua submissão à lógica da mercantilização financeira e seus efeitos, os quais têm enredado a educação e suas finalidades, assim como esmaecido e reduzido o próprio sentido do ser humano. Ao mesmo tempo, apresentarei como a ideia de ajustamento e adaptabilidade tem enredado a educação, de modo que se pode afirmar que estamos na era da formação ajustada e adaptada. Pretendo, ainda, alargar essa visão analisando qual perspectiva de formação é constituída na e através da Base Nacional Comum Curricular (2017), tendo em vista se tratar da política pública que orienta e direciona a concepção e o fazer da educação básica brasileira.

Por fim, mostrarei pela análise de revisão de literatura como as pesquisas educacionais contemporâneas têm abordado a formação humana, de modo a evidenciar características e sentidos sobre meu objeto de pesquisa. Desse modo, terei condições de cotejar meu tema em vista de outras hipóteses argumentativas, considerando possibilidades que ainda não foram tratadas nas referidas pesquisas.

Para isso, procederei ao longo deste capítulo compondo meu argumento sobre o sentido da formação contemporânea dialogando com pensadores como Heidegger, Dalbosco, Goergen, Hermann, Flickinger, Steredoth, e Dalbosco e Doro.

3.1 DESLOCAMENTOS NO SENTIDO DE SER HUMANO E DA SUA FORMAÇÃO

O mapeamento feito no capítulo anterior mostra que a compreensão sobre quem é o ser humano sofreu deslocamentos historicamente. Considerando que há uma correlação direta entre antropologia, sociedade, educação e formação humana, depreende-se que há um efeito no próprio sentido do processo formativo do desenvolvimento do ser humano, porque a constituição desse tem relação com a formação.

A origem dos deslocamentos na compreensão do sentido de quem é o ser humano e como ele vem a ser formado foi mostrada a partir da análise da noção de perfectibilidade, tal

como entendida por Rousseau e pela noção de plasticidade humana desenvolvida por Dewey (DALBOSCO; DORO, 2019). Essas noções abriram o horizonte de sentido no qual o ser humano, a natureza, a ética e a educação são desvinculadas de qualquer ancoradouro transcendental, isto é, uma metafísica. Não há um fundamento externo ao ser humano e à história que ele constrói por sua razão e vontade. Desse modo, “[...] na modernidade a razão se proclama o único recurso seguro de conhecer o mundo e orientar o comportamento humano” (GOERGEN, 2016, p. 32).

O ser humano encontra em si o fundamento e as bases que justificam sua racionalidade e sua autocompreensão. Esse deslocamento foi responsável por conceber o ser humano não mais em vista de uma perfeição a ser realizada pela conformação a uma ideia que se sustenta num ideal do que o ser humano deveria ser, ou seja, o ser humano não é uma substância, com uma natureza fixa cuja essência é determinada por Deus e concepções teológicas. Trata-se, assim, da passagem “[...] da ideia de natureza humana fixa para a compreensão do ser humano como condição precária e vulnerável, que se forma em seu acontecer histórico, cujos resultados são imprevisíveis, escapando da própria capacidade humana de determiná-los” (DALBOSCO; DORO, 2019, p. 64-65). Essa compreensão antropológica e sua respectiva ideia formativa estão ancoradas na autonomia racional.

A virada para o século XX configura uma crítica a bases e fundamentos da racionalidade autônoma, identificada como racionalidade instrumental, sob a qual se erigiu o edifício do pensamento na modernidade. Nesse sentido, “[...] o conceito de formação humana, constituído por longa trajetória, é afetado por experiências culturais e sociais e movimentos intelectuais que dissolvem suas bases de justificação” (HERMANN, 2012, p. 21-22). Essas bases encontram-se na filosofia iluminista, na qual se constituiu a ideia de *Bildung*. Como mostrei anteriormente, esse modelo formativo se erigiu pela afirmação do ser humano a partir dos princípios de autonomia – autodeterminação e liberdade. A efetivação dessa autonomia racional encontra na educação uma fonte de justificativa e de possibilidade de realização, de tal modo que o ser humano passa a ser concebido como sujeito que se realiza enquanto exerce a disposição de si pelo uso da racionalidade que o torna livre.

3.2 CHEGAMOS À ÉPOCA DO FIM DA FORMAÇÃO?

“[...] a época da formação se aproxima do fim” (HEIDEGGER, 2006, p. 59).

Escolhi fazer a entrada com uma citação do filósofo alemão Martin Heidegger²², que faz parte de sua conferência intitulada “Ciência e pensamento de sentido”, apresentada no livro *Ensaio e Conferências*, de 1953, cuja tradução ao português é de 2006. Não produzi uma teorização do meu tema segundo o pensamento heideggeriano, não obstante sua contribuição para pensar o sentido do ser humano e do humanismo antes e após sua crise decorrente dos colapsos das duas grandes guerras mundiais do século XX.

Considerando esse princípio metodológico, interessa-me esclarecer as razões que justificaram tal afirmação, uma vez que se trata de uma declaração assertiva e contundente, cujo significado corrobora a busca por compreender os novos sentidos de formação humana decorrentes de um mundo marcado pela técnica e seus efeitos.

Obviamente que, ainda hoje, os seres humanos procuram encontrar formas de se constituírem, de se moldarem e cotejarem modos de existirem a partir de certas condições éticas, políticas, culturais, estéticas, religiosas, cognitivas. Por isso, ao dizer que a época da formação estaria prestes a chegar ao fim, Heidegger revela, sobremaneira, uma preocupação com seu tempo e seu engendramento de sentidos constituídos pela verdade da ciência moderna. Não por acaso o título da conferência articula a ciência e o pensamento de sentido. Assim, a preocupação maior é com o próprio ser humano e com o sentido que poderá vir a atribuir a si mesmo e ao seu modo de ser e estar no mundo. Dessa forma, trata-se, destacadamente, de uma preocupação com a formação humana e seus efeitos para o ser humano e para seu mundo.

Heidegger procede a um diagnóstico da Modernidade. Identifica que se trata de uma época em que impera o domínio da ciência e da técnica. A criação da ciência de cunho europeia resultou na determinação da realidade. Tal modelo de ciência se assenta num poder, o qual determina o enquadramento de diversos âmbitos da vida humana, como “[...] a indústria, a economia, o ensino, a política, a guerra, a comunicação e a publicidade de todo tipo”

²² Martin Heidegger foi um filósofo alemão nascido em 1889 e falecido em 1976. Sua pesquisa filosófica é reconhecida por sua obra *Ser e Tempo*, lançada em 1927. A conferência da qual a epígrafe faz parte, marca um momento de sua obra em que ele lança uma crítica ao modo como a ciência moderna reduz a compreensão do mundo para o ser humano, bem como subsumiu a própria compreensão de ser humano sob a ótica da quantificação e da objetividade da ciência. Assim, o ser humano é como que reificado pela ciência e sua mensuração, tal como as outras coisas do mundo. Seu pensamento lança uma crítica às bases metafísicas do humanismo em voga no início do século XX, assim como se questiona quem é o ser humano a partir de uma crítica a ausência de uma fundamentação ontológica essencialista sobre a natureza humana na relação com o mundo. Faço uso da citação de Heidegger para posicionar o meu argumento sobre como a formação humana foi deslocada em seu sentido a partir da instauração da ciência moderna e da técnica, a qual estarão vinculadas ao crescimento do capitalismo.

(HEIDEGGER, 2006, p. 40). Ora, o que vem a ser a realidade nesse modo de pensar? A partir do século XVII e da instituição da ciência como modo de acesso a transformar a natureza no que é real, o real será compreendido, segundo Heidegger (2006, p. 44), como aquilo que se “[...] mostra como objeto”. Seguindo o filósofo alemão, a ciência se torna um modo de elaborar e intervir no real, de tal forma que a realidade é constituída como um conjunto de objetos a serem observáveis mediante um método específico, o da ciência moderna. Como tal, a ciência “[...] enquadra o real em disciplinas” (HEIDEGGER, 2006, p. 50), isto é, cria especialidades que delimitam certa região do real como um objeto a ser observado por aplicação de métodos. Assim, a verdade passa a ser entendida como aquilo que é o fato observável, ou seja, o conhecimento humano certo é o verificável empiricamente pelo experimento ao modo científico.

Os efeitos dessa concepção é que a realidade é aquilo sobre o qual se pode quantificar, medir e calcular mediante a aplicação do método científico. O pensamento humano é restrito ao pensamento calculador. Cálculo não significa o que é operável pelos números, mas denota um modo de proceder analítico que considera uma explicação causal da realidade, ou seja, “[...] é o pensamento que domina as nossas ações cotidianas enquanto atividade mental que nos ajuda a resolver problemas, lidar com as situações, compreender as circunstâncias e agir para seguir em frente” (RODRIGUES; DALBOSCO; DORO, 2023, p. 5). Esse modo de pensar representa um domínio sobre os objetos, reduzindo a relação do ser humano com a realidade ao que é passível de mensuração por uma certeza calculável, cientificamente quantificável e provável.

O domínio técnico-científico invade todos os âmbitos da vida humana, como vimos, de tal modo que o ser humano passa a reduzir o horizonte de compreensão de si, de sua vida e da realidade ao que é determinado como factível e, portanto, real pela ciência. Considerando esse quadro compreensivo à luz do filosofar heideggeriano e visando posicionar nosso objeto de pesquisa, é necessário um questionamento: de que modo esse amplo domínio científico se relaciona com a constituição da formação do ser humano ou mesmo pode levar a decretar o fim da época da formação, tal como feito por Heidegger? Haverá alternativa para se escapar desse açambarcamento operado pelo modo de pensar técnico-científico?

O anúncio do fim da época da formação é feito para exemplificar como a própria formação do ser humano, tal como vinha sendo pensada, está condicionada pelos limites dos pressupostos do pensamento, assim como acontece ao pensamento calculável da ciência. Tanto a ciência como a formação, conforme analisa Heidegger, fundam-se num pensamento cujos pressupostos são imutáveis. Esse modo de pensar se mostra na concepção de formação, uma vez que

[...] a palavra “*bilden*”, formar-se, significa, por um lado, propor e prescrever um modelo. Por outro, desenvolver e transformar disposições previamente dadas. A formação apresenta ao homem um modelo para servir de parâmetro à sua ação e omissão. Toda formação necessita de um paradigma previamente estabelecido e de uma posição orientada em todas as direções. Ora, estabelecer um ideal comum de formação e garantir-lhe o domínio pressupõe uma situação inquestionável e estável em todos os sentidos. Esta pressuposição, por sua vez, há de se fundar por uma fé no poder irresistível de uma razão imutável e seus princípios (HEIDEGGER, 2006, p. 58).

O argumento heideggeriano é um questionamento do pensamento que se assenta em pressupostos cujos fundamentos são absolutos, inquestionáveis e estáveis. Heidegger quer superar esse modo de pensar. Se a *Bildung* representa esse modelo de pensamento, então é necessário anunciar o fim da época da formação. Subjaz a esse anúncio a compreensão do fim do pensamento metafísico, uma vez que as verdades e os fundamentos são incertos e relativos. O antigo modelo de formação essencialista e idealista soçobra neste tempo em que o caráter histórico da vida humana é que passa a reger a própria compreensão sobre o ser humano, sobre o tempo e sobre o mundo.

Depreende-se, então, que Heidegger não anuncia o fim da formação humana, mas que busca repensar o problema da formação humana numa perspectiva para além do humanismo de sua época. Esse humanismo que vigora desde a *paideia* até a *Bildung* circunscreve o ser humano a um ideal, a uma essência pré-determinada e fixa. Nesse sentido, “Heidegger vai recusar justamente a pretensão do humanismo de circunscrever o ser humano a modelos ou ideais metafisicamente fixados” (DORO, 2023, p.315). Evidencia-se, que a declaração heideggeriana consiste num questionamento em relação a um modelo de fundamentação de pensamento, o qual orientava os processos formativos e educacionais de seu tempo, isto é, o modelo metafísico. Tal modelo, como afirmado na citação acima, representa deduzir de uma ideia essencial, universalmente válida e absoluta um modelo de ser humano e do seu modo de ser e agir (DORO, 2020, p. 13). Esse modelo de ideias universais, fundamentado numa base teológica-religiosa explica a realidade, assim como é parâmetro para corrigir o pensamento e a ação humana. Ora, se o pensamento não pode ser acontecimento fora do tempo e das condições históricas, significa que um novo modelo de formação humana não rechaça ou simplesmente supera tradições anteriores de pensamento, nas quais outros modelos foram acontecimentos de constituição histórica de uma concepção de ser humano, de educação e de mundo.

Dessa forma, o recurso às reflexões de Heidegger serve para compor meu argumento sobre outros modos de conceber a formação a partir do século XX, porque, considerando os efeitos da técnica enquanto parte da historicidade do ser humano, com destaque para o modo de pensar o ser humano a partir dos seus efeitos, mostra-me como a facticidade histórica da

condição humana será assumida no fluxo das perspectivas que pensam sobre a formação do ser. Ao mesmo tempo, com Heidegger, há um acirramento da crítica à tradição humanista na qual a formação vem sendo concebida no Ocidente. Desse modo, “o reconhecimento de que a época da formação se aproxima do fim não elimina o problema da formação enquanto tal, ao contrário, demanda que ele seja mais uma vez posto em questão” (DORO, 2023, p.311). A escolha por referir a Heidegger tem efeitos na elaboração do argumento da Tese, uma vez que assume compreender as mutações conceituais e reais implicações que a formação humana e, por conseguinte, a alteração na compreensão de finalidades e propósitos da educação.

O modo como certa visão de cálculo, quantificação, mensuração e esmaecimento do sentido do ser humano tem cooptado e acarretado efeitos nas concepções de fins e propósitos da escola, como mostrei na primeira parte do segundo capítulo, precisa ser retomado ao tratar das concepções contemporâneas de formação do ser humano. Por isso, o pensamento de Heidegger é uma “dobradiça” na entrada deste capítulo, pois abre um horizonte para verificar como essas considerações anteriores são problematizadas nas atuais teorizações sobre o tema, objeto de minha pesquisa. Com efeito, é necessário ir além de Heidegger e sua crítica à técnica e abordar análises sobre o sistema econômico neoliberal e sua produção de efeitos no ser humano e sua formação, bem como na escola e suas finalidades e propósitos, ou seja, essa visão de mercantilização que se amplia sobre todos os domínios da vida humana, da sociedade e da relação com o mundo, que é o capitalismo em sua fase neoliberal, institui todo um modo de ser e estar no mundo.

3.3 O CAPITALISMO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO HUMANA AJUSTADA

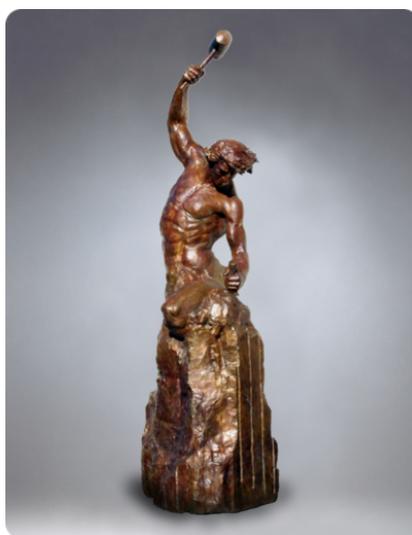


Figura 1 - *Self Made Man* - Bobbie Carlyle

A imagem acima é da escultura *Self Made Man*, do artista estadunidense Bobbie Carlyle. No site do escultor, está descrito o nome da obra e seu sentido como “Empreendedor - A visão de Bobbie Carlyle de Self Made Man é um homem se esculpindo em pedra, esculpindo seu caráter, esculpindo seu futuro” (CARLYLE, 2015). Escolhi iniciar a abordagem sobre o capitalismo neoliberal e a formação humana ajustada partindo dessa escultura, pois é uma obra de arte que possibilita o entendimento e a produção de sentido sobre o neoliberalismo como um modo de vida, isto é, como um modo de ser e estar no mundo na relação consigo, com os outros e com o mundo.

Ao escolher fazer a entrada neste ponto com a imagem da escultura de Carlyle, identifico que o sentido da obra, ao anunciar a compreensão do ser humano como “empreendedor”, “esculpindo o caráter” e “esculpindo o futuro”, representa o que o neoliberalismo acabou por produzir na formação do ser humano. Nesse sentido, interessa-me, ao tratar do neoliberalismo, entender como se constituiu a arte de governar, de conduzir a subjetivação dos indivíduos, de modo que se fabrique um certo tipo de sujeito que requer liberdade e assuma integralmente a exposição a riscos, bem como a responsabilidade e as consequências de um eventual fracasso por essas mesmas escolhas. O homem que se esculpe, assumindo toda a responsabilidade e os riscos por ser quem é, é a expressão dos resultados das vitórias neoliberais na economia, mas, sobretudo, na determinação do sentido do ser humano, porque, de acordo com Paul Mason (2020, p.72), a maior conquista do neoliberalismo “[...] foram as mudanças que introduziu na maneira de pensar e agir dos seres humanos”.

A partir dessas considerações, trato do neoliberalismo em vista do meu objetivo de examinar as finalidades e propósitos da escola jesuíta e a formação humana. Desse modo, importa mostrar como a formação humana vem sendo ajustada e está enredada sob o quadro da racionalidade neoliberal.

Ancorado nessa interpretação do neoliberalismo como uma certa racionalidade que produz uma determinada forma de vida, recorrerei a autores que ajudam a ampliar o diagnóstico do tempo presente, notadamente me referindo a teóricos sociais como Sennett (2006), Bauman (2010), Dardot e Laval (2016; 2017), Brown (2019), Mason (2020) e Han (2020). Procurando do ponto de vista metodológico estar vinculado a essas teorizações e considerando meu objeto de pesquisa, é preciso mostrar como a formação humana sofre os efeitos e é engendrada por essa racionalidade. Em vista disso, abordarei teóricos da educação que produzem reflexões sobre o enlace entre neoliberalismo e formação humana. Desse modo, elaborarei essa análise

do ajustamento da formação humana à lógica neoliberal tendo como referência Goergen, Hermann, Dalbosco, Steredoth (2019; 2023) e Flickinger (2023).

Uma vez esclarecida e justificada as razões pelas quais tratarei do neoliberalismo na construção deste projeto de pesquisa, passo a descrever como esse modo de ser e estar no mundo emerge e se expande no contexto das mudanças do século XX. A partir e através dele, produz-se um novo modo de ser indivíduo e ser população no contexto pós-Segunda Guerra Mundial (1945), o que, em termos de formação do ser humano, será visto desde a noção de ajustamento.

3.3.1 A redução antropológica do ser humano a uma forma de vida útil e competitiva

O neoliberalismo não se restringe a ser um tipo de política econômica e de uma certa mercantilização das relações sociais subsumidas à lógica da liberdade do mercado, porque se trata de uma racionalidade que “[...] amplia sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9). Esse modo de compreender o neoliberalismo decorre das análises empreendidas pelo filósofo Michel Foucault. Segundo ele, o neoliberalismo é uma certa racionalidade, a qual amplia a lógica do capital produzindo processos de subjetivação que desembocam na compreensão do ser humano como empreendedor de si (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, interpreto que a obra *Self Made Man* e sua significação podem ser usadas para representar o sujeito fabricado no e pelo neoliberalismo.

O sistema econômico neoliberal estende seus domínios sobre todas as dimensões da vida humana, de modo que os seres humanos correspondam a sua lógica de produção, consumo e lucratividade. Esse novo modelo de um capitalismo mais flexível implica a mudança no mercado de trabalho. Tratar dessas alterações do trabalho pelo neoliberalismo se justifica em função dos efeitos e incidências para a formação humana na escola.

Zigmunt Bauman nomeia o capitalismo na modernidade líquida como parasitário, porque se configura como um sistema que se assemelha a parasitas para prosperar, necessitando de um outro organismo a ser explorado para alimentá-lo. Como tal, acaba por destruir seu hospedeiro e, assim, os meios de sobrevivência e prosperidade (BAUMAN, 2010, p. 7-9). Trata-se de um sistema que constitui a cultura como um armazém de oferta e de sedução, visando forjar consumidores. Importa produzir e inovar constantemente, pois o sistema se alimenta do desejo de despertar o interesse por mercadorias de grande impacto e por obsolescência instantânea, de modo que “[...] o consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável” (BAUMAN, 2010, p. 42). O ser humano existe e é

reconhecido como sujeito se é capaz de consumir, isto é, consumo, logo existo. Consumir se torna um modo de se constituir como sujeito. Na expressão de Paul Mason (2020, p. 77), “[...] para o eu neoliberal, o consumo – do que quer seja, a qualquer momento, como um fim em si mesmo – se torna uma forma de atividade autoconfirmadora”. Nessa cultura, o ser humano é um cliente a ser estimulado e seduzido para consumir e ser responsabilizado individualmente por ser empreendedor de si.

Richard Sennet analisa a atual configuração do capitalismo como sendo um “novo capitalismo”. O novo capitalismo substitui o capitalismo social, que foi analisado por Marx e Weber, conforme indica Sennet. O modelo de capitalismo social ou da era industrial foi consolidado no ambiente do Estado de bem-estar e reverberava na organização da vida privada e social dos trabalhadores. No modelo industrial, o trabalhador constituía uma narrativa de vida, fundamentada na postergação da fruição presente em função da realização futura do seu planejamento de vida. O modelo institucional do capitalismo industrial é a fábrica, a qual é organizada de modo piramidal, a fim de garantir a determinação e o controle da produção desde uma hierarquização rígida. Recorrendo a Weber, Sennet identifica essa hierarquização piramidal e burocrática como sendo uma jaula de ferro, uma vez que tal constituição visava impedir sublevações das classes, forjar um planejamento de vida a longo prazo e organizar controladamente as etapas da produção fabril.

Contudo, o século XX marca a erosão do modelo do capitalismo socioindustrial e a transição para o que Sennett denomina como “novo capitalismo”. Tal modelo emerge com a transferência do poder da burocracia institucional para o poder de acionistas, os quais passam a avaliar a perenidade dos seus investimentos desde a lucratividade rápida. Complementa essas modificações a irrupção das novas tecnologias, aumentando e diversificando a produção em menor tempo e com menos recurso, bem como encurtando as distâncias ao possibilitar a comunicação instantânea. Decorre dessas modificações a alteração no mundo do trabalho entendido como jaula de ferro para o modelo que Sennett nomeia com a imagem do tocador de música MP3. Esse modelo estabelece uma reengenharia organizacional. Tal qual o MP3, essas organizações são flexíveis, têm alta capacidade de armazenamento e produção, favorecendo um controle mais flexível e fomentando a adaptabilidade no trabalho. A flexibilidade e a adaptabilidade passam a ser condição e norma de sobrevivência laboral, ainda que o acesso ao mercado de trabalho seja escasso e pare certo ar de inutilidade, uma vez que é necessário constantemente se renovar para estar inserido nessa nova racionalidade de trabalho.

Com a eliminação da jaula de ferro, Sennet observa que se altera a relação da pessoa com o trabalho, uma vez que o fluxo de uma narrativa desde um projeto estratégico de longa

duração não mais está disponível, porque se pode trabalhar por pequenos projetos ou sem vínculos. Tampouco há a compensação adiada para o futuro, como seria usufruir da casa própria, gratificações, prêmios e uma aposentadoria compensatória. Sob tais condições, resta às pessoas buscarem constantemente se renovar, adquirir e ter contatos com pessoas e estratégias que desenvolvam capacidades, competências e as possibilitem ser, sobremaneira, inovadoras, resilientes, criativas. Não por acaso emerge nessa nova reengenharia a figura do empreendedor como modelo de trabalhador o qual desenvolve competências de adaptabilidade e flexibilidade, tornando-se empresa de si mesmo. Ora, esse sujeito é produzido em decorrência de um processo de subjetivação, que é identificado como superação de outro modo de subjetivação, o qual preponderou até inícios dos anos 80 do século XX. Assim, seguindo a análise de Paul Manson (2020, p. 73), é reconhecido que “[...] no final dos anos 1980, havia dois tipos de subjetividade: um grupo de sobreviventes ressentidos do velho sistema vivendo ao lado de seguidores ferrenhos do egoísmo, do individualismo e do conformismo”. Confirma-se, nessa análise, a imagem do *Self Made Man* engendrado no capitalismo neoliberal.

Com essa nova engenharia a estruturar as relações sociais e de trabalho, há um aumento de mão de obra e uma redução salarial, já que a capacidade tecnológica exclui as massas e requer altas competências e capacidades. Desse modo, como diz Sennett (2006, p.46), “[...] o provável é que fiquem de fora apenas os elementos mais vulneráveis da sociedade, os que desejam trabalhar, mas não dispõem de capacitações especializadas”. Ora, que sentidos de escola e da formação emergem dos domínios do novo capital em sua forma neoliberal e parasitária? Decorrem de ambas as análises sociais ressonâncias para os fins e propósitos formativos da escola. A consequência mais imediata é a destituição do ser humano em ser referência do próprio processo formativo ou, como diz Paul Mason (2020, p.69), a partir e em função do neoliberalismo, “os seres humanos já não têm importância”.

Essas análises mostram como o neoliberalismo alterou a relação entre capital e trabalho e atravessou, com a mentalidade da financialização, todos os aspectos da vida social e individual. Nesse sentido, se, por um lado, essa inteligibilidade analítica possibilita compreender efeitos sociais desse modelo econômico, por outro lado, é necessário ampliar sua análise de modo que seja compreendida desde sua amplitude na produção do que será chamado de sujeito neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Enquanto produz esse modo de vida, o neoliberalismo é entendido como uma racionalidade.

Numa primeira aproximação conceitual, segundo a interpretação de Wendy Brown (2019, p. 29), em sua obra *Nas ruínas do neoliberalismo*,

[...] o termo neoliberalismo é comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros.

De acordo com Brown, essa concepção é desenvolvida pelas análises neomarxistas e não definem, tampouco alcançam as implicações dessa forma atual do capitalismo, ou seja, a compreensão do neoliberalismo está para além de seu sentido como política econômica e fortalecimento do capital, que preconiza menor intervenção do Estado na economia e maior liberdade financeira para os mercados, como se fosse uma consequência natural das mudanças do liberalismo clássico. Esse fato ocorre porque o neoliberalismo produz um modo específico de subjetivação do ser humano como *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008). Trata-se, então, de compreender como essa racionalidade neoliberal tem efeitos na determinação de compreensão e sentido do ser humano.

Racionalidade, nessa perspectiva teórica, tem relação direta com os modos de direcionar, governar e dirigir as condutas dos seres humanos. Tal compreensão está vinculada às análises de Dardot e Laval (2016, p. 17), para quem “[...] o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo um princípio universal de concorrência”. Trata-se de uma mudança de compreensão sobre o neoliberalismo. A lógica da concorrência é uma norma e como tal é assumida como constituinte do próprio sujeito. Por isso, a subjetivação neoliberal significa uma transformação do “[...] sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano²³ (neoliberalismo)” (BROWN, 2019, p. 31). Esse sujeito, entendido como capital, pois incrementa a produtividade e a rentabilidade das empresas pelo investimento que faz em si para ser mais hábil e produtivo, é concebido por Dardot e Laval como “homem da competição e do desempenho” (2016, p. 353), ou seja, o sujeito é impelido a agir perenemente sobre si de modo a se fortalecer e sobreviver à competição que normatiza sua subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). A lógica do neoliberalismo acaba por definir uma norma de vida para a sociedade com a imposição da concorrência, da competição e seus riscos e impõe aos seres humanos conceberem a si mesmos como empresas.

²³ A teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodore Schultz, professor de Economia da Educação, e consiste no entendimento de que o maior investimento em saúde e educação podem levar ao aprimoramento das habilidades, habilidades e bem estar dos indivíduos, de modo que possam a serem mais produtivos e gerarem mais rentabilidade financeira para as empresas e o Estado.

Essa nova subjetividade que consiste num sujeito competitivo e tem na imagem da empresa de si sua consubstanciação é um modo de governar a si. Nesse modo de exercer o governo sobre o sujeito desde sua coerção interna pela normatividade da competição, a racionalidade neoliberal produz um sujeito em competição que “[...] deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328). Essa noção de empresa de si diz respeito à alteração que o novo capitalismo produz na relação do sujeito com o trabalho. É um modo de governo de si enquanto trabalho sobre si mesmo para melhorar a performance, desempenho, rentabilidade e eficácia. Ser empresa de si significa trabalhar por projetos para diferentes empregadores.

Essa lógica de desempenho acarreta um tipo de poder sobre a liberdade, de tal modo que o governo sobre si implica “[...] ser conduzido a fazer o que aceita querer fazer” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 355). O ideário formativo iluminista, que se assentou na ideia de liberdade como disposição de si e de uma crescente autonomia em relação às normas e à moralidade vigente, é solapado por uma nova compreensão da liberdade pela racionalidade neoliberal. Ora, se, na tradição iluminista, a liberdade era libertar-se de todas as formas externas de sujeição, nesse modo de governo de si, a liberdade é a causadora das coerções. Pode parecer contraditório e até rechaçável tal afirmação, uma vez que “[...] ser livre significa estar livre de coerções” (HAN, 2020, p. 10). Contudo, como se trata de um sujeito livre para ser conduzido pelo que quer, ao modo de um empreendedor que edifica a si por seus interesses, acaba que o resultado desse movimento é a exploração consentida de si pela busca ilimitada por um desempenho eficaz e rentável. A exploração de si é voluntária e, até mesmo, desejada. A liberdade consiste em impor a si uma autoexploração como expressão do próprio querer.

Ao evidenciar que o sujeito é conduzido não por motivos exteriores, mas pelo enlace do seu querer e da sua liberdade, Dardot e Laval (2016, p. 329) demonstram como essa forma de subjetivação neoliberal produz um modo “mais eficaz de sujeição”. Eficaz porque é mais sutil, uma vez que “[...] garante que o indivíduo, por si só, aja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação dentro de si e o intérprete como liberdade” (HAN, 2020, p. 44). Essa subjetivação que sujeita de um modo novo atravessa as dimensões da vida humana e da organização social incidindo diretamente na educação. Assim, de acordo com Pedro Goergen (2019b, p. 8-9), ocorre que

[...] a educação passa a ser entendida e valorizada como importante estratégia de autogestão do sujeito enquanto empresa útil, competente e competitiva. Dito de forma incisiva, a práxis educativa perde seu sentido de formação humanística para tornar-se um processo de aparelhamento, funcionalização e submissão de cada pessoa aos

interesses, desígnios e expectativas do capital. Este é o sentido profundo do que hoje se designa, superficial e sistemicamente, de ‘capital humano’.

A educação acaba por ser concebida como capacitação funcional do ser humano como capital em detrimento de uma formação com viés centrado no desenvolvimento humano. Diante desse quadro, no qual o neoliberalismo leva à subjetivação de uma forma específica de vida, inclusive por seu atravessamento na educação, interessa-me mostrar de que modo, então, a escola e a formação humana se relacionam, sofrem a interferência e são impactadas por essa racionalidade neoliberal.

3.3.2 Ajustar a formação humana e as finalidades da educação à mercantilização



Figura 2 – Melancholia – Albert György

Abro esta seção com a imagem da escultura *Melancholia* (2012), do escultor romeno Albert György. A escolha dessa obra decorre do meu entendimento de que a educação e a formação humana estão ajustadas à lógica da mercantilização e seus efeitos na subjetivação. Intenciono esclarecer de que modo é produzido esse ajustamento e o que acontece com a formação do ser humano, a ponto de podermos considerar um vácuo na referência do ser humano a si e a seus processos formativos.

Convém, primeiramente, esclarecer que o verbo “ajustar” denota significados como: adaptar-se com perfeição ou precisão; acomodar-se, harmonizar-se; ainda há o significado de tornar justo ou exato; acertar. Ora, se a educação e a formação humana passam a ser concebidas em função de uma adaptação precisa e ajustada, ou ainda, uma acomodação a certas normatividades prescritas pela racionalidade que conduz as condutas para a performance,

desempenho e riscos, disso decorre que o ser humano é esvaziado do seu sentido, tal como seu processo formativo e a própria educação. Nesse sentido, ao escolher a escultura de Albert György entendo que se trata da expressão estética de um acontecimento econômico, cujos efeitos são sociais, econômicos, culturais, éticos, estéticos e acabam por alterar a compreensão da educação e da antropologia. Desse modo, a escultura é uma representação do que ocorre na subjetividade humana.

A noção de formação ajustada é desenvolvida por Dirk Steredoth, em seu artigo *Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total* (2019). A ideia de ajustamento consiste em adaptar a educação e a formação humana à lógica da mercantilização, mediante sua conformação às estratégias utilitárias de produção de um sujeito produtivo, competitivo, adaptável, flexível e performático em habilidades e competências, que o constituirão como empresa de si. A fonte determinante do processo de ajustamento educacional é o Movimento Global de Reforma da Educação e seus métodos de administração. Consiste numa agenda educacional global, que investe sobre a educação para homogeneizar currículos, com bases comuns de currículo para todo um país, formatar práticas pedagógicas e estabelecer a performatividade dos alunos em exames nacionais e ranqueamento das escolas por nível de desempenho nessas avaliações.

Desse modo, determina que as políticas educacionais dos países estejam em consonância com interesses político-econômicos de agências internacionais que financiam o desenvolvimento dos Estados, como a OCDE, Banco Mundial. Tais políticas instauram diretrizes educacionais com

[...] a perspectiva que destaca menos a ‘dignidade humana’ ou pelo livre desenvolvimento da personalidade, do que a administração empresarial do capital humano com todos seus componentes, tais como levantamento da demanda, contabilidade dos recursos, controle etc. (STEREDOTH, 2019, p. 130).

Nesse sentido, “[...] aspira-se ao ser humano ajustado segundo as demandas econômicas; um ser, cujas competências enquanto capital humano são diretamente aproveitáveis e que foi ajustado desde o início a essas demandas e diretrizes” (STEREDOTH, 2019, p. 135). Ao analisar como a educação se adapta à capitalização pelo desenvolvimento de competências, Steredoth identifica que se trata de competências cognitivas ajustadas às medidas definidas por critérios financeiros. Tais competências são da ordem da resposta funcional e útil a determinadas exigências e domínios específicos. Educar e formar é, para essa lógica, produzir um ser humano capacitado. Para o autor, “[...] a empresa responsável pela produção desses produtos é o sistema educativo nas suas modalidades nacionais” (STEREDOTH, 2019, p. 129).

Corroborando essa tese a respeito do modo como a educação é instada a se acomodar à lógica de mercantilização, Goergen (2020, p. 15) considera que “[...] a educação deixa de formar pessoas para produzir *capital humano*, portador de conhecimentos e competências de interesse econômico”. Nesse sentido, à educação é imposto o sentido da produção empresarial, de modo que, “[...] com isso, reduz-se o sentido tradicional de educação como formação humana e incrementa-se a habilitação técnica de conteúdos e de sentido interessantes para o mercado” (GOERGEN, 2020, p. 15). Substitui-se a concepção de formação do ser humano por produção humana.

Trata-se, assim, de um efeito extremo, “[...] quando os indivíduos incorporam o responder e o adaptar-se como sentido máximo de sua perfectibilidade formativa” (GOERGEN, 2016, p. 43). A formação humana é concebida ao modo de uma conformação sistêmica, ou seja, o sentido mais nobre da formação consiste em produzir um ser humano ajustado, sobre medida para o mercado e seus interesses econômicos, tal como um recurso útil para otimizar, com suas competências, a maximização do resultado financeiro. Assim, a educação, a escola e a formação humana são “ajustadas às estruturas econômicas” (STEREDOTH, 2019, p. 130). Nessa linha de análise do ajustamento realizada por Steredoth, o professor Hans-Georg Flickinger adverte que os reflexos de tal lógica na educação acarretam a submissão de suas instituições aos princípios empresariais, definindo, assim, seus fins e propósito em conformidade com a utilidade e lucratividade. Ocorre com essa submissão que,

[...] sob tais condições, é difícil abrir espaço para a ideia de formação humana. O olhar fixado no cumprimento das demandas econômico-quantificadoras coloca em xeque a própria construção liberal da sociedade, antes caracterizada pelo convívio constitutivo da ideia de liberdade juridificada com a lógica coisificadora da economia capitalista. Obrigados a subordinar sua liberdade à lógica do mercado, os indivíduos perdem, passo a passo, não apenas o espaço e o tempo dedicáveis ao lado humanista da formação, senão também a identificação com o sistema político vigente (FLICKINGER, 2023, p. 7).

O diagnóstico desses autores evidencia que, na dinâmica neoliberal de ajustamento, a própria ideia de formação humana é bloqueada. Nessa perspectiva, a educação consiste em prover recursos humanos capacitados com competências cognitivas adequadas à resolução de problemas. O ser humano passa a conceber a si como capital humano, uma vez que está ajustado, sob medida, à nova lógica da capitalização. Seu valor se desloca de sua humanidade para o potencial de lucratividade e performance que pode oferecer na medida em que é instado ao desempenho eficaz. Desse modo, o capitalismo neoliberal acaba por “[...] consumir o ser humano, no sentido de reduzir-lhe o espírito” (DALBOSCO; CENCI; DORO, 2023, p. 5).

Parece que a preocupação com o sentido do ser humano e do seu lugar no mundo é subsumido à ocupação por capacitar, adestrar ou mesmo conformar aos requisitos de competências esperadas para majorar a utilidade e a produção da lucratividade.

O ideal formativo que ocupou as tradições filosóficas e pedagógicas explicitadas acima é suplantado pela lógica do mercado e sua mercantilização de todas as dimensões da vida. Depreende-se que as finalidades e propósitos da educação estão direcionados para resultados e desenvolvimento de habilidades e técnicas úteis para que os estudantes possam vir a ser funcionalmente instrumentais para o contexto econômico, financeiro e social. É possível depreender, portanto, que a educação vive hoje um cenário surpreendente: o homem deixa de ser a referência de seu próprio processo educativo. Já não importa pensar sobre o que é o ser humano, o que deseja ou deveria ser; interessa tão somente atender às conveniências e expectativas do sistema econômico que domina a sociedade, o mundo e as pessoas de hoje. O sistema capitalista neoliberal determina o que o ser humano deve ser e como deve agir para alcançar reconhecimento e sucesso. As referências de realização pessoal são economia, produção, lucro e consumo (GOERGEN, 2019b, p. 2). Isso significa que a metrificação e a mensuração de resultados determinam o que é válido como sentido da formação e, notadamente, como finalidade e propósito formativo da escola.

A análise de Goergen, citada acima, mostra como a educação é condicionada pelas determinações do neoliberalismo, de modo que o interesse sobre o sentido do ser humano, ou mesmo de uma abertura de questionamento sobre o que é ou deveria ser, acaba por ser esvaziado de interesse. Nesse sentido, a subjetivação não é em vista da formação do ser humano, mas de sua produção à medida de sua utilidade, porque “[...] o dinheiro, a tecnologia e a informação invadem e intoxicam o espaço da subjetividade no qual deveria ocorrer o processo formativo” (GOERGEN, 2016, p. 43). Nota-se que há um alargamento de efeitos na formação humana para além da dimensão econômica, o que se mostra pela ostensiva presença e atravessamento da cultura digital também em muitas das dimensões da vida humana e no mundo.

Em vista desse diagnóstico com a identificação do predomínio da racionalidade neoliberal em todas as dimensões da vida humana, é necessário investigar como o avanço da cultura digital é uma tendência atual para conceber a formação humana. Tal ação se justifica diante do fato de que a cultura digital corrobora e incrementa a prática sutil de sujeição da subjetividade por meio da condução de um modo de controle através de informações e manipulação de dados. No estudo de Muhl, Zuin e Goergen (2023), há o levantamento da relevância da cultura digital e suas implicações para a formação humana.

Com o advento do fenômeno da digitalização e inteligência artificial, concebe-se que “[...] desde os primeiros anos de vida, o digital enfronha-se na tessitura do nosso ser de tal sorte que já não podemos imaginar a vida sem ele” (MUHL; ZUIN; GOERGEN, 2023, p. 7). Há como uma aderência desse processo na vida humana e na relação entre os seres humanos e o mundo, de modo que “[...] os recursos digitais já não são externos a nós, uma vez que vêm se tornando, de forma cada vez mais efetiva, instituintes da nossa identidade” (MUHL; ZUIN; GOERGEN, 2023, p. 7). Nesse sentido, em termos educacionais, trata-se da funcionalização da educação e implica a relevância do modo como essa mediação digital acarreta efeitos nos processos formativos, na medida em que não se reduz apenas ao uso dos aparatos tecnológicos, mas também no modo como esses dispositivos e seus usos incidem e determinam a própria constituição do ser humano.

A partir dessas considerações, entendo ser oportuno ampliar o entendimento sobre como inovação, tecnologia e recursos de mídias sociais incidem no contexto do cotidiano escolar e da vida dos alunos e de sua formação. Assim, recorro ao livro de Paula Sibilía “Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão”, uma vez que se trata de uma obra que ajuda a compreender o diagnóstico relativo ao que é a educação em tempos que ela nomeia de “dispersão”.

Sibilía (2012, p. 9) elabora sua reflexão questionando “se a escola se tornou obsoleta”. Tal pergunta é respondida numa longa análise que contempla a escola dentro do contexto da sociedade de aprendizagem, mas considerando impactos e ressonâncias antropológicas dos recursos midiáticos, das múltiplas tecnologias da informação, do enfeitiçamento pelos *gadgets* e das satisfações pela internet e suas redes de conexão. Sua abordagem de viés antropológico corrobora a pretensão deste mapeamento das tendências atuais sobre a formação humana, pois ela ajuda a entender como a escola e a formação do ser humano são impactadas pela dispersão advindas das redes.

Embora se fale de uma era da aprendizagem, ainda é necessário se refletir criticamente sobre como conseguir desenvolver formação e aprendizagem num tempo de hiperconexão e dispersão? (SIBILIA, 2012, p. 187). Tal questionamento é feito num contexto em que a escola se encontra em defasagem. Por um lado, os alunos estão imersos em dispositivos eletrônicos e de comunicação digital. Por outro lado, a escola e os professores ainda estão enraizados em métodos e linguagens analógicas. Não há aproximação ou reconhecimento entre professores e alunos, ou mesmo entre alunos e escola. Para melhor esclarecer essa defasagem, Sibilía produz uma genealogia da escola.

Em linhas gerais, a escola e a educação, tal como hoje conhecemos, são frutos da modernidade iluminista, que tinha a pretensão de formar um sujeito com autonomia racional, secularizado, capaz de liberdade e de justificar por si, emancipado da heteronomia dos valores teológicos ou do arbítrio de outrem, sem recursos externos, com validação dos seus juízos, seja da ordem do pensar – epistemologia, seja da ordem do agir – moral/ética. A escola surge como institucionalização formal da educação pretendida pelo iluminismo, visando potencializar a autonomia racional. Sibilia (2012) caracteriza a escola como sendo uma “tecnologia de época”, inventada para produzir algo. Nesse caso, a escola surgiu para produzir um determinado tipo de ser humano, que atenderá às demandas do Estado-Nação do século XVIII e sua ambição de desenvolvimento e de progresso científico-industrial. Como não há mais uma visão essencialista de ser humano, um *a priori* sobre o que é ou deva ser a humanidade, a escola, como afirma Sibilia (2012, p. 19), fundamenta-se na pedagogia, que teria como meta propiciar o desenvolvimento da humanidade, de maneira cumulativa e cada vez mais aperfeiçoada, procurando fazer com que ela fosse não apenas “hábil”, mas também moral, pois não basta o adestramento; o que importa, acima de tudo, é que a criança aprenda a pensar e, fundamentalmente, que saiba se comportar como convém.

Essa escola criada para forjar um ser humano cidadão e operário de fábrica, mediante um confinamento e uma disciplina metódica, que instruía nas letras e nos números e determinava para agir informado por valores seculares, encontra-se descompassada do sujeito contemporâneo. A escola, como uma tecnologia de época, soçobra diante das mudanças históricas com suas inovações e tecnologias.

A defasagem indicada anteriormente se relaciona com o surgimento das redes digitais e as novas formas contemporâneas de comunicação e socialização. Professores e alunos, como sujeitos de sua época, sofrem transformações em meio à fluidez de possibilidades de conexão. Os dispositivos e suas múltiplas conexões derrubam as paredes. Para estar presente, não é preciso mais estar próximo, basta estar conectado. No entanto, o fluir da hiperconexão traz consigo a dispersão diante do incomensurável fluxo de informações. O zapping constante pelas telas dos dispositivos e o contato com atualizações de informações tendem a não conectar as pessoas, mas desligá-las na dispersão dos diálogos ou dos interesses, que são dissolvidos no instante da próxima atualização. Sibilia (2012, p. 186) conclui que essa transição contínua numa dispersão e saturação coloca à escola o desafio de constituir um ser humano e ensiná-lo a ser “[...] capaz de dispor de alguma estratégia ou realizar algumas operações tendendo a dar sentido ao fluxo” de informações, experiência e interações.

Correlato a essa cultura digital está o fenômeno denominado por Ruiz (2021) como “algoritmização da vida”, o qual tem imbricação direta com o modo como tenho mostrado que acontece a subjetivação neoliberal. Depreende-se, com Castor Ruiz (2021, p. 7), que essa algoritmização compreende o “[...] uso de complexos programas matemáticos que permitem apreender de forma instantânea os comportamentos de milhões de indivíduos em seus dispositivos digitais”. Ele evidencia que a tecnologia não é extrínseca ao ser humano, de modo que seu uso não é da ordem da utilidade, mas sim da subjetivação, do modo como nos tornamos quem somos. Por isso, a tecnologia tem relação direta com a sujeição do ser humano, destacadamente se se considera a amplitude de seu uso, porque as informações geradas são usadas na produção de estratégias de condução de interesses e comportamentos.

Interessa-me, nessa composição do projeto, referir-me a essa análise, tendo em vista a evidência do modo como a formação humana sofre interferências dessa lógica da algoritmização da vida pela inclusão da tecnologia neste processo. Trata-se, assim, de personalização da conduta pela condução dos interesses, ou seja, os algoritmos são usados como estratégias para “[...] influenciar condutas, seduzir motivações, induzir comportamentos, dirigir preferências, orientar decisões e, em última instância, conseguir governar o máximo possível o comportamento dos indivíduos” (RUIZ, 2021, p. 7). Nesse sentido, cabe a pergunta: que resta da clássica ideia de formação como emancipação, autonomia e liberdade diante da algoritmização? Chegamos à consumação do anúncio heideggeriano do fim da formação humana?

Esse mapeamento do processo de formação humana na sociedade digital é feito desde um ângulo crítico. Convém, por isso, esclarecer que não se trata de posicionar o argumento em termos de tecnofobia ou tecnofilia, como mostra professor Cláudio Dalbosco (2021). Segundo ele, a tecnofobia é da ordem da rejeição da tecnologia digital e de seus dispositivos, com a compreensão negativa sobre seus efeitos na formação do ser humano, uma vez que reforçaria o individualismo e o narcisismo. Já a tecnofilia diz respeito à avaliação positiva da tecnologia digital, concebendo que dispositivos tecnológicos pessoais contribuem para a cooperação e senso de integração entre as pessoas (2021, p. 79-80).

Não pretendo filiar-me ao lado de uma das duas posições produzidas pela disjunção da análise. A partir das considerações do professor Dalbosco, é oportuno para esta pesquisa seguir seu questionamento, “[...] a tecnologia digital propicia maior liberdade ao ser humano, contribuindo para sua individuação cooperativa e solidária, ou acentua a tendência humana ao narcisismo e individualismo?” (DALBOSCO, 2021, p. 79). Não é possível negar a função, a importância e o papel da tecnologia digital para a sociedade atual e para a formação humana.

Trata-se, portanto, de entender como a formação humana é conduzida na sociedade digital e qual seu significado para estudantes e professores que já nascem imersos nesse modo de vida.

Depreende-se desse quadro de inteligibilidade das tendências formativas atuais que compete ao ser humano ajustar-se a modelos que o tornam produto entre outros produtos. É afirmação do homem melancólico de Albert György, esvaziado do sentido formativo do seu desenvolvimento como ser humano. Esse processo de subjetivação esvazia sua interioridade enquanto busca seu aperfeiçoamento, desenvolvimento de sua autonomia e liberdade, restando-lhe a centralidade da cabeça como expressão de que seu reconhecimento é restringido a sua utilidade cognitiva. Desse modo, procura permanentemente aprender a aprender para não deixar de ser útil e ajustado à medida das exigências do mercado. O sentido e o próprio conceito de formação encontram-se reorientados por essa funcionalização do ser humano.

Tendo considerado esse movimento de posicionar os sentidos atuais da formação humana e evidenciando o modo como o capitalismo neoliberal açambarca todas as dimensões da vida humana, interessa-me analisar como uma política pública, como a Base Nacional Comum Curricular, produzida nesse cenário econômico, concebe a formação humana.

3.4 A FORMAÇÃO HUMANA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

De acordo com a investigação de Steredoth (2019), o ajustamento da formação humana às medidas de adaptação definidas por parâmetros financeiros decorre de interesses políticos e econômicos, os quais atravessam as políticas educacionais de modo a que correspondam a suas diretrizes. Esse fato se mostra, notadamente, mediante a assinatura de acordos de financiamento de desenvolvimento entre países e agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais acordos bilaterais acarretam compromissos para os países, que acabam incidindo no conjunto de suas políticas públicas. Com essa consideração inicial, julgo necessário, neste mapeamento das compreensões atuais sobre a formação do ser humano, abordar que concepção de formação humana é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)²⁴, documento educacional brasileiro que integra, define e orienta as políticas curriculares nacionais.

²⁴ Convém distinguir que a análise realizada nesta tese está direcionada aos segmentos: Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. A esses segmentos se aplica a formação orientada por competências e habilidades, tal como a crítica que posiciono nesta tese. A Educação Infantil é configurada na BNCC de acordo com os campos de experiência, de modo que não se aplica a esse segmento a lógica das competências e habilidades e, conseqüentemente, não se aplica a crítica ao ajustamento da formação humana.

No que diz respeito à formação humana na BNCC, concerne investigar sua introdução. Nessa parte inicial, apresenta-se em que consiste o documento e se descrevem as competências gerais da Educação Básica. Ademais, mostram-se os marcos legais que embasam essa política curricular, bem como explicitam-se seus fundamentos pedagógicos e de que modo sua implementação se realiza mediante o pacto interfederativo (BRASIL, 2017, p. 7-22). Entendo, seguindo Flickinger (2019), que a pesquisa educacional deve se preocupar com as tendências políticas e organizacionais em função de serem condicionantes para alterações no próprio sistema educacional. Nesse caso, como a ideia de formação tem relação direta com os fins e propósitos da educação, é possível inferir que tais políticas educacionais, como a BNCC, “[...] podem contribuir para a descaracterização da educação como processo de formação” (FLICKINGER, 2019, p. 159-160). Tal descaracterização não advém de uma estratégia política deliberada, mas decorre dos modos de engendramento curricular que são instituídos na implementação das políticas educativas.

Como pressuposto para analisar a concepção de formação humana da BNCC, alinharme-ei a Flinckinger (2019) e sua interpretação sobre três estratégias usadas como diretrizes das políticas educativas. A primeira estratégia diz respeito à padronização curricular, de modo a compatibilizar as qualificações profissionais, o reconhecimento e controle dos rendimentos escolares, e a mobilidade dos estudantes. Essa padronização é de ordem qualitativa, o que implica a necessidade de uma segunda estratégia, isto é, a quantificação das normas qualitativas com indicadores numéricos por avaliação. A mensuração quantitativa da qualidade educacional torna-se a condição para economização da política educacional, com sua conseqüente priorização na educação de aspectos econômicos em detrimento de saberes, conhecimentos e da formação moral, política, cultural, corporal, estética e transcendente (FLINCKINGER, 2019, p.160-162).

Essas estratégias identificadas pelo professor Flickinger auxiliam como pressupostos de investigação da BNCC. Em convergência a essa interpretação analítica, identifiquei, na pesquisa de Galian e Silva (2019), a sistematização de três tendências avaliativas que estão presentes em pesquisas brasileiras sobre a implementação da BNCC. Nessa sistematização, é possível constatar a predominância de três tendências analíticas que, em tese, poderiam ser mobilizadas para a análise e avaliação das políticas curriculares, quais sejam: os debates acerca do conhecimento e da impossibilidade de uma base nacional; a crítica aos direcionamentos políticos e ao próprio processo de construção do documento; e seus efeitos curriculares para as práticas escolares e a formação de professores (GALIAN; SILVA, 2019, p. 530).

Prossigo investigando o texto de modo a compreender sua concepção de formação humana, mas considerando que as estratégias identificadas por Flinckinger são pressupostos que direcionam sua composição a partir de interesses que não são, prioritariamente, pedagógicos e formativos. Ao mesmo tempo, conforme evidenciam Galian e Silva (2019), as três tendências analíticas críticas sobre as políticas curriculares engendradas a partir da implementação do documento explicitam que é necessária uma leitura crítica da BNCC.

Faço a entrada analítica a partir da introdução da BNCC, em que é explicitada a correlação entre princípios²⁵ da formação do ser humano e a finalidade da educação brasileira. Trata-se de “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). Considerando esses princípios, de modo a estabelecer uma coerência de sentido sobre fundamentos e propósitos da educação, a BNCC afirma o compromisso da Educação Básica com a “formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14). Esse compromisso com a formação integral pode ser entendido como um modo de criar novas formas de existir desde a consideração que o ser humano não se reduz a uma outra das dimensões que o constituem. Por isso, há uma ênfase na promoção da igualdade, na diversidade e na equidade, bem como o reconhecimento e compromisso para reverter as desigualdades e exclusões históricas e seus efeitos de marginalização de grupos étnicos, gêneros e condição econômica e social (BRASIL, 2017, p. 14-16).

A declaração de compromisso com a formação integral está atrelada ao desenvolvimento de competências mediante a realização de um conjunto de aprendizagens. Essa concepção requer considerar quais competências são enfatizadas, de modo a evidenciar se, de fato, é a integralidade do ser humano que é assegurada ao se pretender tal desenvolvimento. O documento compreende que, ao adotar as competências, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”

²⁵ Esses princípios, embora não sejam explicitados, compreendem aqueles que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber: Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013, p. 87-88).

(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Nota-se, no excerto acima, que a BNCC enfatiza a aprendizagem de um certo tipo de saber, o qual é definido como um saber fazer. Esse saber fazer não está em vista de uma consideração crítica em relação ao mundo e ao próprio saber, tal como a tradição pedagógica da *Bildung* ofereceu. Trata-se da ênfase em conhecimentos do tipo que corroboram a explicitação feita sobre o ajustamento da educação à lógica da produtividade, pois se trata do foco no desenvolvimento de competências. Qual o limite de uma concepção de formação humana centrada nas competências? Que visão antropológica subjaz a tal concepção educacional?

Inicialmente, é oportuno esclarecer qual é a concepção de competências definida pela BNCC, a fim de compreender como tal visão teórica traz implicações para o desenvolvimento formativo do ser humano. Na compreensão da BNCC,

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Tal perspectiva pode ser entendida desde a funcionalidade de um saber fazer, ao modo de estratégias hábeis de resolução de problemas. Ao analisar essa noção de competência, Galian e Silva (2021) defendem que, embora a noção de competência já esteja incorporada às políticas educacionais há algum tempo, não são poucos os alertas em torno da sua fragilidade. As críticas a essa noção se ligam, principalmente, ao seu atrelamento a uma lógica que remete ao “caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao ‘saber fazer’ e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial” (GALIAN; SILVA, 2021, p. 524). A educação é reorientada a tornar o ser humano hábil e competente frente às necessidades competitivas que decorrem das empresas

Esse foco nas competências é um dos efeitos do atravessamento da lógica da economização promovida pelo financiamento de órgãos internacionais nas políticas educacionais (FLICKINGER, 2019, p. 162). Se se consideram as tradições filosóficas e pedagógicas com suas concepções de formação humana centradas no aperfeiçoamento do ser humano e no seu desenvolvimento integral, entende-se que essa substituição da formação pelas competências descaracteriza a formação humana, ou seja, insta-se à “[...] formação do sujeito

adaptável, útil e apto para a sociedade que está posta” (que é competitiva e individualista) (BASSO, 2023, p. 17).

Nesse sentido, embora haja na BNCC uma declaração intencionada de cotejar princípios éticos, políticos e estéticos, assim como se defende a formação integral do ser humano quando se trata de projetar o desenho de uma organização curricular, ainda assim seu modelo de formação humana não escapa de ser adaptado ao ajustamento econômico. Decorre disso que, a formação humana é posicionada como a disposição por ser competente em vista da integração útil e instrumental à lógica de mercantilização, como mostrei ao tratar do enredamento atual dos fins e propósitos da educação e ao abordar o ajustamento dos processos formativos às expectativas e diretrizes do capitalismo neoliberal. Ora, “[...] a mercantilização da educação é a negação da educação concebida como formação integral do ser humano, como atividade cultural e como aprendizado para viver juntos” (TARDIF, 2021, p. 84). Desse modo, embora afirma a centralidade do desenvolvimento da formação integral, contudo, a BNCC, como reforma política-educacional ancorada e direcionada pelos interesses da racionalidade neoliberal acaba por instituir como “critério prioritário de suas decisões as expectativas do sistema econômico e não o direito de crianças e jovens a uma formação integral enquanto seres humanos livres e autônomos” (GOERGEN, 2019b, p.16). Importa aprender e ser ajustado, de modo a ser padronizado de acordo com as competências mais úteis e os saberes mais especializados e técnicos que o qualificam como diferencial competitivo.

Ao longo deste capítulo, posicionei como se configura a formação humana atualmente, em seu atravessamento pelo capitalismo neoliberal e seus efeitos de produção de uma subjetividade ajustada e adaptada. Ao mesmo tempo, descrevi como uma política pública que normatiza a educação básica brasileira, como BNCC, é induzida a conceber uma compreensão da formação humana em correspondência à perspectiva da mercantilização neoliberal. Portanto, evidenciei como o sentido da formação do ser humano é deslocada para sua funcionalização ajustada à ordem econômica e suas exigências de eficácia produtiva. Ao evidenciar toda essa reorientação da formação humana mostra-se, também, que o próprio ser humano acaba por ser compreendido como ajustado e adaptado aos padrões de competência pré-fixados e que definem, mediante avaliação que mensura resultados e metrifica níveis de desempenho, que a própria condição humana e sua finalidade é a adaptação perenemente flexível.

A fim de localizar o objeto desta pesquisa, que relaciona os sentidos da formação humana na educação jesuíta e suas finalidades e propósitos formativos, apresento a seguir a configuração histórica da proposta educativa da Companhia de Jesus, ao mesmo tempo em que

descrevo, a partir dessa história constituída em documentos, as características e o ideal formativo que a identifica como um modo de proceder em educação.

4 CONTEXTO HISTÓRICO E IDEAL FORMATIVO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA

A pedagogia da Companhia de Jesus é, antes de tudo, iluminada por um grande ideal. Santo Inácio era o homem da glória de Deus. Esta expressão, que lhe volta inúmeras vezes à pena, constituía para o seu espírito não uma sonoridade vazia, mas a mais rica das realidades vivas. Glória de Deus é a manifestação das perfeições e excelências divinas na realização perfeita dos planos da obra criadora e redentora. Levar o homem ao conhecimento e à consecução deste magnífico destino é, a um tempo, salvar o homem e glorificar a Deus. A grandeza e a universalidade deste fim supremo dominarão e orientarão necessariamente, do alto, toda e qualquer atividade educativa digna do homem (FRANCA, 2019, p. 73).

A proposta educativa da Companhia de Jesus em seu desenrolar histórico e a constituição de uma proposta formativa como seu ideal de finalidades e propósitos, que visa o desenvolvimento humano na integralidade de suas capacidades e dimensões, são o objeto e o contexto de investigação desta tese. As palavras de Padre Leonel Franca, professor e escritor jesuíta, que abrem este capítulo sintetizam esse ideal formativo dentro de um determinado quadro histórico, social e religioso, não obstante também podem iluminar a forma atual como essa tradição educativa tem buscado atualizar seu modo de proceder pedagógico. Educação e formação humana estão entrelaçadas num ideal de realização de uma visão antropológica.

Posiciono nesta parte o meu objeto de pesquisa em vista dos meus objetivos e propósitos investigativos, destacando a compreensão da educação jesuíta como um modo de proceder em educação. Por isso, não se trata de elaborar um ensaio analítico crítico sobre a educação proposta pela Companhia de Jesus, tampouco proceder a uma defesa do modo como os jesuítas vêm constituindo histórica e pedagogicamente sua proposta educacional. Trata-se, portanto, de descrever o meu objeto e suas características, uma vez que minha escolha metodológica consiste em realizar uma pesquisa teórica de análise dos documentos nos quais, ao longo do tempo, tem sido consignado o entendimento sobre essa proposta educativa. Desse modo, não procedo com uma historicização histórica da educação jesuíta, não obstante recorrer à história jesuíta para corresponder à intenção de apresentar o objeto da pesquisa.

Embasarei este capítulo em referências teóricas que têm investigado a educação jesuíta, seja do ponto de vista histórico, seja da análise de suas características e de suas finalidades e propósitos. Para isso, referenciar-me-ei em Cambi (1999), O'Malley (2004), Klein (1997), Miranda (1996; 2001), Codina (2007), Mesa (2019), Franca (2019) e Storck (2016).

Nesse sentido, procederei à composição desta seção em três momentos. O primeiro é uma abordagem histórica sobre o modo como os jesuítas elaboraram sua proposta educativa desde a fundação da Companhia de Jesus até os dias atuais. No segundo momento, apresentarei os documentos jesuítas sobre educação, a fim de reconhecer as características do modelo de

formação humana que constituem esse modo de proceder educativo. Em terceiro, concluirei este capítulo com a seção metodológica, na qual apresentarei e descreverei os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Antes de prosseguir, entendo ser oportuno explicitar os motivos pelos quais faço uso da expressão “educação jesuíta” para apresentar este meu objeto de pesquisa. Justifico-o em decorrência da proposta metodológica de analisar a documentação sobre a educação elaborada pela Companhia de Jesus e que orienta, direciona e normatiza o trabalho educacional em sua rede global de colégios e escolas. Junto a isso, ao longo deste capítulo, também apresentarei a distinção semântica que me leva mobilizar essa expressão, entendendo que o uso de “pedagogia inaciana” é mais recente e relativo ao modo atual de configurar a educação jesuíta, mas com um acento mais pedagógico e metodológico.

4.1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS

Padre Polanco, em 1560, escreveu em nome de Laínez uma carta na qual revelava como os ministérios da Companhia de Jesus vieram a ser concebidos naquela época. Ele disse que, ‘há na Companhia dois caminhos para ajudar nossos próximos: um nos colégios por meio da educação da juventude em letras, no ensino e na vida cristã; e o segundo em todo lugar para ajudar os diferentes tipos de pessoas por meio de sermões, confissões e outros meios que se enquadram no nosso modo costumeiro de proceder’ (O’MALLEY, 2004, p. 313).

O costumeiro modo de proceder religioso católico é o que tradicionalmente conviria a uma instituição religiosa como a Companhia de Jesus, segundo o espírito da época e os costumes sociais e religiosos do século XVI, isto é, oferecerem serviços religiosos como sacramentos e pregações nos espaços dos templos religiosos. Todavia, nesse século de mudanças e transformações, os jesuítas e outros grupos religiosos católicos encontraram na educação outro modo de exercerem seus procedimentos e compromissos religiosos. A assunção de um outro caminho de trabalho pelos jesuítas com a educação é o que convém ser historicizado nesta primeira parte deste capítulo, de modo que se apresentem as etapas nas quais foram formuladas tal proposta de educação jesuíta.

A pesquisa de Klein (1997) estabelece quatro períodos históricos de desenvolvimento da educação jesuíta, sendo eles: o primeiro período, que compreende o momento da fundação e a da expansão dos colégios; o segundo período, que diz respeito à busca pela recuperação da tradição pedagógica a partir da restauração da Companhia de Jesus; um terceiro período, que integra a intensificação do processo de renovação pedagógica pelo qual passou a educação jesuíta e, por fim, o quarto período, que contempla a contemporaneidade com a atual

formulação pedagógica jesuítica. Já a perspectiva analítica de Mesa (2019) organiza o desenrolar histórico em 5 partes: a primeira parte diz respeito aos começos da educação jesuíta e vai de 1540 a 1572; a segunda parte é relativa ao documento *Ratio Studiorum* e o tempo de sua promulgação em 1599; a terceira parte trata da restauração da Companhia de Jesus e temporalmente compreende os anos de 1814 a 1910; a quarta parte consiste no período que se denominou de os primeiros textos contemporâneos sobre a pedagogia inaciana e contempla o arco temporal de 1967 a 1993; já a quinta parte aborda os textos contemporâneos recentes da educação jesuíta, que são datados a partir de 1995 até o tempo presente. Depreendo dessas duas formas de organizar o desenrolar histórico da educação jesuíta a identificação dos critérios usados para definir os períodos ou etapas. Por isso, apresentarei a seguir tal organização considerando os critérios identificados.

Na proposta de Klein (1997), a organização está mais vinculada a eventos que poderíamos chamar de fundacionais. Nesse sentido, o primeiro período é posicionado em relação à fundação do primeiro colégio jesuíta em Messina, Itália, no ano de 1548, e se associa com a elaboração da *Ratio Studiorum*. O segundo período é definido pelo fato histórico da restauração da Companhia de Jesus, que ocorreu em 1814, destacando-se a organização a partir dos encaminhamentos feitos pelo superior geral jesuíta, Padre Wlodimir Ledóchowski, e a busca por reestabelecer de modo atualizado a *Ratio Studiorum*. Já o terceiro período é marcado pela realização da 31ª Congregação Geral, que ocorreu entre 1965 e 1966, em Roma, e definiu a necessidade de atualizar a educação jesuíta considerando os desdobramentos do Concílio Vaticano II. Por fim, o quarto período é organizado a partir da interpretação sobre o trabalho do Superior Geral, Padre Pedro Arrupe, e sua convocação, em 1980, de um grupo para analisar, avaliar e desenvolver a renovação do trabalho jesuíta com a educação, o que resultará, nos anos posteriores, na elaboração de novos documentos pedagógicos jesuítas. Essa análise de Klein é datada espaço-temporalmente até o ano de 1997, por isso não apresenta os desdobramentos educacionais da Companhia de Jesus a partir de então.

A metodologia usada por Mesa (2019) para organizar as etapas históricas está relacionada à elaboração da documentação pedagógica jesuíta. Os momentos fundacionais decorrem de documentos, os quais vão consignando a compreensão dos jesuítas sobre a educação e suas finalidades formativas. Destaca-se a identificação de documentos estruturadores da educação jesuíta. Assim, na primeira etapa, há um conjunto de cartas dos primeiros jesuítas a respeito da educação, mas destaca-se o capítulo IV das *Constituições da Companhia de Jesus*, escrita pelo fundador Inácio de Loyola e publicada em 1551. A segunda etapa é exclusivamente identificada com a *Ratio Studiorum*, publicada em 1599, a qual serviu

de organizador e balizador da educação jesuíta até 1773. Quanto ao terceiro período, não há um documento oficial que defina e seja marco legal da educação jesuíta, não obstante haver a publicação, em 1842, de uma carta do superior geral, Jan Roothaan, sobre uma eventual atualização da *Ratio Studiorum*. Quanto à quarta parte, destaca-se todo o processo de produção documental que gera a atualização da educação jesuíta. Quatro documentos sobressaem neste período: *Homens para os demais* (1973); *Nossos Colégios hoje e amanhã* (1980); *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) e *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1993). Em termos da quinta parte, os textos contemporâneos mais recentes são atualizações relativas aos documentos da quarta parte; por isso, relacionam-se às necessidades atuais da formação do ser humano em seu entrelaçamento com as mudanças e transformações sociais, econômicas, religiosas, políticas, educacionais, éticas e ambientais. Destacam-se pronunciamentos dos superiores gerais, como Peter-Hans Kolvenbach, Adolf Nicolás e Arturo Sosa, e recentes eventos que tratam da pedagogia inaciana. Após o trabalho feito por Mesa, a Companhia de Jesus lançou, em 2019, seu documento mais recente sobre educação, *Colégio Jesuítas: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento*. Essa organização proposta por Mesa apresenta um desenrolar da educação jesuíta ancorado em sua produção documental.

Não explicitarei e tampouco comentarei tais documentos neste momento, porque farei tal movimento na seção em que tratarei da metodologia desta investigação. Não obstante essa premissa metodológica, ao apresentar, inicialmente, essa distinção sobre a periodização da história jesuíta, minha intenção é posicionar que a educação jesuíta é compreendida em relação à documentação que foi elaborada ao longo dos séculos. Desse modo, a apresentação com a definição e especificação do objeto desta pesquisa se vincula a explicitar essa referência documental. Apresentadas essas considerações, passarei a descrever o objeto desta pesquisa, tendo presente os modos de organizar os períodos históricos, contudo cotejarei minha intencionalidade de caracterizar esse modelo educativo para além de sua historicização.

4.1.1 As fontes inacianas da educação jesuíta

[...] por fim se inclinava mais a estudar algum tempo para **ajudar as almas**, e determinava ir a Barcelona (LOYOLA, 2000, n.º 50, grifo meu).

Em meados de janeiro de 1524, Inácio de Loyola, que viria posteriormente a ser o idealizador e fundador da Companhia de Jesus, encontrava-se em Veneza, Itália, e tomou a decisão que veio a narrar anos mais tarde ao seu secretário e que escolhi como abertura desta

seção. Ao decidir estudar, tendo em vista a “ajuda das almas”, ele deliberou por uma tomada de decisão que terá efeitos e relação com o que veio a ser constituído como educação jesuíta. Não se trata de uma dedução, mas de uma verificação por meio de pesquisadores como Klein (1997), O’Malley (2004), Mesa (2019) e, ainda, Cambi (1999), os quais identificam, ao estudar o processo histórico educacional da Companhia de Jesus, a relação com a vida de Inácio de Loyola. Nesse sentido, a educação jesuíta está vinculada às fontes inacianas.

Esses conceitos evidenciados – inaciano e jesuíta – precisam ser distinguidos, de modo a que sejam compreendidos na correspondência de seus sentidos e atribuição de uso dentro do quadro conceitual da concepção jesuíta de educação. No verbete “pedagogia inaciana”, Gabriel Codina (2007) apresenta a distinção entre inaciano e jesuíta a partir de dois outros conceitos a eles relacionados – pedagogia jesuíta e pedagogia inaciana. A aplicação à pedagogia resulta que “[...] esses termos não se correlacionam da mesma maneira” (CODINA, 2007, p. 1426). Isso decorre da compreensão semântica de que o termo “jesuíta”, enquanto relacionado à educação, diz respeito à organização sistematizada e aos compromissos institucionais do modo de proceder da Companhia de Jesus a partir do século XVI, bem como corresponde ao processo de formação dos membros da ordem religiosa. “Inaciano” remete a Inácio de Loyola e sua espiritualidade consignada no livro dos Exercícios Espirituais. Diz respeito a uma compreensão específica sobre o ser humano, o mundo, Deus e a religião cristã. Na aplicação do termo “jesuíta”, está subentendido sua fonte inaciana. Desse modo, o termo “inaciano” é mais universal do que o “jesuíta”, de modo que, em termos educacionais, será possível identificar, mais recentemente, que há instituições educativas com inspiração inaciana, mas que não têm vinculação jurídica ou mesmo relação direta com a Companhia de Jesus.

Uma vez que os dois termos não são intercambiáveis, mas que podem ser associados, é necessário evidenciar de que modo a educação jesuíta tem fontes inacianas. A partir dessa distinção, entendem-se os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola.

A Companhia de Jesus, ordem fundada por Inácio de Loyola e alguns amigos que o seguiram durante os estudos de Teologia realizados na Universidade de Paris, foi reconhecida e aprovada pelo Papa Paulo III no dia 27 de setembro de 1540. Do ponto de vista das suas origens e intencionalidade fundacional, os jesuítas não vislumbravam direcionar pessoas, recursos e instituições a serem destinados para o trabalho com a educação em qualquer dos níveis disponíveis à época. Esse fato decorre não somente do contexto histórico, mas sobretudo pela deliberação em relação à compreensão inicial sobre certas finalidades e propósitos que levaram esse grupo religioso a constituir uma nova ordem religiosa.

O potencial dos colégios, contudo, para corresponder às intencionalidades fundacionais da Companhia de Jesus foi sendo compreendido aos poucos e à medida que foi se configurando que os próprios jesuítas assumissem ministrar as aulas, o que os distinguiu com um modo de proceder que não havia ainda sido feito anteriormente por outras congregações religiosas. A novidade jesuíta provém do reconhecimento de que os colégios poderiam ser equiparados aos outros ministérios pastorais²⁶, tal como exposto por Padre Polanco na epígrafe que abre este capítulo. Desse modo, os colégios passam a ser, portanto, parte integrante do modo de proceder jesuíta no serviço e ajuda ao bem ao próximo.

Nesse sentido, ao redigir as *Constituições da Companhia de Jesus*²⁷, Inácio de Loyola dedicou o seu capítulo IV, nomeado “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia”, para tratar exclusivamente de normatizar o modo de proceder dos jesuítas em educação e nas instituições educativas. Em seu preâmbulo, encontram-se as finalidades e os motivos que levaram a Companhia de Jesus a assumir o trabalho com a educação, seja no que chamamos de ensino fundamental II e ensino universitário. Segundo Inácio, a Companhia de Jesus assume Colégios com a intenção de

[...] ‘ajudar as almas próprias e as dos próximos a atingir o fim último para o qual foram criadas’, assim ela, ‘funda colégios e também algumas universidades, onde os que deram boa conta de si nas casas e foram recebidos sem os conhecimentos doutrinários necessários se possam instruir neles e nos outros meios de ajudar as almas’ (LOYOLA, 2004, p. 115).

Desse modo, ancorados na finalidade e no propósito de ajudar as almas, os jesuítas justificaram o deslocamento que fizeram para também incluir a educação como campo de sua atuação e a conceber em concordância com um ministério pastoral. O sentido dessa finalidade de ajudar as almas consistia, em termos religiosos, na instrução dos ignorantes, dos que desconheciam o que se chama de letras, isto é, não conheciam os saberes disponíveis à época. Nesse sentido, considerando a construção do argumento, evidencia-se que será a Espiritualidade Inaciana a primeira fonte da educação jesuíta, uma vez que, a partir da visão espiritual de Inácio de Loyola, consignada no seu livro *Exercícios Espirituais*, consignar-se-á a finalidade da vida do ser humano, a saber, “[...] o homem é criado para louvar, reverenciar e servir a Deus Nosso Senhor, e mediante isso salvar a sua alma. E as outras coisas sobre a face da terra são criadas

²⁶ “Ministérios pastorais” designa, na Igreja Católica, os modos de serviço de anúncio do Evangelho e colaboração com e para a Igreja. De acordo com o que foi explicitado por Padre Polanco, trata-se de sermões, confissões e outros meios que se enquadram no nosso modo costumeiro de proceder.

²⁷ “É o texto legislativo máximo da Ordem dos Jesuítas, redigido por Inácio de Loyola, seu fundador e primeiro Superior Geral, e aprovado pela 1ª Congregação Geral, em 1551” (KLEIN, 1997, p.1).

para o homem e para o ajudarem a atingir o fim para o qual é criado” (LOYOLA, 1985, n. 23). Depreende-se dessa concepção espiritual que a finalidade da educação será compreendida, de acordo com Storek (2016, p. 142), como busca por conduzir o ser humano, enquanto criado

[...] à perfeição, conduzindo-o para o fim ao qual foi criado: a maior glória de Deus. Neste sentido, se um dos frutos dos *Exercícios* é o decidir-se pela vontade divina, mediante a educação da vontade humana, ficaria ao ensino das letras e humanidades o encargo de cultivar a inteligência, pois a perfeição humana não seria apenas perfeição moral e espiritual, mas também perfeição intelectual.

Ao mesmo tempo, associado à Espiritualidade Inaciana está, como outra fonte inaciana, o capítulo IV das *Constituições da Companhia de Jesus*. Esse percurso narrativo, embora extenso, ajuda a não reduzir a educação jesuíta à interpretação de ela ser uma das estratégias políticas e religiosas usadas durante a contrarreforma católica. Desse modo, como argumenta O'Malley (2004, p. 324), “[...] os jesuítas não se ocuparam, no primeiro instante, com os colégios num intuito apologético e muito menos ainda polêmico. O impulso original vinha da necessidade de suprir uma certa formação para os seus próprios membros”. Assim, a correspondência entre a finalidade antropológica e educacional torna-se uma motivação para a ajudar a si e ao próximo pela instrução. Será em vista do desenvolvimento dessa unidade que, ao longo dos séculos, a proposta educativa jesuíta justificará sua continuidade, bem como sua procura por atualizá-la.

Esse fator inaciano vem a encontrar, no contexto do século XVI, um terreno propício para seu florescimento, de modo que as transformações da época serão assumidas por Inácio de Loyola e seus companheiros, assim como será de influência para a composição da educação jesuíta. De acordo com Cambi (1999, p. 243), no século XVI, começou a tomar corpo o que entendemos por Modernidade e suas características: “[...] a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido próprio”. Atravessa esse século o evento determinante em termos religiosos para o Ocidente e para a compreensão da Companhia de Jesus, a Reforma Protestante desenrolada a partir de 1517, na Alemanha, por Martinho Lutero e, em seguida, em outras nações europeias.

Em termos católicos, esse momento histórico presenciará o que Cambi (1999, p. 255) denomina como surgimento da “pedagogia da contrarreforma e de novas instituições educativas”. Do ponto de vista de uma certa análise histórica, o que virá a ser reconhecido como educação jesuíta é entendido desde o ângulo da contrarreforma católica e seu impulso a partir do Concílio de Trento (1546 e 1563), que teve como um dos seus principais efeitos o fomento

aos estudos bíblicos, filosóficos e teológicos, e a conseqüente criação do seminário católico relacionado às universidades para a preparação do clero, o que levou ao florescimento de congregações religiosas destinadas à formação dos grupos dirigentes (CAMBI, 1999, p. 255-263). Esse aspecto analítico histórico é ampliado em sua compreensão com o que, de fato, foi inicialmente o entendimento acerca dos motivos que justificavam a nascente Companhia de Jesus a também trabalhar com a educação.

Desse modo, se, por um lado, conforme explicita os pesquisadores sobre a história educacional jesuíta, não é possível restringir o compromisso dos jesuítas a uma das estratégias intencionadas da contrarreforma, por outro lado, há de se considerar que o solo de transformações que germinou com o movimento da Reforma Protestante abriu condições de possibilidade que potencializaram a intenção nascente dos jesuítas e seu modelo educativo. Decorre desse cenário uma outra fonte inaciana, uma vez que integra a biografia de Inácio de Loyola e seus companheiros. Trata-se do *modus parisienses* com sua diretriz de organização e sistematização pedagógica e estruturação dos saberes fundamentados na concepção do humanismo cristão medieval.

A decisão de Inácio de Loyola de estudar para melhor “ajudar as almas” possibilitou sua interpretação para além do seu significado relativo às práticas religiosas comuns aos padres e religiosos de sua época, de modo que a educação passou a ser compreendida dentro desse quadro do que poderia ser ajudar o bem do próximo. Um fator que também influenciou essa decisão foram as sanções impostas pela Inquisição Católica, que proibiu Inácio de pregar a religião católica publicamente sem a instrução formal reconhecida à época. Desse modo, ele deliberou por estudar, o que o levou a frequentar instituições de ensino renomadas, como, por exemplo, Barcelona, Alcalá, Salamanca e Paris. Na compreensão de Inácio, as finalidades determinam os meios e, nesse sentido, os meios precisam corresponder aos fins, o que implica que as mediações precisam ser da ordem da excelência, por isso a escolha pelos lugares que eram reconhecidos por oferecer a melhor educação da época. Nesse sentido, o *modus parisiensis* foi reconhecido como melhor modo de ensinar e aprender, bem como para organizar um sistema escolar.

De acordo com Codina (2001), Inácio de Loyola e os primeiros jesuítas tiveram contato com o *modus parisiensis* durante os estudos em Alcalá de Henares, mas será durante o tempo de estudos em Paris em que farão a experiência que os confirmará sobre escolherem esse modelo para comporem seu modo de proceder em educação. Isso decorre da experiência pessoal de Inácio com os estudos nos anos anteriores, os quais foram desorganizados, sem disposição de aulas, tampouco de modo e ordem de tempos e espaços para aprender.

O *modus parisiensis* se caracterizava pedagogicamente por estabelecer um conjunto de ordenamentos reguladores dos estudos, os quais aconteciam segundo uma disposição que organiza os estudantes em classes de acordo com suas capacidades, bem como gradava os estudos dos respectivos conteúdos de conhecimento fixando prazos para demonstração de resultados através de provas. Para isso, definia um conjunto de exercícios ao modo de disputas públicas sobre temas fixados, repetições de estudos apresentados pelos professores, declamações poéticas e literárias, exibições teatrais, emulações entre os alunos. Trata-se, assim, de uma regulamentação escolar que descia aos mínimos detalhes de organização da rotina, com a definição de calendário anual, horários diários, o que fazer aos finais de semana e nas férias, assim como definia os costumes e as vivências religiosas. Destaca-se, ainda, a definição dos tipos de sanções a serem aplicadas em faltas e desvios de comportamento frente aos costumes e às regras, de modo a garantir uma vigilância e constituir uma disciplina nos estudantes e na própria organização escolar (CODINA, 2001).

Contudo, o modo de Paris não se limita a um conjunto de técnicas pedagógicas e de organização institucional. Ele é engendrado em torno do humanismo cristão, que suplantara o formalismo escolástico medieval e que consistirá num dos fundamentos da educação jesuíta desde a fundação da Companhia de Jesus até os dias atuais. O humanismo floresce no século XV a partir o Renascimento italiano, mas se expandirá ao longo da Europa também no século XVI. Isso se mostra pelo retorno e valorização da cultura clássica e pelos *studia humanitas*. Esses estudos de humanidade enfatizam um currículo formativo baseado na literatura, gramática e retórica clássica grega e latina. Esse retorno decorre da nova concepção antropológica, que, segundo Cambi (1999, p. 224), concebe

[...] um homem como senhor da criação, um homem não irreligioso, que não exclui Deus, mas que volta as costas aos ideais da ascese e da renúncia, pronto para imergir no mundo histórico e real com o interesse de dominá-lo e nele expandir a própria humanidade.

Esse ideal humano tem relação com as transformações que advêm das descobertas do século XV, como as Américas, a consolidação da burguesia, assim como o nascimento das grandes monarquias francesas e inglesas. Sendo uma ruptura com os esquemas mentais do passado, ele terá incidência direta na pedagogia e na educação, pois será necessário formar um novo ideal de ser humano. O currículo formativo clássico realiza como proposta formativa esse ideal humano, uma vez que

[...] o estudo direto dos clássicos permite não só superar a utilização puramente gramatical e estilística que deles fez a cultura medieval, mas sobretudo descobrir uma humanidade feita de valores universais elaborados e produzidos pela Antiguidade. A leitura dos clássicos no original permite entrar em comunhão espiritual com os grandes da Antiguidade. O modelo formativo é o orador da época helenístico-romana, cuja figura compreendia harmonicamente a multiplicidade das experiências humanas (CAMBI, 1999, p. 226).

O modelo formativo do humanismo empreendeu uma virada na história da educação, notadamente por mobilizar novas formas de ensino e circulação de conhecimento e, sobretudo, por seu ideal antropológico. Essas bases formativas em que circularam no século XV formaram os primeiros jesuítas.

Desse modo, o que veio a ser a educação jesuíta consiste na combinação desses elementos, mas com a especificidade das características próprias que vem da inspiração dos Exercícios Espirituais, do capítulo IV das *Constituições da Companhia de Jesus* e a própria vida de Inácio de Loyola e a experiência dele e de seus companheiros com a educação de seu tempo. Dessa combinação se engendra o que os jesuítas designam como “o nosso modo de proceder em educação” (CODINA, 2007, p. 1427). O que é e em que consiste esse modo de proceder será tratado na seção a seguir.

4.1.2 Uma história entre dois períodos e seu enlace pelas finalidades formativas

A Companhia dedica-se à obra dos colégios e universidades, a fim de que nestes estabelecimentos melhor se formem os nossos estudantes no saber e em tudo quanto pode contribuir para o auxílio das almas e por sua vez comuniquem ao próximo o que aprenderam (*Ratio Studiorum* - Regras do Reitor, n.1. In: FRANCA, 2019, p. 102).

O que veio a ser constituído como educação jesuíta pode ser compreendido por meio de dois períodos que se enlaçam pela definição das finalidades formativas que vão sendo atualizadas nesse desenrolar histórico. A primeira regra do Reitor de um Colégio Jesuíta, conforme constava na *Ratio Studiorum*, de 1599, e que escolhi para abrir esta seção, ilumina como as finalidades e propósitos da educação jesuíta justificam o envolvimento da Companhia de Jesus com a educação. Com essa consideração inicial, pretendo apresentar como se configurou historicamente esse modelo educativo. Para isso, defini apresentar essa história com a divisão em dois períodos.

O primeiro período vai de 1548, com a abertura do Colégio de Messina, até 1773, quando a Companhia de Jesus é supressa. Interessa, nesse período, explicitar a educação jesuíta a partir do seu documento fundante, a *Ratio Studiorum*, o qual orientou os jesuítas por quase dois séculos e acabou por reverberar para além dos colégios jesuítas. O segundo período diz

respeito ao momento da restauração da Companhia de Jesus, que ocorre em 1814, e os desdobramentos de atualização e inovação da educação jesuíta que acontecem até hoje. Destacam-se, desse momento, documentos jesuítas como *Homens para os demais* (1973), *Nossos Colégios hoje e amanhã* (1980), *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986), *Pedagogia inaciana: uma proposta prática* (1993) e, mais recentemente, *Colégio Jesuítas: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento* (2019). O critério para justificar o estabelecimento desse modo de periodização decorre do fato da elaboração documental feita pela Companhia de Jesus e, claro, do evento histórico da supressão e seus efeitos. Entendo que é possível que haja o enlace entre esses dois períodos por causa dos fins e propósitos formativos que fundamentam as intenções, os motivos e o modo de proceder jesuíta ao longo de sua história. Assim, trata-se de focar os documentos, pois eles se constituem no objetivo investigativo, e não tanto a história da educação jesuíta.

4.1.2.1 Das origens da *Ratio Studiorum* à suspensão da educação jesuíta

Em 1599 – depois de cinquenta anos de experimentação como educadores – os jesuítas oficializaram a *Ratio Studiorum*, um texto que descreve as distintas funções e o currículo das escolas (desde as escolas de educação básica a universidades). Este documento deu unidade e orientação à crescente rede de escolas (MESA, 2019, p. 439).

A partir do momento em que começaram a trabalhar com a educação, os jesuítas buscaram modos e formas para definir suas finalidades e propósitos, seus princípios educacionais, bem como orientações práticas para seu fazer pedagógico (KLEIN, 1997). Esse processo de busca encontra sua resposta no documento denominado por eles como *Ratio Studiorum*, cujo sentido está descrito na citação inicial que abre esta seção.

No início da Companhia de Jesus, à medida que começaram a desenvolver seus trabalhos de ajuda ao próximo, os jesuítas também foram convidados a direcionar pessoas para atuarem como professores de Teologia e, num caso específico, como tutor do filho de João III, rei de Portugal, em 1545. Ao mesmo tempo, em Goa, Índia, havia jesuítas ministrando aulas no que era um incipiente seminário católico. Para além desses casos esporádicos, o encontro dos jesuítas com a educação em colégios se dará em vista da formação dos seus membros a partir de planejamentos entre 1539-1541.

Esses primeiros colégios receberam jesuítas e estavam relacionados às grandes universidades da época, como Paris, Lovania, Colônia, Pádua, Alcalá, Valência e Coimbra. Isso é corroborado por Margarida Miranda, que identifica que foi a necessidade de formar os

próprios candidatos “[...] que levou a Ordem a reflectir sobre a conveniência da criação de instituições escolares renovadas, primeiro destinadas apenas aos seus próprios membros e logo abertas também aos alunos externos que o desejassem” (MIRANDA, 2001, p. 94). Ademais, considerando a aplicação dos ordenamentos do Concílio de Trento, o encontro com a baixa qualidade da formação do clero católico será uma das demandas a serem apresentadas para que os membros da Companhia de Jesus também oferecessem um ensino formal para aqueles que não eram membros da ordem.

Esse movimento encontrou um fator novo, o contexto de Gandia, na Espanha, cidade onde não havia universidade e, desse modo, não havia ainda colégio de estudos de jesuítas em formação. O duque dessa cidade, Francisco Borja, solicitou um colégio jesuíta e foi atendido por Inácio de Loyola. Desse movimento resultaram duas características novas: toda a instrução foi assumida por professores jesuítas e atendeu à educação dos filhos do duque e filhos de nobres locais, assim como jesuítas em fase de formação.

Embora Goa e Gandia sejam experiências iniciais, será o colégio San Nicolò, aberto em 1548, em Messina, no sul da Itália, que os jesuítas reconhecem como sendo seu primeiro colégio. De acordo com O’Malley (2004), havia um problema de fundo nessa fundação, que era o custeio da educação dos jovens jesuítas, que foi assumido pelos oficiais locais. Em virtude disso, Inácio de Loyola aceitou enviar alguns dos melhores jesuítas à época para essa obra. Messina se caracterizou pelo ensino das letras e pelo aproveitamento das “[...] energias dos jovens jesuítas que foram direcionadas ao ensino de outros estudantes antes do que à sua própria formação” (O’MALLEY, 2004, p. 320). Messina foi reconhecido como um Colégio que efetivou, com resultado, a formação nas letras. A conjunção entre currículo, jesuítas preparados e resultados dos estudantes parece ser um dos fatores do que foi reconhecido como sucesso palpável de Messina.

Gradativamente, nos anos que se seguiram, os jesuítas receberam mais convites para a fundação de colégios, e, internamente, houve um entusiasmo por assumir essa frente de serviço. Esse processo resultará na elaboração de um conjunto de documentos relativos ao modo de organizar, estruturar e definir o currículo escolar jesuíta. “Quase todo este material tratava do programa curricular, os livros-textos, os princípios e as técnicas pedagógicas e o papel das práticas religiosas, tais como a missa e a confissão” (O’MALLEY, 2004, p. 333). Dentre esses documentos, como mostrei nas fontes iniciais, destaca-se o capítulo IV das *Constituições da Companhia de Jesus*, escrita por Inácio de Loyola. Essa obra responde às demandas dos primeiros jesuítas sobre sistematizar e organizar o modo de proceder em educação.

O texto das Constituições destaca como o ensino das letras é um modo de ajudar o próximo. Uma vez mais convém esclarecer que essa compreensão está em estreita relação com a resposta sobre as finalidades da criação do ser humano por Deus. Como tal, segundo Miranda (2011, p. 475),

[...] as *Constituições* estabelecem que levar os *homens ao fim último para o qual foram criados* requer não só exemplaridade de vida, mas também *doctrina*, isto é, instrução, conhecimento. Como, porém, a natureza não oferece, por si só, homens de vida exemplar (*homens instruídos, bons e sábios*), a solução para a Companhia estaria em criar as suas próprias escolas. É deste modo que as *Constituições* fundamentam a actividade escolar: aumentar o número dos virtuosos e sábios.

Ao estabelecer finalidades, Inácio de Loyola, que também havia experienciado como um modo pedagógico leva à instrução com melhor aproveitamento, esclarece os métodos para os professores ministrarem aulas, direciona as técnicas para promover o ensino, os textos e manuais que os professores usariam em suas aulas e matérias, bem como os valores morais e espirituais que atravessariam todo a cultura escolar e as disposições disciplinares com os respectivos deveres e direitos a serem cumpridos pelos responsáveis pelos colégios (O'MALLEY, 2004, p. 335). Ao término das Constituições, havia a indicação da necessidade de se criar um documento pedagógico complementar. Como isso não foi possível de ser realizado, por causa da morte de Inácio, os jesuítas empreenderam o projeto de elaboração de um documento cuja finalidade era padronizar o processo educativo de modo a se evitar as preferências individuais e os testes que poderiam acarretar resultados infrutíferos (FRANCA, 2019). É nesse horizonte de compreensão que surge a *Ratio Studiorum*.

A *Ratio Studiorum* foi lançada em 1599²⁸ após um longo processo iniciado em 1581. Trata-se de um trabalho realizado por vários grupos e por uma ampla consulta de pessoas, durante um longo espaço de tempo, de modo que o texto final é a expressão do que foi avaliado como sendo o mais efetivo a partir da experiência educacional jesuíta. Recolhe as melhores práticas da educação jesuíta em seus primeiros cinquenta anos, isto é, as regras, a organização de tempos e espaços, bem como o conjunto de valores morais e espirituais vigentes nas várias escolas jesuítas espalhadas à época pela Europa, Américas e Ásia, ou seja, reúne “[...] de forma sistemática e coerente o que de melhor e mais eficaz conheciam na sua época: um sistema de regras práticas que garantia a qualidade do ensino, mesmo que tivesse de recorrer a professores de talentos mais modestos” (MIRANDA, 2011, p. 477).

²⁸ Para conhecer todo o processo de elaboração desse documento, com esclarecimentos sobre suas etapas e definições, consultar o texto do Padre Leonel Franca (2019).

Essa organização sistemicamente estruturada salvaguardava procedimentos pedagógicos, conteúdos e determinava, como um modo de proceder, como as várias funções dentro de uma escola jesuíta atuam. Assim, a *Ratio* dos jesuítas permitiu constituir “[...] o primeiro autêntico sistema escolar, dotado de um regulamento próprio e de um corpo docente sujeito a uma mesma autoridade supranacional que podia transferir recursos humanos e intelectuais para onde fosse mais necessário, independentemente das fronteiras políticas” (MIRANDA, 2001, p. 100). Desse modo, sua principal função foi definir orientações e estabelecer uma unidade para a rede de educação jesuíta que estava em plena expansão, o que acarretava a necessidade de uma organização coerente e com certa unidade entre o modo de ensinar e o programa de ensino.

Do ponto de vista da concepção pedagógica, a Companhia de Jesus adotou o *modus parisiensis* e o humanismo italiano do século XVI (CAMBI, 1999; MESA, 2019). À época havia três modelos pedagógicos vigentes: Paris, Bologna e Oxford (CIORDIA, 2007; CODINA, 2019). O modelo de Paris se caracterizava por ter uma organização mais centralizada e demarcava a autoridade dos professores e do corpo pedagógico. Esse fundamento no docente se relaciona com a unidade de uma ação pedagógica com acento formativo filosófico e teológico. O centro formativo era a assim chamada humanidades e a centralidade sobre apreender o sentido do ser humano a partir dos textos literários lidos, comentados e analisados. Já o modo de Bologna se distingue pelo acento das decisões serem os próprios alunos, de tal modo que, por ser focado nas faculdades de Direito e Medicina, tinha um caráter mais profissionalizante e técnico. A formação de cunho mais centrado no ser humano não era a sua proposta. Por fim, o modo de Oxford elabora uma síntese entre os dois modelos (CIORDIA, 2007, p.191).

A escolha jesuíta será pelo modelo de Paris notadamente pela experiência de Inácio e dos primeiros jesuítas em relação ao desenvolvimento que tiveram nos estudos de humanidades, filosofia e teologia que ali realizaram. Destacam que Paris corresponde de modo mais efetivo ao que se propõe como processo educativo e sua finalidade, sobremaneira pelo plano e ordem dos estudos e matérias, bem como em relação toda organização de estruturas, funções e disciplina do colégio. Nesse sentido, compreende-se que o modo de Paris se caracteriza pela

definição de funções das distintas autoridades. Regras e mais regras detalhavam as atribuições de cada um dos responsáveis e o modo de cumpri-las. Os jesuítas serão fiéis tributários desta tradição parisiense de origem medieval. Uma grande parte dos primeiros documentos pedagógicos da Companhia de Jesus será constituída por regras de distintos ofícios (STORCK, 2019, p.144)

É a partir dessa concepção de humanismo e do método vigente em Paris que se deve entender as regras e normas da *Ratio*, e não em correspondência à visão atual sobre regulamentação, que reduz a potência da *Ratio* a um livro de didática anacrônico, autoritário e dogmático. Nesse sentido, essas regras portam “[...] um conteúdo espiritual e uma visão de mundo” (STORCK, 2016, p. 151). O humanismo da *Ratio* tem relação direta com seu programa formativo baseado numa sequência em que um curso prepara para o próximo, de modo que estão integrados com a finalidade formativa, ou seja,

[...] o fim último dos estudos é, para os jesuítas, a *pietas litterata*, realizável através de um curso de estudos com a duração completa de oito anos, articulado num quinquênio de estudos linguístico-literário (três de gramática e dois de humanidades e retórica) e num triênio de filosofia, ao qual, para os internos, se acrescenta um curso quadrienal de teologia. Os objetivos desse longo currículo formativo são bom conhecimento de clássicos e uso correto das línguas latina e grega (CAMBI, 1999, p. 262).

Essa finalidade cotejada como *pietas* decorre da compreensão jesuíta que os estudos humanistas formavam o bom caráter. A intenção do currículo formativo e do modo de organizar todo o sistema escolar proposto na *Ratio* estava no entendimento que os estudos das humanidades eram bons por si mesmo e, desse modo, convergiam para o fato de que “[...] as verdades aprendidas produziram um impacto na conduta e nas perspectivas do aluno” (O’MALLEY, 2004, p. 331). Assim, a *Ratio* orienta um plano formativo que leva ao desenvolvimento das capacidades humanas, o que, posteriormente, será entendido como formação integral.

Em 1773, a Companhia de Jesus foi supressa pelo Papa Clemente XIV. Os motivos para tal decisão têm relação com interesses políticos e econômicos próprios do século XVIII e seus efeitos, como o Iluminismo e a rejeição de monarquias de Portugal e Espanha, as quais manifestavam insatisfação perante a ampliação do prestígio e influência dos jesuítas. Um fato sobressai nesse cenário: a rejeição da Imperatriz russa, Catarina II, em proibir a validação da supressão em suas terras e na Polônia, onde havia ocupado. O motivo alegado pela monarca russa era não privar seu povo do acesso à educação jesuíta. À época da supressão, os jesuítas tinham perto de 800 escolas na Europa, África, Ásia e América Latina.

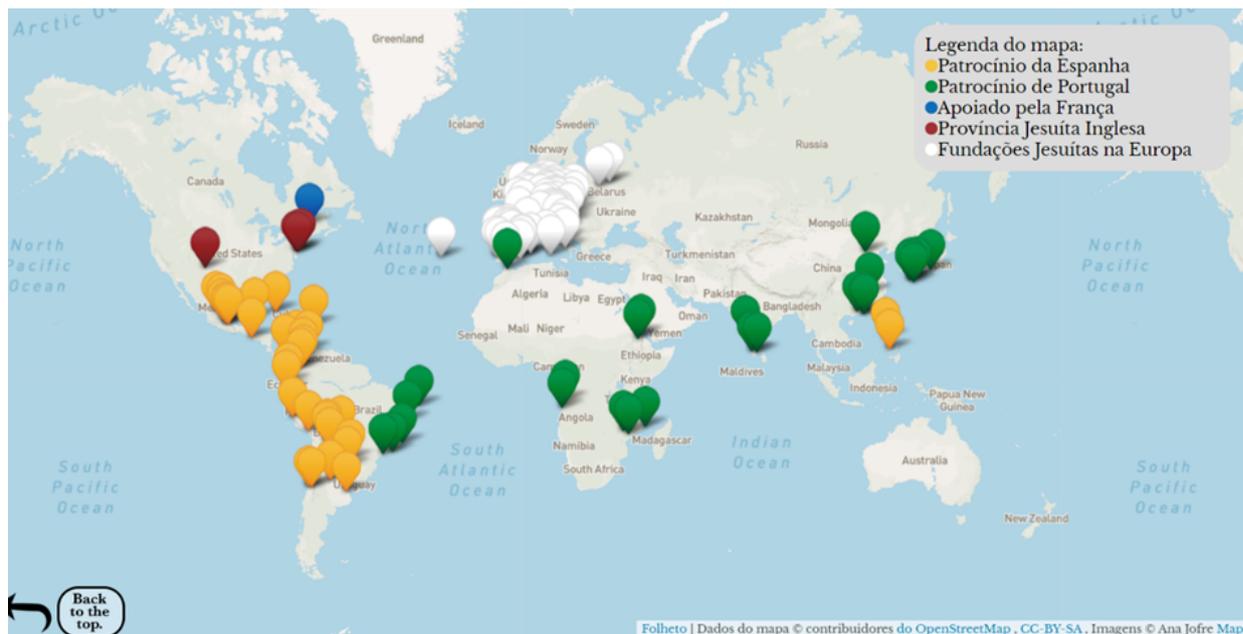


Figura 3: Mapa das escolas jesuítas em 1173. Fonte: <https://theirgroup.org/Jesuits/map/>

A Companhia de Jesus foi readmitida pela Igreja Católica em 1814, sob os auspícios do Papa Pio VII, evento esse chamado de “restauração”. A partir de então, a educação jesuíta precisou ser atualizada, uma vez que abrir escolas se constituiu numa prioridade para os jesuítas. Trata-se, a seguir, de apresentar como se configurou esse segundo período e como veio a ser tal atualização e renovação, notadamente considerando o anseio pela retomada da *Ratio Studiorum* e a incompatibilidade em decorrência da mudança de época em acontecimento nos inícios do século XIX.

4.1.2.2 A atualização do modo de proceder em educação e a volta às fontes inicianas

[...] hoje em dia, nossa meta e objetivo educativo tem que ser a formação de homens para os demais; homens que não vivam para si, senão para Deus e para o seu Cristo (ARRUPE, 1981, p. 29).

Em 1º de agosto de 1973, durante o X Congresso Europeu de Antigos Alunos da Companhia de Jesus, o Superior Geral jesuíta à época, Padre Pedro Arrupe, pronunciou uma conferência na qual explicitava a atualização contemporânea e resumia o objetivo final dos esforços da educação jesuíta, o qual escolhi para abrir esta seção. A formação do ser humano, nesta atualização, passa a indicar um compromisso de cotejar uma disposição de ser para os demais. Muitos dos ouvintes não gostaram dessas palavras e se demitiram dos seus cargos, outros tantos se empolgaram com o apelo diante das conseqüências pedagógicas a partir dessas finalidades. Trata-se de um dos momentos do processo de atualização iniciado a partir da

restauração da Companhia de Jesus, em 1814. Intenciono apresentar, em linhas gerais, como a educação jesuíta vai sendo delineada nesse segundo período, considerando sua atualização e a volta às fontes inicianas.

“Logo que foi restaurada pelo Papa Pio VII em 1814, a Companhia de Jesus procurou atualizar a *Ratio Studiorum*” (KLEIN, 1997, p. 4). Esse movimento parecia natural, pois as evidências sobre a potencialidade da *Ratio* para a educação jesuíta eram reconhecidas interna e externamente aos jesuítas. Para isso, o Superior Geral, Padre Jan Roothaan, encaminhou o mesmo procedimento da redação da *Ratio* de 1599, isto é, compôs uma comissão que redigiu um texto que foi encaminhado internamente às casas jesuítas para ser avaliado.

Esse texto ficou conhecido como a *Ratio* de 1832. Caracterizava-se por menos regras e apresentava mudanças em termos curriculares. Considerando as características da época, assumia a língua vernácula e disciplinas que antes não eram essenciais, como, por exemplo: matemática, história e geografia. Como resposta aos avanços advindos da ciência experimental, incluía também química e astronomia (KLEIN, 1997). Não obstante essas adaptações, essa versão atualizada não veio a ser efetivada ao modo de um projeto pedagógico com normatização universal para as escolas jesuítas. Nos anos que se seguiram, ficou evidente que um documento comum e com validade global não encontraria mais espaço de acolhida e condições de validade legal e pedagógica, porque as condições sociais, políticas, culturais, religiosas e educacionais passavam por transformações e se refletiam, por exemplo, numa variedade de leis e regulamentações sobre a educação nos distintos países e na multiplicação de novas disciplinas escolares. Em vista disso, os jesuítas autorizaram nacionalizar ou mesmo regionalizar as diretrizes educacionais, sempre considerando as finalidades da educação jesuíta expressas no capítulo IV das *Constituições*, de Santo Inácio de Loyola, bem como recomendando seguir os métodos de ensino da *Ratio*.

Ao abordar esse momento histórico da educação da Companhia de Jesus, Klein (1997) recorre ao movimento de renovação educacional que ocorreu nas províncias jesuítas dos Estados Unidos, em 1934, com a promulgação, pelo então Superior Geral, Pe. Ledóchowski, do documento chamado de “Instrução”. Destaco da análise sobre esse texto a indicação de que consistia numa união “[...] dos princípios jesuíticos e a *Ratio Studiorum*, combinados com os modernos métodos pedagógicos” (KLEIN, 1997, p. 4). O pano de fundo era uma defesa da educação católica no país perante o avanço de uma cultura escolar arreligiosa e que assegurava a legislação e diretrizes locais de educação. Sobre isso, julgo oportuno citar as palavras do Pe. Ledóchowski sobre a necessidade dessa articulação entre a tradição jesuíta e as atualizações

pedagógicas, visando a correspondência das finalidades educativas. Em suas palavras, trata-se de um esforço

[...] por dar uma nova direção e um renovado impulso ao trabalho dos nossos jesuítas, correspondentes às necessidades de hoje. Trata-se de um empenho para produzir resultados mais proporcionados às energias despendidas. É uma tentativa sistematizada para assegurar às nossas atividades educacionais o devido reconhecimento e a correta reputação entre outros grupos de posição ou grau similares (LEDÓCHOWSKI *apud* KLEIN, 1997, p. 5).

Esse texto mostra uma preocupação e uma leitura sobre as mudanças do mundo e estabelece uma compreensão sobre a necessidade de atualizar e renovar a educação jesuíta, de modo a vir a ser reconhecida por seus atributos de qualidade e correspondência com os fins de excelência que se intencionam. Apesar dessa “Instrução”, havia na Companhia de Jesus a expectativa por um novo documento que atualizasse orientações e diretrizes para a educação.

Klein (1997) e Mesa (2019) convergem na identificação de um evento histórico, a Congregação Geral²⁹ 31^a, realizada entre 1965 e 1966, e um documento por ela elaborado, os decretos³⁰ 28 e 29, que tratam do apostolado da educação e da investigação científica conduzida por jesuítas, como sendo a resposta aos anseios da Companhia de Jesus por atualização educativa em nível mais universal. A partir desse momento, haverá uma intensificação e um impulso de renovação da educação jesuíta, sobretudo com a criação de um Secretariado de Educação da Companhia de Jesus para fomentar o desenvolvimento e acompanhamento desse movimento que estava sendo revitalizado (que viria a acontecer em 1980).

A figura do superior geral jesuíta, Pe. Pedro Arrupe, eleito em 1965, é fundamental para se entender esse processo de atualização educacional jesuíta, destacadamente por buscar correspondência de respostas em relação às mudanças eclesiais, educativas, sociais e políticas pelas quais o mundo passava. Destaque na figura de Pedro Arrupe é a criação de uma linguagem adequada para tratar da educação jesuíta e do ser humano moderno. Nesse sentido, Mesa (2019, p. 440) frisa que ele “[...] enfocou a missão de educar homens e mulheres para os demais e continuar a nossa tradição no mundo moderno”.

Dois textos de Pedro Arrupe tornam-se objeto de estudo em decorrência das afirmações sobre a identidade, as finalidades e a configuração dos colégios jesuítas nesse processo de atualização. Assim, é necessário considerar duas alocações: *Homens para os demais* (1973) e *Nossos Colégios hoje e amanhã* (1981). Arrupe propõe uma linguagem para atualizar a

²⁹ Congregação Geral é o órgão de supremo poder da Companhia de Jesus.

³⁰ São decisões e/ou orientações emanadas da Congregação Geral e referem-se a questões jurídicas, com prescrições, diretrizes em relação a dimensões da vida, apostolados e das próprias finalidades da missão jesuíta.

educação jesuíta. Ora, essa linguagem não se reduz a uma atualização semântica, mas traz consigo toda uma compreensão da educação jesuíta em diálogo com o ser humano e o mundo contemporâneo, de modo que ela seja atravessada pela busca por novos métodos e modos de ensinar e aprender e por um sentido de objetivos e finalidades em consonância com a tradição do humanismo cristão, no qual a Companhia de Jesus está ancorada.

Desdobra-se, nesse movimento impulsionado por Arrupe, uma avaliação internacional da educação jesuíta em 1980, que foi conduzida por um grupo de especialistas. Novamente, colocaram em ação o método de elaboração da *Ratio*, com consultas para recolher as experiências em curso nos colégios jesuítas. Os trabalhos transcorreram ao longo de seis anos, com a redação de rascunhos de um documento que foi submetido à análise crítica e avaliação de toda a Companhia de Jesus, até que a versão final foi publicada em 08 de dezembro de 1986. Trata-se das *Características da Educação da Companhia de Jesus*. À época de seu lançamento, governa os jesuítas o Padre Peter-Hans Kolvenbach.

Diferentemente da *Ratio*, não se configurou como um texto de um modelo pedagógico ao modo da pedagogia de Dewey ou de uma pedagogia de Montessori. Trata-se, pois, de um texto que “[...] apresenta os princípios pedagógicos deduzidos dos escritos de Inácio de Loyola e da tradição jesuíta, sem determinar norma, como fazia o texto de 1599” (KLEIN, 1997, p. 9), porque um sistema unificado não é viável perante diversas culturas e métodos pedagógicos que podem variar de uma cultura a outra.

Esse documento constitui-se na resposta que os jesuítas aguardavam em relação a suas dúvidas, receios, mas também esperanças e busca de propósitos com seu trabalho educativo. Interessante notar que a qualificação de “Características” tem relação direta com a tradição jesuíta. Nesse sentido, é dito na Introdução do documento que “[...] característico não quer dizer único nem no espírito nem no método. Significa o ‘nosso modo de proceder’” (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 16). Esse modo de proceder diz respeito ao que fundamenta e é critério de reconhecimento de um colégio jesuíta. Desse modo, significa “[...] a inspiração, os valores, as atitudes e o estilo que tradicionalmente têm marcado a educação da Companhia de Jesus e que deve ser característico de qualquer centro educativo jesuíta hoje” (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 17). Trata-se de uma formulação pedagógica que posicionou o processo de renovação educativa, de modo que Padre Kolvenbach afirmou, à época, que era possível “[...] sintetizar nossos esforços numa nova declaração de nossos objetivos em educação, e utilizar esta declaração como um instrumento para progredir na renovação” (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 6). Com esse documento, os jesuítas também entendiam que, em decorrência das mudanças constantes do mundo, não era possível afirmá-lo como definitivo e pronto, mas

considerar que, a partir de então, dispunham de uma unidade na diversidade para enfrentar os novos tempos e seus efeitos na educação.

O documento *Características* (1986) assinala um retorno às fontes inacianas, notadamente da espiritualidade inaciana e do capítulo IV das *Constituições da Companhia de Jesus*. Segundo Codina (2007, p. 1428),

[...] ainda que o documento se refira primeiramente à educação da Companhia de Jesus, reflete mais o selo inaciano que o jesuítico. Partindo da visão de Inácio, o documento fundamenta as características típicas da pedagogia, que compreendia nove grandes temas³¹.

As visões de Deus, de ser humano e de mundo, articuladas entre si e com essas fontes inacianas, engendram esse modelo pedagógico com suas características e o cotejamento de certa concepção de formação humana. Nesse sentido, considerando a interpretação da continuidade de renovação educativa jesuíta, como mostra Codina (2007), haverá um deslocamento nos documentos jesuítas para tratar a educação como Pedagogia Inaciana. Essa mudança sublinha que os fundamentos da educação jesuíta estão na identidade inaciana e suas características.

A partir do documento *Características* (1986), houve um movimento internacional entre educadores e instituições educativas da Companhia de Jesus solicitando orientações para efetivar na prática suas formulações pedagógicas. Vale considerar que, ainda nas *Características* (1986), em sua 10ª seção, são apresentados alguns princípios e métodos que decorrem dos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola e que têm relação direta para a eficácia da implementação das características da educação jesuíta. Assim, a partir das demandas expostas e considerando essa seção, em 1993 é publicado outro documento, *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*. Sua escrita seguiu o mesmo método de escuta, partilha, leitura crítica e definição consultiva que a Companhia de Jesus desenvolveu a partir da *Ratio*.

O conceito “Pedagogia Inaciana” facilmente conduz à compreensão em analogia a modelos pedagógicos do tipo Pedagogia Freiriana ou Pedagogia Montessoriana. Contudo, convém esclarecer que essa designação consistirá num conceito amplo, cujo sentido diz respeito a uma antropologia e a uma cosmovisão cristã, ancoradas numa perspectiva do humanismo cristão para orientar o processo educacional, bem como em um enfoque pedagógico que enfatiza um método personalizado, crítico e com envolvimento participativo (KLEIN, 1997).

Considerando esses esclarecimentos, é oportuno, então, explicitar que o documento *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* estabelece o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI).

³¹ Nas análises que serão feitas posteriormente, esses temas serão explicitados e comentados.

Esse paradigma significa a mediação entre os princípios inicianos e a prática pedagógica no contexto do ensino e da aprendizagem. Não se trata, portanto, de um novo método pedagógico que se acrescenta ao currículo, “[...] mas simplesmente um novo enfoque, um certo ‘modo de proceder’ compatível com outros métodos pedagógicos” (CODINA, 2007, p. 1430). O PPI se estrutura em cinco dimensões, que são contempladas numa prática pedagógica, de tal modo que consiste num enfoque que valoriza a relação entre professor e aluno, incentivando a disposição ativa para a elaboração do conhecimento. Desse modo, essas cinco dimensões promovem o reconhecimento e o respeito pelo *contexto da aprendizagem*, oferecem atividades que integram o conhecimento e a emoção num *experiência significativa*, estimulam o processo de *reflexão* para poder entender o significado mais profundo da aprendizagem, fomentam a decisão e o compromisso com uma *ação* que se transforma no processo, e, finalmente, todo o processo é mensurado numa *avaliação* que se revela no crescimento real dos alunos, não somente no nível acadêmico, mas também em todos os do desenvolvimento humano (MESA, 2019, p. 448).

Em síntese, o PPI articula as dimensões: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. O modo de proceder em educação tem um enfoque que direciona o modo de planejar e conceber a prática em sala de aula. Destaca-se com o PPI o modo como a Companhia de Jesus enfatiza para não se buscar modos e práticas pedagógicas uniformizantes, ao mesmo tempo que prevê a consideração das circunstâncias locais para que haja êxito em sua efetivação. Por fim, esse documento é responsável por enfatizar a relação entre os processos educativos e as finalidades formativas da educação jesuíta.

Esse impulso e fomento de renovação educativa teve novos momentos a partir de 2012. Não significa que só a partir dessa data tenha havido novos documentos sobre a educação ou um novo evento a definir desdobramentos. O lançamento do PPI deflagrou amplos processos de atualização pedagógica. Destaco a data de 2012 em virtude da realização do Colóquio Internacional da Educação Secundária, realizado em Boston, Estados Unidos. Esse evento contou com a presença de grande parte dos diretores-gerais de colégios e escolas jesuítas espalhados pelo mundo. A declaração final do Colóquio estabeleceu a instituição de uma rede internacional de colégios jesuítas. Aparentemente, isso já ocorrera com a *Ratio*, todavia a proposta de rede não se limitava à reprodução uniforme de um modelo. Nesse sentido, esse Colóquio de Boston deslocou a ênfase da educação para “[...] manter a tensão entre estar arraigado localmente e aberto à cooperação internacional, e criar uma cidadania global que possa trabalhar em solidariedade” (MESA, 2019, p. 452). O ângulo da cidadania global é integrado à educação jesuíta.

Em continuidade a essa atualização, em 2014 ocorreu, em Manresa, Espanha, o Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana (SIPEI). Esse evento tratou a aproximação entre espiritualidade e pedagogia inacianas, de modo a aprofundar uma nova expressão que é integrada à gramática educativa jesuíta, isto é, “excelência humana”. Desse modo, o SIPEI confirmou o compromisso jesuíta com a finalidade de formar um perfil de ser humano, bem como estabeleceu diretrizes para a renovação educativa mediante o trabalho em rede como modo de proceder nos colégios e escolas. O SIPEI enfatizou sobremaneira a busca por explicitar o sentido e os efeitos pedagógicos da concepção inaciana de formação humana. Nesse sentido, está vinculado a um documento que amplia esse horizonte de compreensão das finalidades formativas da educação jesuíta, que é o *Excelência Humana*, de 2015.

Em 2017, dentro desse fluxo de renovação, aconteceu, no Rio de Janeiro, pela primeira vez na história educativa jesuíta, o Congresso Internacional dos Delegados da Educação da Companhia de Jesus, o JESSEDU-Rio 2017. Delegados da Educação correspondem aos responsáveis, em nível de país ou regiões que integram um conjunto de países, por gerenciar, orientar e conduzir a educação jesuíta. A finalidade era estabelecer uma agenda comum de ações práticas para que as instituições educativas jesuítas viessem a responder ao compromisso de, globalmente, se articularem para corresponder aos objetivos e propósitos da missão universal da Companhia de Jesus mediante a renovação educativa. Assim, são estabelecidos 13 compromissos, os quais evidenciam modos de operar esse processo contínuo de respostas à mudança de época.

Em continuidade a esse processo de renovação, em 2019, por meio do Secretariado Internacional para a Educação Secundária e Pré-Secundária da Companhia de Jesus, foi lançado o documento *Colégio Jesuítas: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento* (TV). Trata-se de um documento ancorado na tradição jesuíta de refletir sobre a educação, seus sentidos, suas finalidades e o modo de proceder para responder às necessidades do tempo presente. Nessa tradição reflexiva, foi elaborado um conjunto de documentos que demarcam respostas pedagógicas e de fundamentos da educação jesuíta. O entendimento é que não se trata tanto de um documento, mas um “[...] texto vivo que possa nos ajudar a acompanhar o ritmo da nossa era em que as rápidas mudanças é o normal, com todos os aspectos positivos e problemáticos que isso implica” (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 9). Assim, é um texto que está integrado ao conjunto de documentos sobre a educação jesuíta.

Sobressai neste texto a retomada dos outros documentos citados anteriormente, bem como a reflexão sobre a nova realidade do mundo por meio de outros ângulos: realidade sociopolítica; educação; prática religiosa; Igreja Católica e Companhia de Jesus. Ademais,

estabelece 10 identificadores globais de um colégio jesuíta. Assim, TV propõe o exercício contínuo de refletir de modo discernido sobre a realidade em constante mudança, a fim de captar os efeitos na educação e, assim, ser possível uma resposta pedagógica adequada à tradição jesuíta e em correspondência com as necessidades formativas do ser humano hodierno. Em suma, TV representa a continuidade da busca por atualizar a educação jesuíta, de modo que suas finalidades formativas sejam efetivas no perfil de ser humano que se busca formar, isto é, “[...] homens e mulheres para e com os demais no contexto da excelência humana” (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 7).

A partir do Tradição Viva foi fomentada a continuidade da reflexão sobre a educação jesuíta, notadamente em decorrência dos efeitos da mudança de época. Esse processo levou à realização II Colóquio Jesedu-Global. Originalmente, foi planejado para Jogjakarta, Indonésia, em 2020. Contudo, devido à pandemia de COVID-19, foi necessário adiá-lo e realizá-lo completamente *on-line*, em 2021. Esse evento evidenciou um passo na consolidação do trabalho em rede, pois articulou a integração de quatro temas relativos à tradição educativa: Educar para a Fé, Educar para a Profundidade, Educar para a Reconciliação e Educar para a Cidadania Global no contexto que a proposta educacional jesuíta abrange. Esse colóquio atualizou as finalidades da educação jesuíta, explicitando sua articulação com as quatro temáticas que foram tratadas. Desse modo, a Companhia de Jesus se posiciona numa atitude de abertura e contínua busca por entender as características e as transformações dessa época, de modo que, em diálogo com as pesquisas atuais sobre educação, infância, adolescência e juventude, possa manter-se viva e atualizada para corresponder às necessidades formativas atuais.

A imagem a seguir, ao modo de uma linha do tempo, sintetiza o movimento de renovação do apostolado educativo da Companhia de Jesus. Destaca como ponto inicial os textos de Pe. Pedro Arrupe, Superior Geral da Companhia de Jesus que foi responsável por questionar o modelo da educação jesuíta e por ter feito a ponte entre a tradição e a inovação educativa em termos de atualização do sentido de formação humana. Será, portanto, na linha das finalidades para formar um perfil de pessoa, reconhecida como ser humano para os demais e depois interpretado como pessoa dos 4 Cs, isto é, pessoa consciente, competente, compassiva e comprometida.

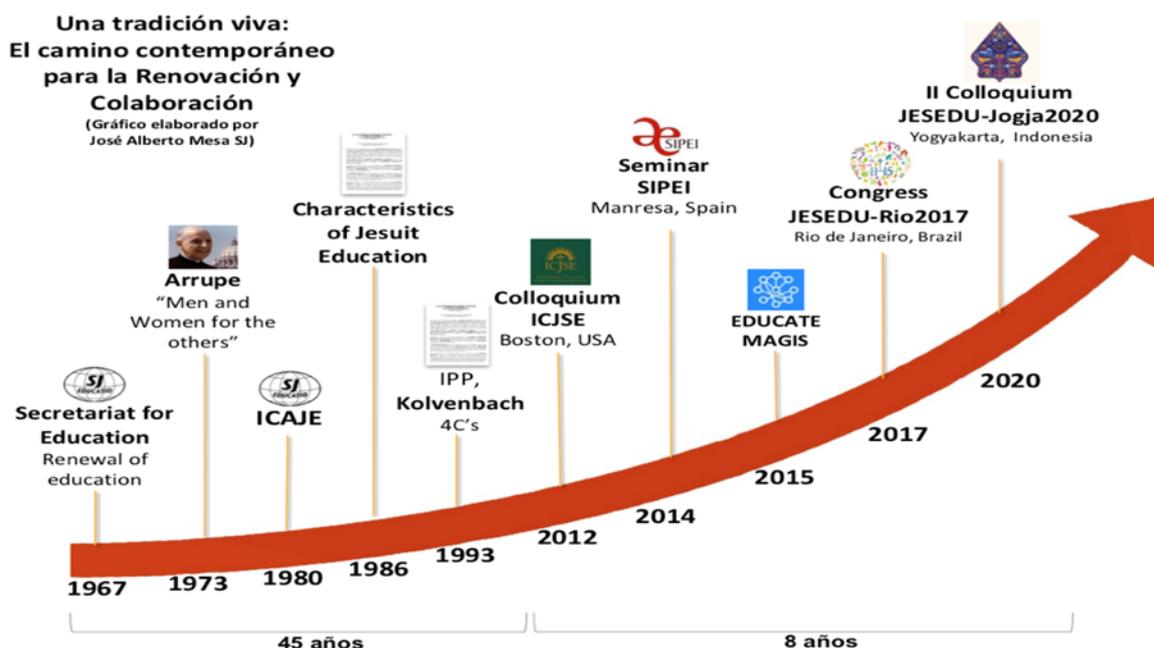


Figura 4: Linha do tempo da renovação do apostolado educativo jesuíta. Fonte: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/renovacao-do-apostolado-educativo/>

Embora esta pesquisa não tenha como seu objeto a especificidade da educação jesuíta no Brasil, nem seu contexto histórico no país, considero necessário apresentar como se configura atualmente a presença educativa da Companhia de Jesus em nosso país.

A 1ª expedição do Governador Geral Tomé de Sousa, de 1549, trouxe consigo 6 jesuítas, entre eles Vicente Rodrigues, jovem de 21 anos, que viria a se tornar o primeiro mestre-escola do Brasil. Enquanto os colonizadores portugueses construía a cidade de Salvador, os jesuítas iniciavam a primeira instituição educativa brasileira, uma escola elementar de ler, escrever, contar e cantar. Essa primeira escola se configurava sobre os rudimentos das primeiras intuições educativas e pedagógicas jesuítas, pois, um ano antes, em 1548, fora aberto o colégio em Messina.

No decorrer dos anos seguintes, os jesuítas foram responsáveis diretos, com os franciscanos, por fundar e instituir, a partir de suas respectivas tradições de educação, os princípios e o modo da educação escolar brasileira. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, houve uma ruptura histórica, ainda que sua influência permaneça na escola brasileira. Nesse sentido, de acordo com o educador brasileiro Fernando de Azevedo, analisado por Luiz Fernando Conde Sangenis, a expulsão jesuíta do Brasil resultou no fim de todo um sistema de ensino sem que houvesse uma substituição para atenuar os efeitos dessa ruptura. O modelo

educativo configurado e organizado desde a *Ratio* deixou efeitos no modo de conceber a educação brasileira, não obstante as sucessivas reformas educacionais e suas respectivas políticas públicas. Desse modo, de acordo com Sangenis (2018, p. 658-659),

[...] é o próprio Fernando de Azevedo quem afirma que a instrução – não obstante as tentativas de reforma, mesmo aquelas empreendidas no século XIX – ‘[...] permaneceu fiel à tradição da pedagogia jesuítica e aos seus valores essenciais’. Mesmo o novo espírito filosófico e científico que inspiraria a reorganização dos estudos superiores na Universidade de Coimbra, no Brasil, tantos nas aulas régias quanto nos colégios dos religiosos aparecem ‘[...] como solução ainda bem fraca e singularmente neutralizada, quer pela ignorância dos novos mestres, quer pelos resíduos importantes da velha cultura disseminada pelos jesuítas’. E, da forma com que percebemos, a influência jesuítica, ainda que inercial, está presente nas escolas brasileiras desse século XXI, cristalizada nos seus pensamentos e práticas.

Destaca-se, nessa longa citação, que a educação jesuíta influencia atualmente a educação brasileira pelo influxo de sua tradição pedagógica e por certo tipo de formação humana cotejada por valores relativos ao humanismo cristão, que historicamente construíram essa mesma educação. Contudo, essas práticas e pensamentos são mais relativos ao passado edificado através da *Ratio*, e não pelos movimentos contemporâneos de atualização e renovação pedagógica da educação da Companhia de Jesus.

Fiz esse caminho de modo a posicionar como a educação brasileira tem relação direta com a proposta formativa jesuíta. Em termos atuais, a educação jesuíta do Brasil está organizada como Rede Jesuíta de Educação³² (RJE). Inspira e orienta o trabalho educativo da RJE, o seu Projeto Educativo Comum (PEC), cujas fontes são os documentos universais sobre educação da Companhia de Jesus. Convém destacar a missão educativa da RJE (2021, p.14), “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos”.

32 A Rede Jesuíta de Educação (RJE) foi fundada em 2014, reunindo escolas e colégios da Companhia de Jesus no Brasil. Antes da fundação da RJE, os jesuítas tinham uma organização administrativa e canônica que consistia em três províncias: Brasil Meridional, Brasil Centro-Leste e Bahia-Nordeste. Em cada uma dessas províncias, havia escolas e colégios que estavam integrados em nível local. Atualmente, a RJE integra 5 escolas e 12 colégios, sendo: Ceará (1); Piauí (3), Bahia (1), Minas Gerais (4), Rio de Janeiro (3), São Paulo (2), Paraná (1), Santa Catarina (1) e Rio Grande do Sul (1), e atende, aproximadamente, 30 mil estudantes, dos quais 7,1 mil estudantes são bolsistas. Ao fundar a RJE, os jesuítas do Brasil visaram impulsionar seu apostolado pedagógico, favorecendo a integração e articulação de suas unidades educativas, de modo a corresponder às diretrizes internacionais da Companhia de Jesus. Assim, o trabalho em rede, respeitando as características locais, uniria essas unidades na correspondência de um compromisso integrado com os fins e propósitos da educação jesuíta e na oferta dessa proposta educativa à sociedade brasileira de modo atualizado e ancorado na tradição de excelência acadêmica e humana (cf. RJE, 2021).

Embora a RJE não seja o objeto direto dessa pesquisa, posicionei brevemente a sua apresentação de modo a argumentar e justificar o desenvolvimento desta tese.³³

Assim, em termos de estatísticas, a educação básica jesuíta em nível mundial engloba, atualmente, mais de 840 colégios em 72 países dos 5 continentes, com quase 890 mil estudantes atendidos. Essa rede global de educação se orienta por um conjunto de princípios e valores e se justifica por estar ancorada em fins e propósitos que visam o desenvolvimento do ser humano como sendo a centralidade do fazer educativo escolar.

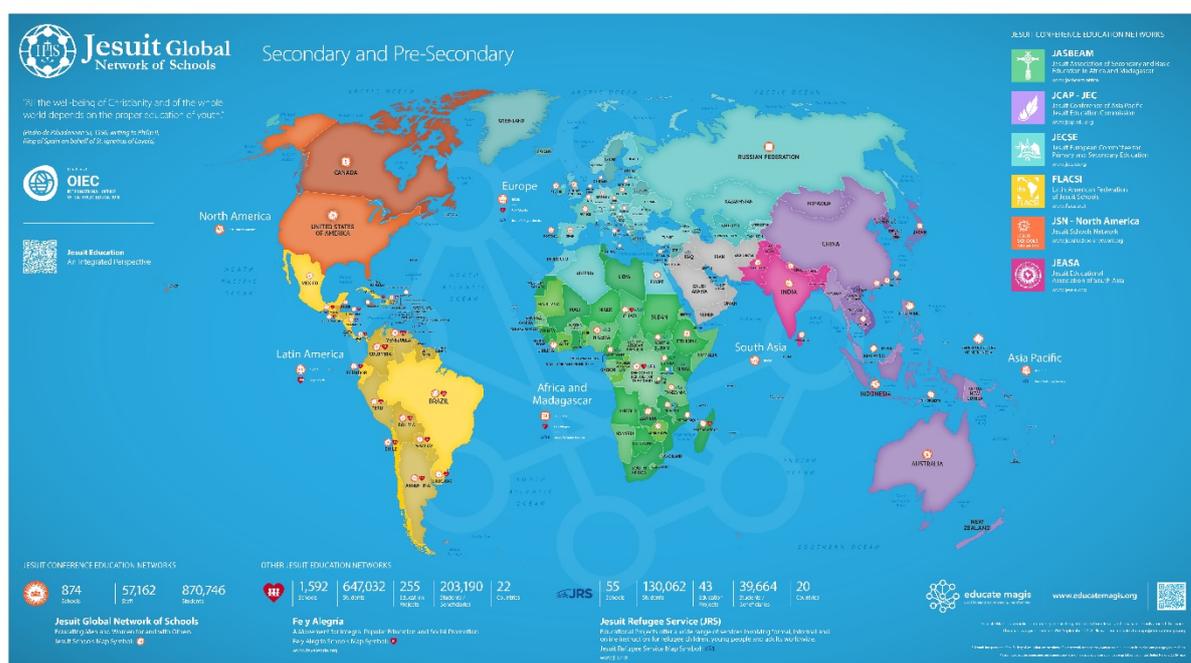


Figura 5: Mapa das escolas secundárias e pré secundárias Jesuítas (2022). Fonte: <https://www.educatemagis.org/printable-map/>

Ao proceder com esse relato histórico, pontuei a relação da educação jesuíta com uma proposta formativa que coteja um tipo de formação humana. Ao mesmo tempo, caracterizei essa proposta educativa através de dois períodos que são enlaçados pelas finalidades e propósitos formativos. Ao mobilizar essa apresentação histórica e caracterização do ideal formativo da educação jesuíta, apresentei e posicionei o objeto de investigação desta tese. A educação jesuíta foi mostrada posicionando documentos pedagógicos a partir dos quais se depreende os sentidos da formação humana e sua relação com as finalidades e propósitos

³³ Para ampliar o conhecimento sobre a história da Rede Jesuíta de Educação, bem como a elaboração do seu Projeto Educativo Comum, que tem vigência até o ano de 2025, indico a leitura de: SÜNDERMANN, Mário. **Projeto Educativo Comum e gestão colaborativa no contexto da Rede Jesuíta de Educação no Brasil.** https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12885/Mário%20Sündermann_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

formativos. Trata de apresentar tal material de pesquisa, bem como procedi metodologicamente para analisá-los.

A seguir, descrevo os movimentos metodológicos que adotei para proceder com a elaboração da argumentação da tese, tendo em vista sua problematização, a pergunta que me orienta e os respectivos objetivos que delinee para tratar desse objeto de estudo e análise dos documentos que embasam a educação jesuíta.

4.2 VER O MAR DA EDUCAÇÃO JESUÍTA PELO OLHAR METODOLÓGICO

[...] depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2020, p. 9)

Tal como o menino Diego da história do literato uruguaio Eduardo Galeano, procurei no transcurso desta tese ser ensinado a aprender a olhar a vastidão da educação jesuíta considerando os sentidos de formação humana e as finalidades e propósitos formativos. A partir dessa consideração, esta seção apresenta os passos do caminho metodológico que adotei para estruturar esta tese. Assim, procedi a partir da problemática da pesquisa e seus objetivos, que dizem respeito às finalidades e propósitos formativos da educação jesuíta e os sentidos de formação humana dela decorrentes, resultando na identificação da formação para a excelência humana integral como resposta compreensiva relativa às finalidades formativas.

Trata-se de uma tese desenvolvida numa abordagem qualitativa. Por isso, implica que o ângulo investigativo e análise envolvam a subjetividade do pesquisador, pois baseia-se em sua abertura e flexibilidade (LAVILLE; DIONNE, 1999). O tratamento de uma base empírica específica, que é a educação jesuíta, em sua marcação histórica, conceitual e temporal sobre as finalidades da educação e os sentidos da formação do ser humano, corrobora essa ênfase. Isso porque, “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Em vista disso, ao localizar o objeto desta tese na referência a textos da Companhia de Jesus que tratam da educação jesuíta, evidenciei a necessidade de se adotar um caminho metodológico que possibilitasse a consecução dos objetivos propostos, ou seja, fazer escolhas teórico-metodológicas em convergência com a análise de documentos.

Nesse sentido, considerando que a educação jesuíta tem no conjunto de seus textos documentais uma fonte de pesquisa, adotei como procedimento metodológico a técnica de

análise documental. Assim, esta seção, que explicita os pressupostos teóricos-metodológicos utilizados para mobilizar e operar a análise dos documentos jesuíta, está subdividida em três partes. A primeira delas descreve a compreensão de análise documental e o sentido de documentos. A segunda parte apresenta o material empírico que foi selecionado, e, por fim, a terceira parte descreve o desenho metodológico utilizado para a análise e interpretação dos dados, considerando o referencial teórico adotado.

4.2.1 Olhar a educação jesuíta pelos olhos da análise documental

Uso como metáfora para explicitar o percurso metodológica o modo como o menino Diego pediu para ser ensinado a olhar a vastidão do mar. Olhei o vasto mar da educação jesuíta pelos olhos da análise documental. Por isso, é oportuno explicitar que usei como referencial para essa teorização da prática metodológica a contribuição dos olhares de autores recolhidos na referência bibliográfica como Lüdke e Andre (1986), Laville e Dionne (1999), Corsetti (2006), Gil (2008; 2012), Flick (2009), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), e Cellard (2012).

De acordo com Gil (2002, p. 45), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. A partir dessa definição, adotei a análise documental como procedimento técnico-metodológico para esta tese, uma vez que como procedimento de estudo e análise tem relação direta com o objeto que defini para ser investigado e suas fontes. O uso dessa técnica metodológica ajuda a “[...] desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2019, p. 14), essa técnica visa “[...] produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. Nesse sentido, a abordagem de documentos como fonte de pesquisa e produção de dados, mobilizada por uma problematização de um tema ancorado nessas fontes, possibilita compreender o objeto elaborando conhecimentos novos sobre ele. Ora, como os documentos educativos jesuíta são seculares, pretendi operar suas análises de modo a elaborar um novo conhecimento resultado da análise relativa a dois conceitos: finalidades e propósitos formativos e formação humana.

A análise documental possibilita, a partir de informações do passado, compreender os antecedentes de uma determinada situação, conceito ou experiência sociais, assim como oferece as condições para que o objeto investigado seja posicionado histórica e contextualmente. Esse fato decorre de essa técnica tratar os documentos como fonte constitutiva de informações para serem investigadas, problematizadas e interpretadas. De acordo com Cellard (2012, p. 295), o

documento estabelece uma relação com a história e o contexto no qual emerge, configura assim como uma

[...] fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

Trata-se, portanto, de uma fonte contextualizada, que, ao mesmo tempo, oferece informações acerca desse mesmo contexto, das pessoas e suas atividades e concepções sobre si mesmo e seu contexto (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 39).

O objeto da análise documental são os documentos. Cellard (2012, p. 296) ajuda a entender o documento enquanto “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer, atualmente”. Ele é representado pela ideia de vestígios, isto é, como marcações escritas sobre um determinado tempo histórico, espaços humanos, pessoas, situações, costumes, ideias, valores. Nesse sentido, são informações que “[...] incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). O documento a ser investigado tem a característica de ser um texto escrito, manuscrito ou mesmo impresso. Documentos, então, constituem-se em fontes de informação para uma pesquisa por causa do objeto, mas sobremaneira em função de uma determinada problematização. Por isso, ao problematizar que a compreensão de formação humana decorre de finalidades e propósitos formativos da educação jesuíta, entendi que era necessário proceder à análise documental para melhor atingir os objetivos estabelecidos.

A educação jesuíta ou pedagogia inaciana “[...] é um extenso acervo de orientações do governo central da Ordem dos Jesuítas, de publicações e pesquisas de vários autores sobre um enfoque pedagógico característico, procedente da *Ratio Studiorum*” (KLEIN, 2014, p. 1). Em vista dessa definição acerca do que caracteriza a educação jesuíta, considere os documentos da Companhia de Jesus relativos à educação como o contexto e a fonte de empiria desta tese. Para analisar e interpretar os dados obtidos nessa fonte documental, operei metodologicamente com o procedimento da análise documental.

A partir dessa definição sobre o sentido da análise documental, bem como da explicitação sobre em que consistem os documentos que são usados para uma pesquisa que se orienta por tal procedimento teórico-metodológico, considere como objeto desta tese os documentos jesuítas. Tal escolha se justificou em função do interesse em investigar os referidos

documentos considerando a problematização sobre as finalidades formativas e os sentidos da formação humana. Assim, por ter feito essas escolhas em me restringir a analisar os documentos jesuítas elaborados ao longo dos séculos cuja temática é a educação da Companhia de Jesus, esta tese tem um acento teórico-conceitual. Assim, a escolha dos documentos analisados está fundamentada na compreensão dos documentos jesuítas como aqueles que emanam do governo geral da Companhia de Jesus, bem como da autoridade delegada para conduzir os jesuítas, isto é, os Superiores Gerais.

4.2.2 O mar documental jesuíta: o material empírico ensina as finalidades

Considerando essa marcação sobre o sentido da análise documental e o entendimento acerca do que pode ser considerado um documento, apresento, a seguir, os materiais empíricos que usei para coletar os dados que forma analisados no decorrer desta tese. Trata-se de documentos oficiais da Companhia de Jesus, uma vez que são Decretos das Congregações Gerais, Escritos de Inácio de Loyola, o fundador da Companhia de Jesus, os quais são reconhecidos como textos legisladores e constituidores do modo de proceder jesuíta, bem como textos institucionais que fundamentam em que consiste a educação jesuíta. Ademais, há pronunciamentos de Superiores Gerais jesuítas ao longo dos séculos, que interpretam para os tempos, espaços e pessoas os conteúdos dos documentos anteriores.

Este conjunto de documentos vem sendo formulado desde o século XVI, sendo o mais recente publicado em 2021. A escolha dos documentos que apresento a seguir tem relação direta e se justifica considerando a coleção de documentos feita em 2019 pelo atual Secretário para a Educação Pré-Secundária e Secundária da Companhia de Jesus, Pe. José Alberto Mesa, SJ³⁴. Ao mesmo tempo, contrastei essa escolha com os documentos que são também identificados e apresentados no Educate Magis³⁵, plataforma online de educação da Companhia de Jesus, que integra educadores dos colégios jesuítas de todo o mundo. Nesta plataforma está disponível um infográfico, cujo conteúdo me serviu de critério para verificar a recorrência com o que estava indicado na coleção organizada pelo Secretário para a Educação jesuíta.

³⁴ O Secretário para a Educação da Companhia de Jesus exerce uma função executiva, com a responsabilidade delegada pelo Superior Geral para coordenar, organizar e acompanhar a Rede Global das Escolas Jesuítas. É assessorado pela Comissão Internacional do Apostolado Educativo Jesuíta, a qual ele preside em vista da melhor integração entre a rede global de educação jesuíta e a missão universal da Companhia de Jesus.

³⁵ O EducateMagis é promovido pelo Secretariado de Educação Pré-Secundária e Secundária da Companhia de Jesus e está disponível internamente para educadores dos colégios jesuítas de todo o mundo. É usada para informações, mas sobretudo para dinamizar a interação online e a promoção da aproximação dos educadores através de múltiplos recursos de comunicação e compartilhamento de ensino e de aprendizagem. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/home/homepage-a/>

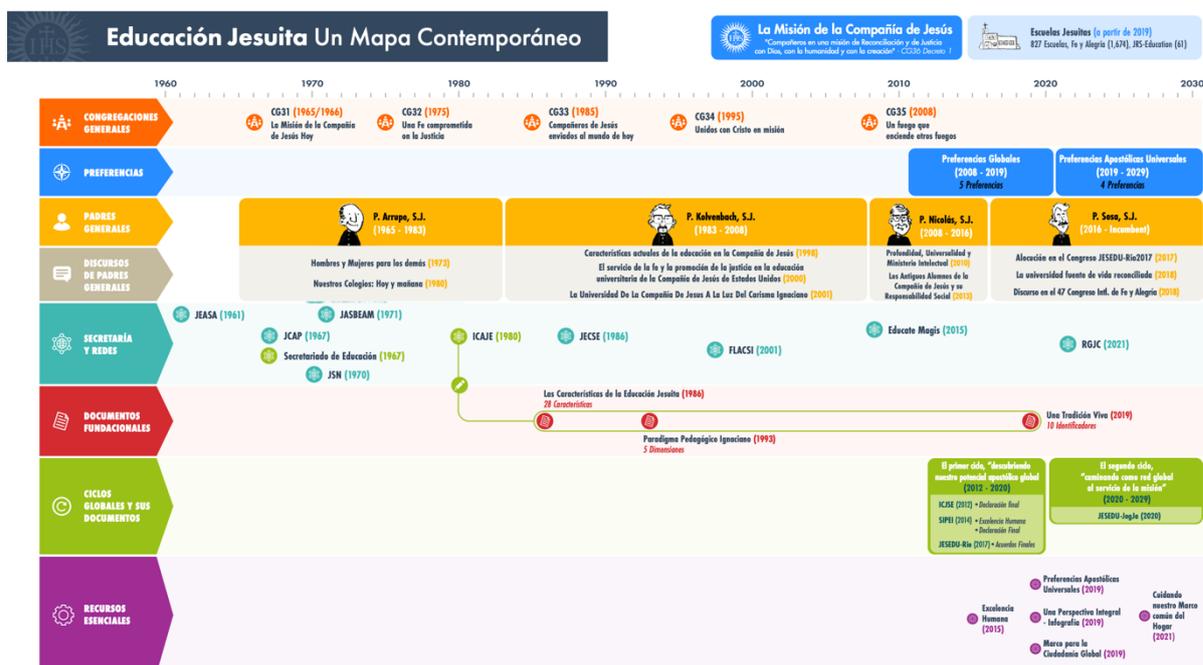
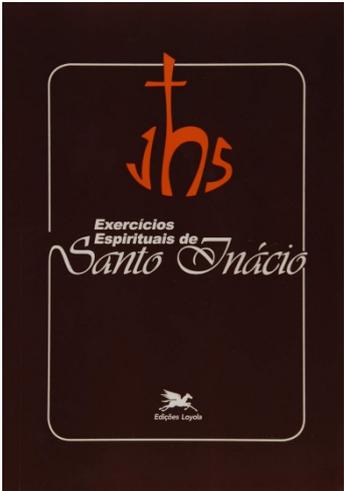
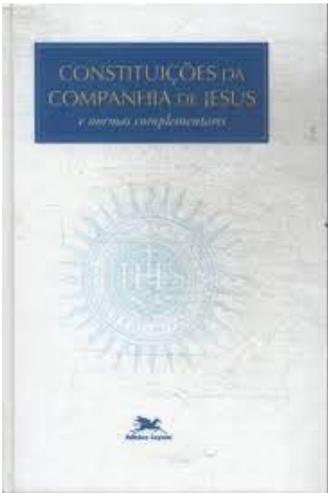
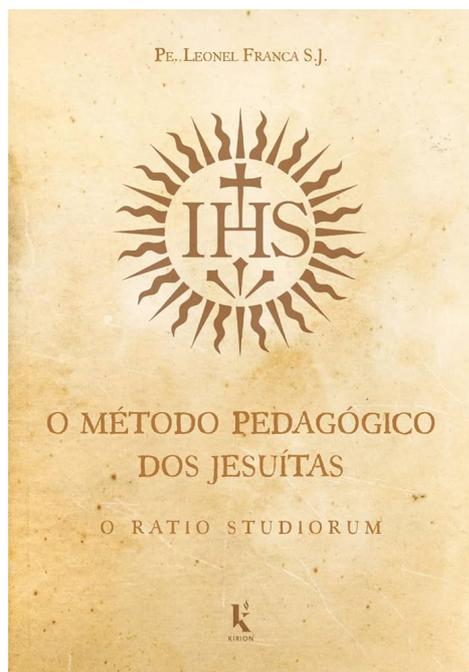


Figura 6: Infográfico Documentos apostolado educativo da Companhia de Jesus. Fonte: <https://www.educatemagis.org/es/interactive-timeline/>

Nesse sentido, considerando a representação institucional para a educação jesuíta, me embasei nesta coleção documental organizada por Pe. Mesa, bem como no infográfico disponibilizado pelo Educate Magis. Assim, procedi com a leitura dos documentos selecionado de modo a identificar os textos que mais se aproximavam dos dois conceitos que balizam esta tese: finalidades e propósitos formativos e formação humana. Assim, a partir desses pressupostos, apresento os documentos na tabela abaixo por mim elaborada.

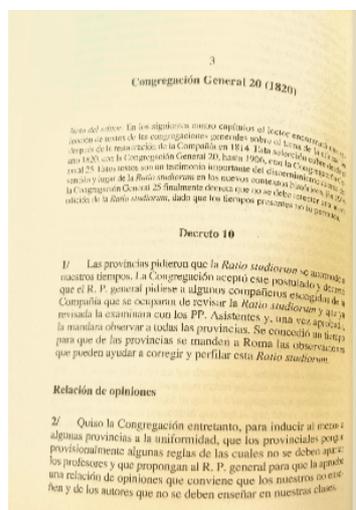
Tabela 2: Documentos jesuítas sobre educação

<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola AUTOR: Inácio de Loyola</p> <p>RESUMO: O livro dos Exercícios Espirituais é um roteiro para retiro de 30 dias, organizado em quatro etapas, denominadas de semanas. Trata-se de um livro no qual Inácio de Loyola selecionou e organizou passagens bíblicas articulada a elementos da doutrina católica para que a pessoa que que orienta os exercícios espirituais ajude o(a) exercitante a fazer essa experiência espiritual.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Este livro dos Exercícios Espirituais é a tradução brasileira, editada e publicada pela Edições Loyola em 1985, tendo 115 páginas.</p>	
<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Capítulo IV – Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo e os que permanecem na Companhia - Constituições da Companhia de Jesus (1553) -</p> <p>AUTOR: Inácio de Loyola</p> <p>RESUMO: Este texto é a visão do fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, sobre a formação a ser oferecida aos jovens e adultos que desejassem se tornar jesuítas. Para isso, seu conteúdo trata da organização, manutenção financeira, currículo, regras, regras de comportamento relativos aos colégios, bem como os critérios para que a Companhia assuma essas instituições e universidades. Seu enfoque é a finalidade da educação jesuíta, destacando como mediante a educação os jesuítas correspondem a tais finalidades.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Esta versão das Constituições da Companhia de Jesus foi traduzida ao português em 2004 pelas Edições Loyola. O quarto capítulo é composto por trinta e seis páginas.</p>	

CAPA**TÍTULO:** *Ratio Studiorum* (1599)**AUTOR:** Companhia de Jesus

RESUMO: A *Ratio Studiorum* é o primeiro documento oficial da educação da Companhia de Jesus. Não é um tratado pedagógico, no sentido de apresentar uma teoria educacional. Dividido em capítulos, apresenta regras relativas ao trabalho pedagógico das autoridades jesuítas, bem como para os docentes e estudantes. Dispõe a ordem e a forma de estudos em nível da educação básica e universitária, considerando a inspirado no *modus parisienses*. Recolhe a experiência inicial da educação jesuíta em termos de organização do que ensinar e do modo de proceder para encaminhar o ensino, a aprendizagem e avaliação. Atravessa pela inspiração no humanismo renascentista, expõe a finalidade da educação jesuíta em termos teológicos, na medida em que se estuda para mais louvar e reverenciar a Deus. Para isso, organiza dos estudos humanísticos e explicita o objetivo educativo como ser formar nas virtudes e nas letras, o que virá a ser a primeira versão do que veio a ser, posteriormente, a formação integral ao modo jesuíta. Sua escrita foi feita através de um processo único, pois recolheu por décadas experiências das escolas jesuítas espalhadas pelo mundo então habitado pelos jesuítas (Europa, Américas, África e Ásia). Publicada em 1599 serviu de fundamento e orientação para a Companhia de Jesus até 1773, quando a Igreja Católica suprimiu os jesuítas.

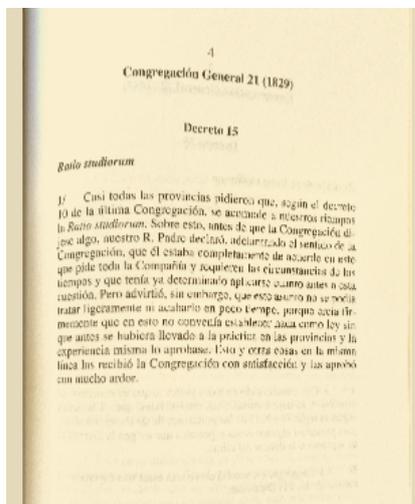
DESCRIÇÃO: Texto em formato de livro impresso, na versão traduzida ao português pelo Pe. Leonel Franca, SJ. Consta de uma introdução feita por Franca e do texto integral da *Ratio Studiorum*. Texto com noventa e duas páginas

CAPA**TÍTULO:** Congregação Geral 20ª – Decreto 10 (1820)**AUTOR:** Companhia de Jesus

RESUMO: Considerando a restauração da Companhia de Jesus, o Decreto 10 trata do pedido para revisar a *Ratio Studiorum* de modo a adaptá-la para o tempo presente. Ao mesmo tempo, orienta que sejam aplicadas regras comuns para os professores, em vista a manter uma certa uniformidade na educação, tal como acontecia à época da *Ratio*.

DESCRIÇÃO: É um texto de uma página, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana.** Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 208.

CAPA



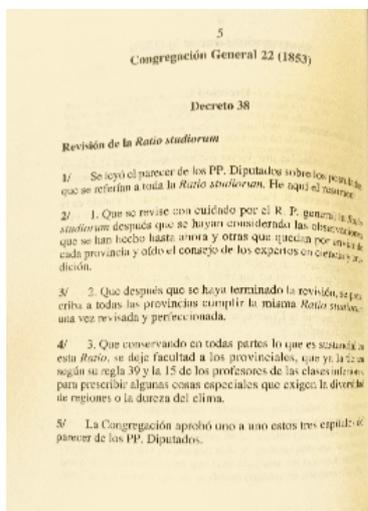
TÍTULO: Congregação Geral 21ª – Decreto 15 (1829)

AUTOR: Companhia de Jesus

RESUMO: O texto é um comentário sobre o processo de revisão da Ratio Studiorum, que foi iniciado em 1820. Recomenda que toda e qualquer legislação relativa à uniformidade de processos educativos na Companhia de Jesus precisa passar, antes, por um período de execução que a aprove.

DESCRIÇÃO: Texto de uma página, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana.** Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 209.

CAPA

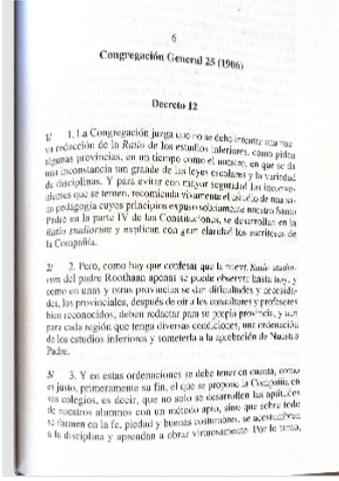
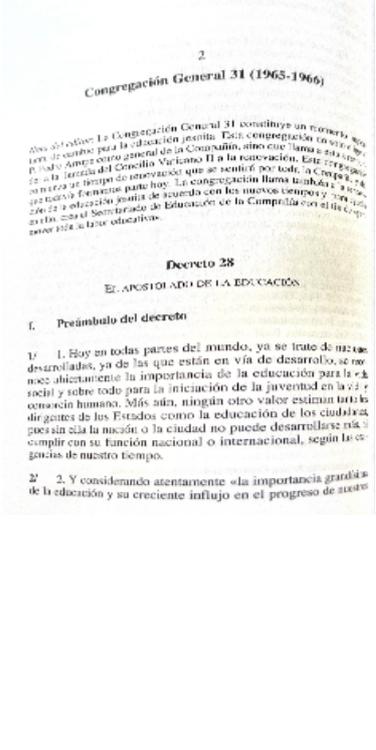


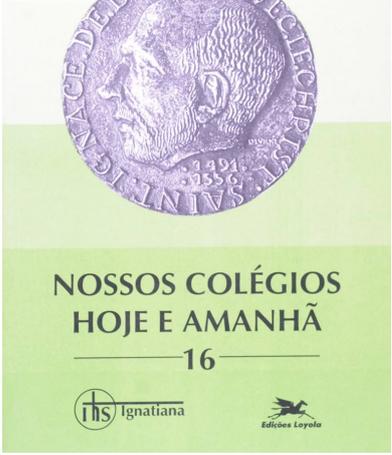
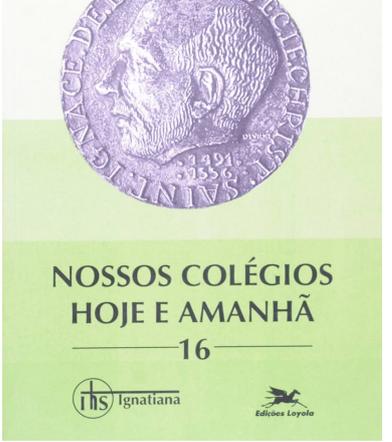
TÍTULO: Congregação Geral 22ª - Decreto 38 (1853)

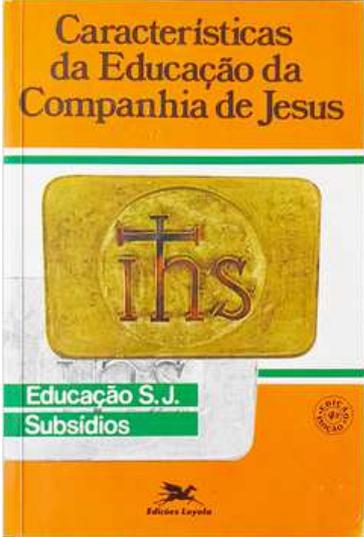
AUTOR: Companhia de Jesus

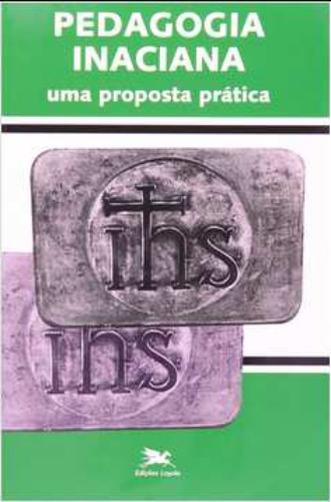
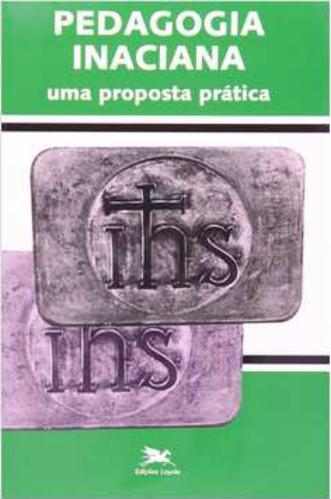
RESUMO: O decreto 38 é uma orientação para que o Superior Geral revise a Ratio Studiorum a partir das observações que foram feitas ao longo dos anos entre 1820 e 1853. E que a partir da revisão se promulgue seu cumprimento, mas que se faculte aos professores da educação básica que sigam as regras civis dos países.

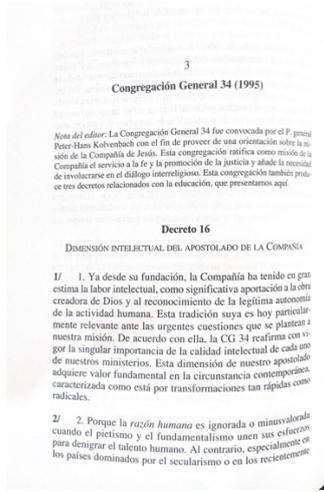
DESCRIÇÃO: Texto de uma página, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana.** Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 210.

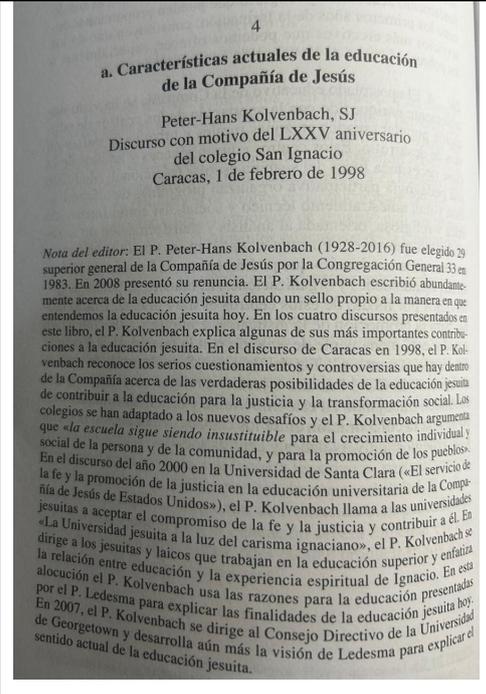
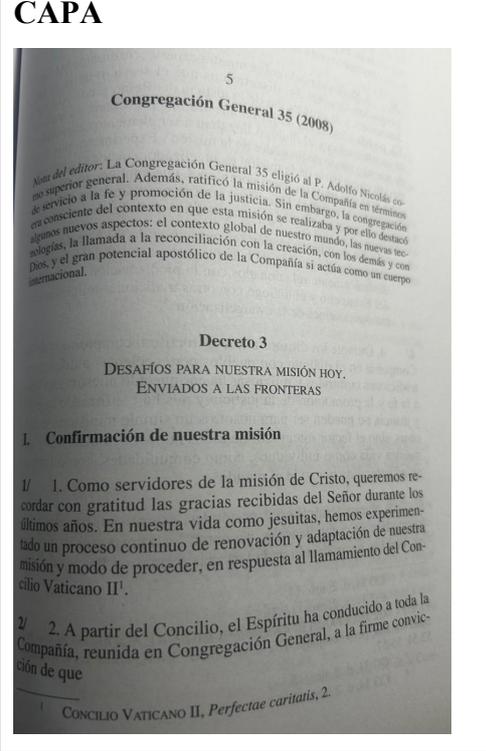
<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Congregação Geral 25ª - Decreto 12 (1906)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: Este documento é um decreto da 25ª Congregação Geral e explicita a compreensão e a deliberação da Companhia sobre abandonar um projeto de restauração da <i>Rato Studiorum</i>. Não obstante isso, reafirma que internamente, visando a formação dos estudantes para a vida religiosa jesuíta, a <i>Ratio</i> permanecerá sendo o fundamento orientador. Considerando os estados modernos, orienta que a educação jesuíta proceda com adaptações locais de sua proposta educativa e seja priorizado a elaboração de documentos locais. Reafirma a finalidade de formar nas virtudes e nas letras.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Texto de duas páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 211 – 212.</p>	
<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Congregação Geral 31ª – Decretos 28-29 (1965-66)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: A Congregação Geral 31ª se constitui um evento de mudança para a educação jesuíta. Ao mesmo tempo em que elege o Pe. Pedro Arrupe, SJ, que virá a ser um impulsionador desse movimento de renovação educativa, também responde ao chamado do Concílio Vaticano II para que a educação católica fosse renovada considerando as mudanças de época. A partir de então surge o Secretariado de Educação da Companhia de Jesus com a finalidade de promover o trabalho educativo jesuíta. Destaca-se nesta Congregação os decretos 28 e 29, os quais reposicionam as finalidades da educação jesuíta, notadamente acentuando a dimensão da formação para a justiça como propósito educativo. Assim, mediante a educação os jesuítas pretendem articular fé e cultura. Ademais, nestes decretos se reafirma o compromisso jesuíta com a investigação científica como modo de operar sua missão e serviço à Igreja e à humanidade.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Texto de 16 páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 222 – 237.</p>	
<p>CAPA</p>	<p>TÍTULO: A promoção da justiça e a formação nas associações: Homens para os demais (1973)</p>

	<p>AUTOR: Pe. Pedro Arrupe, SJ</p> <p>RESUMO: Trata-se de um discurso do Pe. Pedro Arrupe no I Congresso de Antigos Alunos da Europa, em 1973. Ancora-se na busca da Companhia de Jesus a partir da sua 31ª Congregação Geral por responder às interpelações do Concílio Vaticano II relativas a atualizar a missão da Igreja de serviço à humanidade, e especificamente em termos educativos, do modo como a educação jesuíta seria atualizada no horizonte de sua tradição formação intelectual e moral. O texto também conhecido como Homens para os demais. Nele, Pe. Arrupe apresenta como finalidade da educação jesuíta “formar homens e mulheres para os demais” e discorre que tal formação está implicada nos colégios com um compromisso com a missão da Companhia de Jesus, entendida como “serviço da fé e promoção da Justiça”. Desse modo, o texto enfatiza a ideia de justiça em sentido cristão como condição de possibilidade para dar forma à finalidade formativa da educação jesuíta.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Texto de autoria de Pe. Pedro Arrupe, SJ, com 41 páginas e que integra o livreto intitulado Nossos colégios: hoje e amanhã, publicado em 1980, pelas Edições Loyola, como parte da Coleção Ignatiana, que reúne documentos da Companhia de Jesus. ARRUPE, Pedro. A promoção da justiça e a formação nas associações: Homens para os demais. In. ARRUPE, Pedro. Nossos colégios hoje e amanhã. São Paulo: Edições Loyola, 1980, p. 29-68.</p>	
<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Nossos Colégios: hoje e amanhã (1980)</p> <p>AUTOR: Pe. Pedro Arrupe, SJ</p> <p>RESUMO: É um discurso de Pe. Pedro Arrupe num Simpósio sobre o Apostolado Educativo da Companhia de Jesus em nível secundário. O enfoque é dado aos colégios de ensino médio, mostrando e reafirmando como a educação é constitutiva da identidade e da missão da Companhia de Jesus. Em vista disso, Pe. Arrupe reafirma que a educação jesuíta está ancorada na visão espiritual ignaciana e que isso implica educar na correspondência com a finalidade de formar homens e mulheres para os demais. O texto não trata especificamente de aspectos pedagógicos relativos a currículo, didática ou mesmo o modo de operar o ensino e a aprendizagem. Sua ênfase é a formação integral que a Companhia deve oferecer aos seus estudantes. Destaca-se, então, como o conceito de formação integral passa a integrar, balizar e fundamentar a educação jesuíta como modo de efetiva a formação para a excelência acadêmica e humana</p>

	<p>integradas. O texto articula a convergência entre finalidades formativas e a proposta de formação humana da Companhia de Jesus.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Texto de autoria de Pe. Pedro Arrupe, SJ, com 23 páginas e que integra o livreto intitulado Nossos colégios: hoje e amanhã, publicado em 1980, pelas Edições Loyola, como parte da Coleção Ignatia, que reúne documentos da Companhia de Jesus. ARRUPPE, Pedro. Nossos Colégios: hoje e amanhã. In. ARRUPPE, Pedro. Nossos colégios hoje e amanhã. São Paulo: Edições Loyola, 1980, p. 7-28.</p>	
<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: É reconhecido como o segundo documento oficial sobre a educação jesuíta na história da Companhia de Jesus. Caraterísticas descreve os fundamentos e princípios da educação jesuíta em vinte e oito características decorrentes de nove visões inacianas, que constituem uma visão compartilha e comum para esse modelo formativo. Ressalta que tais características não querem dizer único nem no espírito nem no método. Significa o modo de proceder jesuíta em educação. Por isso, quer dizer a inspiração, os valores, as atitudes e o estilo que marca a educação da Companhia de Jesus. Portanto, essas características não são um dever ser educativo jesuíta, mas, sim, o que a educação jesuíta é. Por isso, tais característica são posicionados como afirmação da visão comum inaciana.</p>
<p>DESCRIÇÃO: É um livreto com 110 páginas, lançado pela Companhia de Jesus em 1986 e com a tradução ao português neste mesmo ano, sendo publicado como quarto volume da Coleção Documenta SJ, das Edições Loyola. COMPANHIA DE JESUS. Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 1986.</p>	
<p>CAPA</p>	<p>TÍTULO: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: Trata-se do terceiro documento oficial sobre a educação jesuíta. Apresenta a resposta pedagógica aos questionamentos de instituições educativas da Companhia de Jesus e de seus educadores sobre como formular uma pedagogia prática que fosse coerente em transmitir eficazmente a visão de mundo e dos valores inacianos propostos nas Características da Educação da Companhia de Jesus. Neste documento se articula o que veio a ser reconhecido como paradigma pedagógico inaciano,</p>

	<p>explicitado em cinco vivências integradas: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Não obstante se tratar de um estilo e procedimento pedagógico, não se deve confundir a educação jesuíta, ou mesmo reduzi-la, a esse círculo de vivências que são estratégias pedagógicas em vista da aprendizagem. Assim, a pedagogia inaciana é o meio pelo qual a educação jesuíta acompanha o desenvolvimento integral dos estudantes, na medida em que também se configura pelo ideal formativo cuja finalidade é formar o ser humano consciente, competente, compassivo e comprometido. Destaca-se neste documento a formulação relativa a englobar a excelência acadêmica, constitutiva da educação jesuíta e de seu modo de proceder, dentro do quadro da excelência humana.</p>
<p>DESCRIÇÃO: É um livreto de 88 páginas, lançado pela Companhia de Jesus em 1993, mesmo ano em que foi traduzido ao português e publicado pelas Edições Loyola como décimo segundo volume da Coleção Documenta SJ. COMPANHIA DE JESUS. Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1993. É composto pelo texto Pedagogia Inaciana e por dois apêndices que sintetizam esse documento educativo.</p>	
<p>CAPA:</p> 	<p>TÍTULO: A pedagogia inaciana hoje (1993)</p> <p>AUTOR: Pe. Peter Hans Kolvenbach, SJ</p> <p>RESUMO: Trata-se do discurso do Pe. Kolvenbach, em 1993, para o grupo de trabalho que redigiu o documento Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. Por isso, também integra esse documento, como seu 2º Apêndice. Pe. Kolvenbach associa o que passa a ser denominado de pedagogia como decorrente da espiritualidade inaciana, que emerge dos Exercícios Espirituais, de Inácio de Loyola. Assim, afirma como a educação jesuíta se assenta na espiritualidade e no humanismo cristão, que passa a ser entendido no quadro histórico e conceitual do humanismo social. Ao mesmo tempo, define a finalidade educativa da Companhia de Jesus com a formação de seres humanos conscientes, competentes e comprometidos na compaixão. Por fim, explica que a formação humana requer um modelo pedagógico, que não se reduz a uma didática, mas, partindo de métodos pedagógicos se fundamenta e se orienta por valores e uma visão de ser humano, de mundo e, inclusive, espiritual-teológica.</p>
<p>DESCRIÇÃO: É um discurso de 26 páginas, que se encontra como 2º apêndice do documento Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. KOLVENBACH, Peter-Hans. A pedagogia inaciana hoje. São Paulo: Edições Loyola, 1993, p. 89 – 115.</p>	

<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Congregação Geral 34ª, decretos 16 -18 (1995)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: A 34ª Congregação Geral foi convocada com a finalidade de rever a missão da Companhia de Jesus, que foi ratificada como serviço da fé e promoção da justiça. Acrescentou-se a tal missão a necessidade de ampliar o envolvimento dos jesuítas com o diálogo inter-religioso. Os decretos 16 a 18 tratam da dimensão intelectual da vida jesuíta, característica que distingue o modo de proceder da Companhia de Jesus. O pano de fundo é a queda das utopias que tanto marcaram o ocidente pós-segunda guerra. Relacionado a isso, está a reflexão sobre a relação entre a Companhia e a vida universitária frisando a função e finalidade da universidade jesuíta num tempo de mudança social e política. Acentua a missão da universidade frente ao desafio de incorporar um compromisso com a justiça. Por fim, trata da educação primária, secundária e popular, que são feições da educação jesuíta que passam a sofrer os efeitos de todo processo de renovação empreendido a partir de 1965. Ao mesmo tempo, acentua como as escolas jesuítas passam a se organizar diante do decréscimo da presença de jesuítas, o que implica a colaboração de leigos que correspondam às finalidades formativas pelo modo de ser e proceder.</p>
<p>DESCRIÇÃO: Texto de doze páginas, que integra a organização de documentos feita por -MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 470 – 481.</p>	
<p>CAPA</p>	<p>TÍTULO: Características atuais da Educação da Companhia de Jesus (1998)</p> <p>AUTOR: Pe. Peter Hans Kolvenbach, SJ</p> <p>RESUMO: É um pronunciamento do Superior Geral, Pe. Kolvenbach, feito em Caracas, Venezuela. Neste texto, ele reconhece os questionamentos e controvérsias dentro da própria Companhia de Jesus sobre a real possibilidade de a educação jesuíta contribuir para a educação para a justiça e para a transformação social. Respondendo a tais questionamentos, ele retoma o evento de maio de 1968 e suas reverberações de fragilidade do lugar social da escola, bem como as mudanças que o Concílio Vaticano II trouxe para a relação Igreja-Mundo, bem como a revisão da função da escola católica. Enfrenta</p>

 <p>4</p> <p>a. Características actuales de la educación de la Compañía de Jesús</p> <p>Peter-Hans Kolvenbach, SJ Discurso con motivo del LXXV aniversario del colegio San Ignacio Caracas, 1 de febrero de 1998</p> <p><i>Nota del editor:</i> El P. Peter-Hans Kolvenbach (1928-2016) fue elegido 29 superior general de la Compañía de Jesús por la Congregación General 33 en 1983. En 2008 presentó su renuncia. El P. Kolvenbach escribió abundantemente acerca de la educación jesuita dando un sello propio a la manera en que entendemos la educación jesuita hoy. En los cuatro discursos presentados en este libro, el P. Kolvenbach explica algunas de sus más importantes contribuciones a la educación jesuita. En el discurso de Caracas en 1998, el P. Kolvenbach reconoce los serios cuestionamientos y controversias que hay dentro de la Compañía acerca de las verdaderas posibilidades de la educación jesuita de contribuir a la educación para la justicia y la transformación social. Los colegios se han adaptado a los nuevos desafíos y el P. Kolvenbach argumenta que «la escuela sigue siendo insustituible para el crecimiento individual y social de la persona y de la comunidad, y para la promoción de los pueblos». En el discurso del año 2000 en la Universidad de Santa Clara («El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos»), el P. Kolvenbach llama a las universidades «La Universidad jesuita a aceptar el compromiso de la fe y la justicia y contribuir a él. En dirige a los jesuitas y laicos que trabajan en la educación superior y enfatiza la relación entre educación y la experiencia espiritual de Ignacio. En esta alocución el P. Kolvenbach usa las razones para la educación presentadas por el P. Ledesma para explicar las finalidades de la educación jesuita hoy. En 2007, el P. Kolvenbach se dirige al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown y desarrolla aún más la visión de Ledesma para explicar el sentido actual de la educación jesuita.</p>	<p>as dúvidas internas e reafirma o lugar da educação jesuíta diante das mudanças sociais, frisando que a escola é insubstituível para a formação individual e social.</p>
<p>DESCRIPÇÃO: Texto de nove páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 482-490.</p>	<p>DESCRIPÇÃO: Texto de nove páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 482-490.</p>
 <p>5</p> <p>Congregación General 35 (2008)</p> <p><i>Nota del editor:</i> La Congregación General 35 eligió al P. Adolfo Nicolás como superior general. Además, ratificó la misión de la Compañía en términos de servicio a la fe y promoción de la justicia. Sin embargo, la congregación era consciente del contexto en que esta misión se realizaba y por ello destacó algunos nuevos aspectos: el contexto global de nuestro mundo, las nuevas tecnologías, la llamada a la reconciliación con la creación, con los demás y con Dios, y el gran potencial apostólico de la Compañía si actúa como un cuerpo internacional.</p> <p>Decreto 3</p> <p>DESAFÍOS PARA NUESTRA MISIÓN HOY. ENVIADOS A LAS FRONTERAS</p> <p>I. Confirmación de nuestra misión</p> <p>1/ 1. Como servidores de la misión de Cristo, queremos recordar con gratitud las gracias recibidas del Señor durante los últimos años. En nuestra vida como jesuitas, hemos experimentado un proceso continuo de renovación y adaptación de nuestra misión y modo de proceder, en respuesta al llamamiento del Concilio Vaticano II¹.</p> <p>2/ 2. A partir del Concilio, el Espíritu ha conducido a toda la Compañía, reunida en Congregación General, a la firme convicción de que</p> <p>CONCILIO VATICANO II, <i>Perfectae caritatis</i>, 2.</p>	<p>TÍTULO: Congregação Geral 35^a – decreto 3 (2008)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: A 35^a Congregação Geral ratificou a missão da Companhia de Jesus em termos de serviço da fé e promoção da justiça. Contudo, este evento assumiu refletir sobre o momento histórico e suas alterações, de modo que entendeu que tal missão se realiza num contexto de globalização, de explosão de novas tecnologias. Diante desse contexto, é necessário ir além da justiça e responder ao chamado da reconciliação com a criação, com os demais e com Deus. A dimensão do trabalho em rede da Companhia de Jesus passa a ser constitutivo do modo de operar sua missão. O decreto 3 expressa a visão sobre a reconciliação nos níveis descritos anteriormente.</p>
<p>DESCRIPÇÃO: Texto de dez páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 545 – 554.</p>	<p>DESCRIPÇÃO: Texto de dez páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 545 – 554.</p>
<p>CAPA</p>	<p>TÍTULO: Declaração final do Colóquio Internacional de Educação Secundária Jesuíta – Boston (2012)</p>



AUTOR: Companhia de Jesus

RESUMO: Esta declaração reflete o compromisso e o significado do Colóquio de Boston, que reuniu 450 participantes de todo o mundo, para responder ao chamado da Companhia de Jesus para que sua Educação Secundária se organizasse num corpo universal com uma missão universal. Tal Colóquio marca um segundo momento no projeto de renovação da educação jesuíta, notadamente visando a criação de uma rede global de educação secundária. Em correspondência a esse chamado, esse Colóquio indicou a cidadania global, com ênfase na colaboração da educação com a fé, a justiça e o cuidado do meio ambiente, como oportunidade para que a educação jesuíta seja verdadeiramente global. Por isso, o Colóquio afirma que o mundo é a casa da educação jesuíta, uma vez que educar consiste em ajudar aos estudantes a enfrentarem os desafios globais.

DESCRIÇÃO: Texto de nove páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana.** Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 593 – 601.

CAPA:

b. Los antiguos alumnos de la Compañía de Jesús
y su responsabilidad social:
la búsqueda de un mejor futuro para la humanidad.
¿Qué significa ser creyente hoy?

Adolfo Nicolás, SJ
VIII Congreso de la Unión Mundial
de Antiguos Alumnos Jesuitas (WUJA)
Medellín (Colombia), 15 de agosto de 2013

Introducción

1/ Quiero dar a cada uno un afectuoso *saludo*. En primer lugar, a quienes vienen desde otros países hasta esta acogedora tierra colombiana y a la ciudad de Medellín; mi saludo se extiende, también, a los antiguos alumnos que desde los diversos rincones de Colombia se han dado cita aquí en el colegio San Ignacio y, obviamente, en particular, a los antiguos alumnos de este colegio que tienen la alegría de ser los anfitriones de este encuentro.

2/ Mis sentimientos de gratitud al comité organizador de este VIII Congreso. Sé que desde hace muchos meses han estado de forma muy comprometida al frente de la preparación de este evento. Un *homenaje particular* de admiración y gratitud para Fabio Tobón Londoño y para Tom Bausch. Lamentablemente, ambos han fallecido casi simultáneamente un mes antes del congreso. Fabio, antiguo alumno del colegio San Bartolomé La Merced en Bogotá, ex presidente mundial de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Compañía de Jesús y presidente del comité organizador, nos ha dejado el 17 de julio, luego de una heroica lucha contra la enfermedad. Tom Bausch, por su parte, presidente

TÍTULO: Os antigos alunos da Companhia de Jesus e sua responsabilidade social: a busca por um melhor futuro para a humanidade. Que significa ser uma pessoa de fé hoje? (2013)

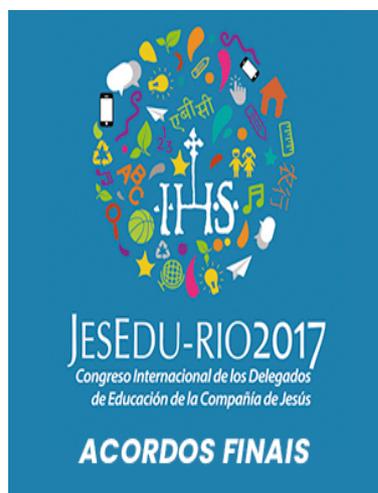
AUTOR: Pe. Adolfo Nicolás, SJ

RESUMO: Trata-se de uma alocução dirigida aos participantes do VIII Congresso da União Mundial dos Antigos Alunos Jesuítas, realizado em Medellín, Colômbia. O texto sublinha o conceito de responsabilidade social decorrente do ideal de pessoa a ser formada, considerando a passagem da compreensão de ser humano para os demais e com os demais, para a atual formulação de excelência humana e seus quatro qualificadores: formar homens e mulheres competentes, conscientes, compassivos e comprometidos. Abordando que a finalidade da educação jesuíta consiste em formar para a excelência humana integral, o autor sublinha como a responsabilidade social implica um compromisso com a busca por garantir o direito humano de acesso à educação de qualidade. Destaca que a pessoa formada pela educação jesuíta assume essa responsabilidade diante de um mundo globalizado e suas exigências financeiras, educacionais, ambientais e

	antropológicas. Isso implica um modo de vida atravessa pela experiência de fé, que torna a pessoa responsável por si, pela comunidade humana e pela criação de Des.
DESCRIPÇÃO: Texto de dezessete páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 576-592	
<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: Declaração final do Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana (SIPEI) – (2014)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: O SIPEI representa um ponto de convergência e de encaminhamento de atualização da educação jesuíta e da sua compreensão sobre suas finalidades formativas. Isso porque, ao reunir especialistas em espiritualidade inaciana e em educação jesuíta, juntamente como educadores e colaboradores na missão com a espiritualidade, houve o compromisso em responder ao chamado para se explicitar quem é a pessoa ser formada pela educação da Companhia de Jesus. Por isso, a sua declaração final é a formalização contemporânea da educação jesuíta em torno da ênfase na finalidade de formar o que se convencionou designar como “pessoa 4 Cs” – consciente, competente, compassiva e comprometida.</p>
DESCRIPÇÃO: DESCRIPÇÃO: Texto de nove páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 602 – 610.	
<p>CAPA</p> 	<p>TÍTULO: A excelência humana (2015)</p> <p>AUTOR: Companhia de Jesus</p> <p>RESUMO: O texto retoma os debates feitos durante o Seminário de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, ampliando a compreensão sobre a finalidade educativa da Companhia de Jesus desde o ponto de vista da excelência humana por meio dos 4 Cs: a formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas. Trata-se de uma síntese dessas quatro ênfases da educação jesuíta contemporânea, notadamente esclarecendo o sentido de finalidades formativas.</p>
DESCRIPÇÃO: Texto de nove páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos	

sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 602 – 610.

CAPA



TÍTULO: Acordos Finais do Congresso Internacional de Delegados da Educação da Companhia de Jesus (JESEDU-Rio 2017)

AUTOR: Companhia de Jesus

RESUMO: Este texto é a Declaração Final do Congresso Internacional de Delegados da Educação da Companhia de Jesus (JESEDU) realizado no Rio de Janeiro em 2017. Esse Congresso reuniu pela primeira vez na história jesuíta os delegados provinciais e regionais de Educação com a finalidade de discutir e definir uma agenda comum que ajudasse aos colégios a desenvolverem o seu potencial apostólico global e responder ao desafio de ser um corpo universal com uma missão universal. Essa Declaração consiste em 13 compromissos assumidos pelos Delegados, dos quais destaco a ênfase no perfil de pessoa a ser formada considerando a finalidade da educação jesuíta de formar a pessoa 4C's. Importante ressaltar a inclusão do propósito de formação para a cidadania global.

DESCRIÇÃO: Texto de sete páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana.** Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 611 – 616.

CAPA



TÍTULO: Discurso Final - A educação da Companhia de Jesus: uma pedagogia a serviço da formação de um ser humano reconciliado com os seus semelhantes, com a criação e com Deus

AUTOR: Pe. Arturo Sosa, SJ

RESUMO: É o discurso do Pe. Sosa, Superior Geral da Companhia de Jesus, ao término do JESEDU-2017. Destaca-se no texto o diagnóstico do atual momento histórico do mundo em que vivemos e como a educação pode abrir a compreensão deste mesmo mundo. Retoma a missão de reconciliação e justiça da Companhia de Jesus e acentua como tal missão precisa ser integrada na hermenêutica da cidadania global como formação para uma visão intercultural do mundo. A excelência humana é afirmada como finalidade educativa e que requer um compromisso histórico com o meio ambiente. Assim, somente mediante um trabalho em rede em nível global e intercultural é que renovará a tradição educativa jesuíta.

DESCRIÇÃO: DESCRIÇÃO: Texto de vinte e duas páginas, que integra a organização de documentos feita por - MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana.** Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 616 – 637.

CAPA



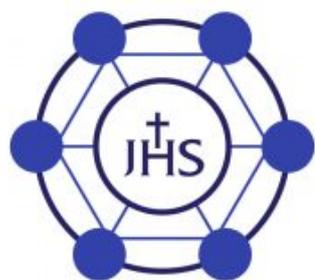
TÍTULO: Colégio Jesuítas: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento (2019)

AUTOR: Companhia de Jesus

RESUMO: É o quarto documento sobre educação da Companhia de Jesus. Sua proposta, como seu nome delinea, é ser um documento vivo, uma vez que a educação jesuíta é dita como tradição viva. Destaca-se neste texto a historicização da educação da Companhia de Jesus, relacionando-a com um diagnóstico do tempo presente. Assim, apresenta uma síntese de dois outros documentos jesuítas – Características da Educação da Companhia de Jesus (1986) e Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993). A partir disso, estabelece dez identificadores, que são como que compromissos que devem ser assumidos pelos Colégios jesuítas para que possam reconhecidos com tal nomeação. O texto retoma as finalidades formativas delineadas historicamente pela definição do perfil de pessoa a ser formada.

DESCRIÇÃO: É texto em formato de livro com noventa e nove páginas, acessível em formato impresso ou virtual. Disponível em: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Colegios-Jesuítas-Uma-Tradicao-Viva-no-sec-XXI-1a-versao.pdf>

CAPA



II COLOQUIO JESSEDU-Global2021
La Red Global Jesuita de Colegios
**Discerniendo por un
Futuro Esperanzador**

TÍTULO: Declaração Final – II Colóquio JESSEDU-Global 21 – Discernindo um futuro cheio de esperança (2021)

AUTOR: Companhia de Jesus

RESUMO: O texto é a Declaração Final do 2º Encontro da Rede Global de Educação Jesuíta, realizado em 2021, de modo online. Trata-se de uma resposta à missão jesuíta de acompanhar os jovens na construção de um futuro cheio de esperança através da educação. Em vista disso, definem que o objetivo do modo de proceder em educação é educar para a excelência humana que conduza a um futuro cheio de esperança: pessoas compassivas, competentes, conscientes de Deus em si mesmas e no mundo ao seu redor e comprometidas em ver novas todas as coisas em Cristo. Nesta declaração se mostra como a excelência humana é entendida como finalidade da educação jesuíta.

DESCRIÇÃO: Texto em formato PDF-online, com 4 páginas. Disponível em <https://redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/11/JESEDU-Global-2021-Declaracao-Final-POR-211026.pdf>

Fonte: Levantamento pessoal a partir de Mesa (2019).

A escolha desses documentos não é aleatória e se fundamenta no critério de serem oficiais da Companhia de Jesus. São identificados como documentos que tratam diretamente da educação, sendo pronunciamentos e textos dos Superiores Gerais que abordam a educação jesuíta, e, ainda, decretos de Congregações Gerais, que são o órgão máximo de governo da Companhia de Jesus, bem como Declarações oficiais de encontros internacionais sobre educação jesuíta. Outro argumento teórico metodológico para a escolha dos referidos documentos se ancora na orientação de Cellard (2012, p. 298), segundo o qual, se “[...] uma pessoa deseja empreender uma pesquisa documental, deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

Certamente, há outros recursos documentais que podem servir de análise de temáticas relativas à educação da Companhia de Jesus. Todavia, delineei tal escolha tendo em vista a problematização que levantei e os objetivos que me propus para compreender esse problema. Por isso, esta tese, de forma alguma, pretende afirmar que esgotou as possibilidades analíticas pela seleção documental que foi estabelecida. A partir da heterogeneidade documental, identifiquei o que denomino como vestígios relativos à educação jesuíta e seus fins e propósitos formativos relacionados à formação do ser humano.

4.2.3 O olhar documental me ensina a analisar o mar documental jesuíta

Ao modo da caminhada de Diego e de seu pai até a imensidão do vasto mar e o pedido para ser ensinado, a fim de aprender a olhar o que contempla, destaco o itinerário percorrido para historicizar, teorizar e problematizar o objeto que analisei nesta tese, pois “[...] o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Assim, nesta seção, procedo a explicitação do itinerário metodológico em correspondência a esses fatores, de modo a apresentar como desenvolvi o arranjo metodológico para responder ao problema que levantei e que conduziu a elaboração desta tese.

Ao intencionar a aprender olhar o que denomino como vasto mar da educação jesuíta, entendi ser necessário adotar uma atitude de pesquisa, o que se justifica por duas razões. A

primeira reside no fato de a minha formação decorrer da educação jesuíta; a segunda diz respeito ao fato de eu trabalhar profissionalmente numa instituição pertencente à Rede Jesuíta de Educação e estar envolvido em processos pedagógicos centrados no desenvolvimento da formação humana na perspectiva da Companhia de Jesus. Assim, sou formado por e nesta tradição, e a ela estou vinculado e engajado epistêmica, profissional e afetivamente. Por isso, por estar tão familiarizado a essa tradição, tive de estar atento diante da facilidade de ser induzido a investigar os documentos jesuítas e a desenvolver a tese em vista das confirmações das minhas compreensões e hipóteses prévias. Ao mesmo tempo, em também querer fazer como que uma apologia da proposta educativa jesuíta e proceder com a escrita de uma prescrição sobre as finalidades formativas e a formação humana na educação jesuíta.

Por isso, tive de adotar no meu procedimento metodológico a busca por aprender e desenvolver uma atitude de pesquisador, como ensina Uwe Flick (2009), que requer associar o tema com orientações do processo de pesquisa, para que se alcancem os objetivos estabelecidos. Essa atitude investigativa me interpelou no procedimento de pesquisa e escrita da tese, de modo que tive de me manter atento “[...] a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador” (FLICK, 2009, p. 36). Problematizar o objeto, questionar os meus conhecimentos prévios, bem como manter uma atitude de distanciamento diante do tema que abordei, constituiu meu modo de proceder ao longo desta tese. Notadamente isso se tornou mais evidente diante da leitura, compreensão e interpretação dos documentos em vista da coleta dos dados que foram, posteriormente, analisados.

Por ser instado a assumir essa atitude, compreendi que dispunha de um certo conhecimento sobre a educação jesuíta, mas era preciso aprofundar a investigação de modo a evidenciar cegueiras que me impediam de ver o vasto mar que se descortinou diante de mim na medida em que procedi, primeiramente, com a leitura dos documentos e, em seguida, com o procedimento metodológico da analítica documental. Dessa forma, ao adotar a perspectiva metodológica de pesquisa documental, foi possível mobilizar um exercício hermenêutico no qual a proposta não consistiu em conhecer algo novo, mas conhecer por um ângulo que resultou numa nova forma de conhecimento sobre a educação jesuíta e seus fins e propósitos formativos. E esse ângulo diz respeito ao enfoque em dois conceitos: finalidades e propósitos formativos e formação humana.

Ao ter assumido a análise documental como técnica metodológica desta tese, entendi, com Cellard (2012), que o uso do documento escrito possibilita operar uma observação e proceder a uma análise do objeto investigado considerando como ocorreu seu desenvolvimento

e sua produção em termos históricos e contextuais. Tais considerações foram oportunas tendo em vista a amplitude temporal dos documentos jesuítas, bem como em relação ao procedimento para analisar as duas categorias – finalidades e propósitos formativos e formação humana. Isso porque tratei os documentos não em vista da historicidade dos conceitos, mas considerando o objetivo de demonstrar como a formação humana decorrente das finalidades educativas definidas pela Companhia de Jesus converge numa identificação, de modo que o sentido da formação humana é identificado com a finalidade da educação jesuíta.

Assim, seguindo os procedimentos definidos por Cellard (2012, p. 300-303), operei na escrita da tese com a análise documental considerando as etapas que ele estabelece, as quais compreendem preliminarmente a avaliação dos documentos por meio da aplicação de 5 dimensões: 1. o contexto histórico no qual o texto foi elaborado para conhecer toda a conjuntura de sua escrita e evitar uma interpretação em virtude de valores contemporâneos; 2. o autor ou os autores: para elucidar a credibilidade, a interpretação dos fatos, concepções teóricas e para compreender os interesses do texto; 3. a autenticidade e a confiabilidade do texto: para garantir a procedência do texto e a qualidade da informação que transmite; 4. a natureza do texto: diz respeito ao tipo do texto e a seu sentido, isto é, se é teológico, médico ou jurídico; 5. os conceitos-chave: é a delimitação dos sentidos e das palavras do texto em seu contexto preciso de produção. Trata-se, assim, de um movimento preliminar da análise documental e que, necessariamente, foi usado em relação à seleção dos documentos com os quais desenvolvi esta investigação.

Ancorado nos critérios avaliativos que são como que etapas de um processo de exame crítico sobre os documentos, procedi, preliminarmente, com a leitura avaliativa da coletânea de textos clássicos e contemporâneos da educação jesuíta, que foram organizados pelo Secretário de Educação Pré-Secundária e Secundária da Companhia de Jesus, Pe. José Alberto Mesa, SJ. Ao mesmo tempo, contrastei essa avaliação com a plataforma online do Educate Magis, na qual são apresentados os documentos que são referências institucionais e oficiais da educação jesuíta. Assim, com essa primeira etapa de análise, identifiquei e selecionei documentos jesuítas que tratam somente da educação em nível pré-secundário e secundário, de modo que considerei para isso o contexto histórico e a natureza desses textos. Nesse sentido, ao me embasar nessas referências da coletânea de um representante do órgão máximo da educação da Companhia de Jesus, bem como da plataforma *on-line* relacionado a esse mesmo órgão, atendi às dimensões de autoria e autenticidade para avaliar adequadamente a pertinência dos documentos que foram selecionados para a etapa de coleta de dados e posterior análise. Em termos de natureza dos documentos, há textos de cunho teológico-cristão, espiritual-cristão, pedagógicos, mas também

documentos legislativos da Companhia de Jesus e que tratam especificamente da educação jesuíta. Nesta etapa preliminar e com certa precaução foi necessário proceder com uma leitura de modo a entender mais precisamente os conceitos-chave – finalidades e propósitos formativos e formação humana – a fim de identificar outros conceitos a eles relacionados nos textos de modo a avaliar seus sentidos e como ajudam a melhor compreender os objetivos delineados nesta tese.

Não classifiquei os documentos como fontes primárias ou secundárias. Minha intenção consistiu em proceder com a leitura e releitura de cada um deles considerando um ângulo hermenêutico definido por dois conceitos que constituem também o objeto desta tese: a formação humana e os fins e propósitos da educação jesuíta. Proceder com a leitura repetida é justificado por Cellard (2012, p. 304), para quem “a maioria dos metodologistas concordam em dizer que é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável”. Tratou-se de buscar combinações entre essas fontes, a problemática que levantei, o quadro teórico relativo às finalidades e propósitos formativos e a formação humana, mas também em relação ao meu interesse relativo a essa temática.

Com esse enfoque procedi, num segundo movimento, com a leitura dos documentos selecionados por ordem histórica de publicação, o que implicou operar uma leitura linear e ancorada no contexto histórico em que foram elaborados. Trata-se de uma leitura que tem relação com o contexto histórico e as circunstâncias nas quais o texto foi redigido, o que favoreceu a compreensão sobre como ao longo dos séculos e em distintos documentos foram sendo incorporados na explicitação do sentido desses dois conceitos outros conceitos. Ao operar desse modo me foi possível captar a evolução semântica dos conceitos-chaves, isto é, de finalidade formativas e de formação humana. Entende-se que esse tratamento envolve o que Corsetti (2006, p. 36) denomina como “cruzamento e confronto das fontes”. Para além da investigação dos documentos, importa o movimento de examiná-los a partir da problematização que mobilizei nesta tese. Isso me possibilita afirmar que não tratei especificamente de proceder com um comentário aos documentos jesuítas que foram investigados nesta análise, tampouco me detive em temáticas comumente tratadas, como as que procuram explicitar em que consiste a pedagogia inaciana.

Assim, diante da problemática relativa aos sentidos da formação humana decorrentes da compreensão das finalidades formativas da educação jesuíta, associada à operação de leitura analítica dos documentos através da imbricação desses dois conceitos-chaves e do enfoque hermenêutico ancorado no referencial teórico adotado, fui identificando nos documentos que

havia conceitos recorrentes que estavam relacionados a essas duas temáticas que defini como objeto desta tese. Nesse sentido, elaborei três categorias analíticas para tratar os dados que foram identificados e elaborados neste processo metodológico: **humanismo, excelência humana e perspectiva integral de formação.**

A categoria de humanismo atravessa historicamente os documentos educativos jesuítas desde as suas origens em 1599, sendo identificada como a forma de representar a educação jesuíta como um modo de proceder humanista, uma vez que seu enfoque está na centralidade da pessoa. O humanismo será reconfigurado historicamente como humanismo social jesuíta e serve de categoria interpretativa das finalidades formativas jesuítas e do sentido da formação humana. Tal categoria é analisada no quinto capítulo, mostrando como está relacionada com o sentido da formação humana depreendida das finalidades da educação jesuíta.

A categoria de excelência humana é recente nos documentos jesuítas, embora semanticamente esteja localizada já nos primeiros escritos jesuítas com o significado de Magis, como por exemplo, nas Constituições de Inácio de Loyola e em seu livro dos Exercícios Espirituais, mas também na *Ratio Studiorum*. A análise documental possibilita captar o fluxo semântico dos conceitos, sendo, por isso, possível defini-la como uma categoria de análise, notadamente por sua proximidade com o termo qualidade, que empregado em educação é compreendida como qualidade educacional. Ao mesmo tempo, é possível relacionar a essa categoria o conceito de pessoa, o qual é imprescindível para compreender tanto em que consiste o ideal formativo jesuíta, como, sobremaneira, como tal ideal se explicita como ideal de pessoa a ser formada, isto é, como excelência humana integral.

A perspectiva de formação integral é uma terceira categoria e emerge relacionada às duas anteriores. Isso porque diz respeito ao modo como a educação jesuíta opera a formação humana a partir das suas finalidades e através do que se convencionou chamar de formação integral. Essa perspectiva integral é estruturada pelo ideal de pessoa a ser formada, mas também pela orientação por valores e atravessada pela dimensão religiosa. Tendo em vista a imbricação entre as categorias de excelência humana e perspectiva integral de formação, opere a análise aglutinando essas duas categorias num mesmo lugar, isto é, no sexto capítulo.

O enfoque interpretativo adotado foi filosófico-pedagógico, uma vez que as temáticas que abordei integram a longa tradição acerca das finalidades da educação e a formação humana em sua relação com a educação escolar. Essa interpretação considera o contexto dos documentos, o modo como as temáticas emergem e se constitui numa operação hermenêutica que possibilita “[...] uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre as fontes que se

complementam” (CORSETTI, 2006, p. 36). Esse movimento analítico considera toda a base da literatura com a qual fundamentei a compreensão sobre as finalidades da educação, bem como outras que mobilizei para apresentar as correntes filosófico-pedagógicas sobre formação humana. Junto a isso, há recorro à problematização contemporânea tanto sobre o ajustamento da formação do ser humano, quanto o enredamento dos fins e propósitos da educação à lógica da mercantilização. Em vista disso, também procedi com a análise dos conceitos que estruturam a interpretação compreensiva das categorias recorrendo a correntes filosófico-pedagógicas que favorecem a consecução dos objetivos estabelecidos.

A partir da explicitação do modo como o olhar documental me possibilitou olhar para os documentos jesuítas me foi possível permitiui afirmar que a educação jesuíta consiste num modo de proceder humanista que visa a formação para a excelência humana integral. Em vista disso, o próximo capítulo apresenta como o humanismo se tornou o modo de proceder jesuíta em educação em vista de sua finalidade formativa de formar um ideal de pessoa.

5. FINALIDADES E PROPÓSITOS FORMADOS PELO MODO DE PROCEDER HUMANISTA JESUÍTA

A verdade é que nunca como então foram tão evidentes os laços da Igreja com a nova cultura humanística e renascentista, agora considerada como um bem imprescindível à própria reforma religiosa. Em vista dos seus fins, portanto, a Companhia fazia a escolha consciente do humanismo como chave mestra do seu sistema educativo (MIRANDA, 2009, p. 363).

A partir do percurso argumentativo, que se concentrou, na compreensão de finalidade educativa da escola, na análise das concepções de formação humana nas tradições filosófico-pedagógicas e na compreensão do sentido contemporâneo da formação humana ajustada ao neoliberalismo com sua correspondente subjetivação de uma forma de vida produzida por competências a se desempenhar e ser útil ao mercado, este capítulo demonstra como a educação jesuíta é compreendida como um modo de proceder educativo, ancorado no **humanismo cristão**, orientado para a **formação integral do ser humano**, de modo a desenvolver a **excelência humana** como sua **finalidade e propósito formativos**. O capítulo apresenta a análise sobre os sentidos da formação humana e a compreensão de finalidades formativas da educação jesuíta que decorrem desses sentidos. A analítica é direcionada considerando a categoria identificada como **modo de proceder humanista**, a partir da qual é evidenciado como os documentos da Companhia de Jesus convergem para a identificação entre os sentidos da formação humana e suas finalidades formativas.

Os jesuítas posicionam sua proposta educativa ancorada na tradição do humanismo cristão. A fim de elaborar o argumento, procedo com a análise das origens do humanismo como corrente cultural-filosófica e sua referência para a síntese jesuíta que integra a espiritualidade elaborada por Inácio de Loyola. Por isso, apresento como está configurado o humanismo jesuíta, frisando de que modo as finalidades formativas decorrem dos sentidos da formação humana e seu enraizamento na tradição humanista cristã. Isso implica considerar, sobremaneira, a constituição conceitual do humanismo a partir da história da educação jesuíta.

Desde seus inícios, os jesuítas escolheram o humanismo renascentista do século XVI para configurarem seu modo de ordenar e proceder educativo. Tal escolha decorre do propósito institucional da ordem religiosa, isto é, conduzir os estudantes ao conhecimento e ao serviço do Criador por meio da instrução nas ciências e do progresso nas virtudes. Alguns dos primeiros jesuítas haviam recebido a formação humanista através do *modus parisiense*, que era aplicado na França. Essa opção constituiu sua proposta educativa como um modo de proceder humanista em educação, uma vez que levou à integração entre a experiência espiritual jesuíta e os valores humanistas. A *Ratio Studiorum* operou um plano de convergência entre currículo, método e

didática, de modo a possibilitar a constituição de um ideal de ser humano que integra em si a formação intelectual junto com a formação nas virtudes. Emergia, assim, um perfil de ser humano a ser formado e se definia, concomitantemente, que o para quê da educação jesuíta consistia em dispor um modo de proceder para se alcançar tal propósito. Historicamente, a educação jesuíta não só se caracterizou como sendo humanista, mas também foi identificada como um dos modelos pedagógicos que melhor arquitetou e realizou tal proposição educativa. Consolidou-se um modo formativo na esteira das tradições filosófico-pedagógicas, como a *paideia grega*, a *humanitas latina* e a *paideia cristã*.

A pergunta heideggeriana sobre o fim da época da formação diz respeito também ao modo humanista denominado de humanismo cristão de corte jesuíta. Nessa linha argumentativa, que coloca em dúvida as possibilidades de se justificar o humanismo em termos teóricos e de potencial de formação de desenvolvimento humano, mira-se, sobremaneira, a crítica às tradições pedagógicas da Modernidade, como a *Bildung*, na Alemanha, e as correntes da pedagogia moderna vinculadas a propósitos e ideais formativos do Iluminismo. A suspeita do humanismo decorre dos eventos trágicos como guerras, deslocamentos humanos, conflitos entre povos, avanços científicos, dúvidas teóricas acerca do ideal de ser humano universal e de progresso histórico a partir das transformações políticas, econômicas e industriais. Do ponto de vista teórico e conceitual, esse movimento histórico ensejou uma crítica que visou desvencilhar-se dos princípios e fundamentos humanistas, uma vez que tais eventos em curso denunciavam o fracasso do humanismo, dos seus valores e de sua concepção de melhorar o ser humano e a vida humana.

Esse contexto denota uma crise da tradição humanista na qual está inserida a educação jesuíta. Por isso, convém posicionar esta análise tratando do humanismo e suas origens, de modo a enfrentar os questionamentos que visam à superação de seus fundamentos. Com essa consideração inicial, é possível explicitar a analítica sobre o humanismo jesuítico e o modo como ele concebe os sentidos da formação humana em relação aos fins da proposta educativa. O capítulo está estruturado em uma única seção, articulando o processo histórico pelo qual os jesuítas se apropriaram do humanismo renascentista com a constituição do que veio a ser engendrado como humanismo jesuíta e sua interpretação atual como humanismo social, demonstrando, desse modo, como acontece a identificação entre formação humana e finalidade formativa a partir do humanismo jesuíta.

5.1 A FORMAÇÃO DO HUMANISMO PEDAGÓGICO JESUÍTA



Figura 7 - A criação de Adão
Catedral Notre-Dame de Chartres

Estabeleceu, portanto, o óptimo artífice que, àquele a quem nada de especificamente próprio podia conceder, fosse comum tudo o que tinha sido dado parceladamente aos outros. Assim, tomou o homem como obra de natureza indefinida e, colocando-o no meio do mundo, falou-lhe deste modo:

«Ó Adão, não te demos nem um lugar determinado, nem um aspecto que te seja próprio, nem tarefa alguma específica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspecto, aquela tarefa que tu seguramente desejares, tudo segundo o teu parecer e a tua decisão. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por nós prescritas. Tu, pelo contrário, não constringido por nenhuma limitação, determinarás para ti, segundo o teu arbítrio, a cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de ti mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo». (MIRANDOLA, 2006. p. 51; 53)

A formação humanista caracteriza a identidade da proposta educativa da Companhia de Jesus. Contudo, os jesuítas não inventaram a educação humanista, apenas são seus herdeiros. Isso decorre, notadamente, da experiência universitária dos primeiros jesuítas e, nesse caso, particularmente, de Inácio de Loyola e seu modo de se referenciar nesse modelo cultural para conceber como os jesuítas organizariam a formação dos que desejassem ser jesuítas e, posteriormente, dos que fossem acolhidos em seus colégios. Trata-se de mostrar, inicialmente, nesta análise, como o humanismo renascentista integra a composição do sentido da formação humana concebida pela educação jesuíta.

5.1.1 O encontro dos jesuítas como o humanismo renascentista

Para iniciar, recorro a duas linguagens que demarcam a transição da Idade Média para a Modernidade, as quais evidenciam proximidades e rupturas referentes a concepções culturais e suas implicações, sobretudo, em termos do deslocamento da compreensão sobre que é o ser humano e os efeitos na sua educação. De um lado, a escultura da criação de Adão, que está na

Catedral de Notre-Dame de Chartres, França; do outro lado, o excerto do *Discurso sobre a dignidade do homem*, do humanista italiano Giovanni Pico Della Mirandola.

A figura de Adão emerge da terra e é moldada pelas mãos do divino criador. Seu rosto reproduz as feições do criador que lhe deu forma e a ele se assemelha. De acordo com Lubac (2022, p. 25), essa escultura é “uma parábola de pedra, que traduz para os olhos de forma simples e expressiva as palavras misteriosas do Gênesis: “Deus fez o homem à sua imagem e semelhança”.³⁶ A perspectiva cristã reconhece nesses versículos o sentido do ser humano como criatura e o ideal de sua constituição, que diz respeito a uma imagem e a uma forma predeterminada e à qual se deve corresponder por um processo formativo. Sobre esse ideal, forjou-se a *paideia* cristã. Paralelamente, a passagem do texto de Pico Della Mirandola representa a proposta do humanismo, uma vez que acentua também a criação do ser humano pelas mãos de Deus, mas coloca nos lábios do próprio criador a interpretação de uma nova antropologia, de cunho aberto, em que se afirma a indeterminação do ser humano, valorizando sobremaneira a liberdade de se constituir sem um ideal prefigurado.

Esse deslocamento cultural representa uma mudança de época e significa que o ser humano, embora criado por uma entidade divina, assume o controle, a responsabilidade e a construção de si e de sua história, uma vez que é inacabado e indefinido. Essa indeterminação e sua liberdade contrapõem-se a um modelo prefigurado de ser humano e sua formação como ser moldado por tal modelo metafísico com seus ideais e valores, tal como expresso na figura de Adão. Não se trata da exclusão do homem religioso, mas do deslocamento que torna o ser humano referência para si, de modo que enfatiza a valorização das suas capacidades para se autodeterminar livremente, engendrando o sentido de ser o que quiser vir a ser, não sendo coagido a corresponder a um modelo formativo ideal e predeterminado. Convém esclarecer os efeitos dessa transformação no ideal formativo que decorre dessa nova antropologia, assim como a emergência de uma nova concepção cultural se relaciona com a educação jesuíta nascente.

³⁶ O livro do Gênesis faz parte do Pentateuco, os cinco primeiros livros da Bíblia hebraica e da Bíblia da tradição cristã. A expressão “Deus fez o homem à sua imagem e semelhança” está no capítulo 1 e integra o conjunto dos capítulos de 1 a 11, “comumente, chamado de “História Primeva”, porque seu conteúdo é universal e retrata os primórdios da humanidade. Esses onze capítulos são narrações amalgamadas, inspiradas nas mitologias mesopotâmicas, nas quais se objetiva fazer uma reflexão e dar uma explicação teológica sobre as origens do ser humano [...]. O tema principal e dominante de Gn 1–11 é o da origem de todas as coisas pelas mãos de um Deus único que fez, dispôs e mantém sua criação como providente e providente”. PENTATEUCO. In: *Theologica Latinoamericana*. Enciclopédia Digital [Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia]. Disponível em: <https://teologicalatinoamericana.com/?p=1389>. Acesso em: 05 abr. 2024.

Nas Constituições da Companhia de Jesus, documento fundacional que legisla e organiza a vida e o trabalho dos jesuítas, escrito por Inácio de Loyola em 1551, já se afirma a orientação humanista da educação jesuíta.

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1559)

E como, geralmente falando, são de muito proveito os **estudos humanísticos** de várias línguas, a lógica, a filosofia natural e moral, a metafísica, a teologia escolástica e positiva, e a Sagrada Escritura, serão estas as matérias que hão de estudar os que se enviam aos colégios. Insistirão com maior diligência naquelas que mais **se relacionam com o fim indicado** (LOYOLA, 2004, p.125, grifos meu)

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1559)

Tendo em vista que os nossos colégios não devem ajudar a **instruir nas letras e nos bons costumes** só os próprios escolásticos, mas também os de fora, onde convenientemente se puder fazer instituem-se aulas públicas ao menos de **estudos humanísticos** (LOYOLA, 2004, p.131, grifos meus)

O capítulo IV das Constituições trata exclusivamente da educação e prescreve o regramento inicial sobre o modo, a forma e a estrutura dos estudos para os jesuítas em processo de formação, dispondo etapas de estudos formais nos colégios, bem como instruções de cunho mais administrativo e espiritual. Vale destacar que o segundo excerto indica a possibilidade de “os de fora” também poderem acessar tais estudos. O texto é de 1559 e recolhe já experiências educativas não só em curso em vários colégios jesuítas espalhados na Europa, mas também em outros lugares de colonização espanhola e portuguesa nas Américas e na Ásia. Isso porque o modelo formativo atrai a atenção nas cidades e acarreta pedidos para que não jesuítas possam também receber tal educação. Nessa época ainda não estava em vigência o plano de ensino e estudos que veio a se constituir na *Ratio Studiorum*. Por isso, as Constituições fundamentam e sustentam a educação jesuíta, constituindo seu núcleo pedagógico (STORCK, 2015, p.149).

Nos excertos anteriores, destaca-se como Inácio de Loyola determina que os estudos humanistas serão o modo de proceder educativo, notadamente considerando a ênfase nos estudos das letras gregas e latinas que tão bem caracterizam o humanismo renascentista. Note-se que o texto frisa a convergência entre as letras e a formação do caráter, direcionando tal processo de desenvolvimento como meio para servir a finalidade de conhecer a Deus e servi-lo. Essa articulação entre sentido formativo e finalidade formativa destaca como a educação jesuíta desde suas origens pretende afirmar uma visão do ser humano que não é incompatível com uma visão da antropologia cristã.

O modo como os jesuítas combinam o humanismo renascentista e o modelo cristão de ser humano será explicitado ao longo das análises. Por isso, interessa, por agora, caracterizar o humanismo renascentista, pois se trata de mostrar como foi se constituindo o que veio a ser denominado humanismo jesuíta (MIRANDA, 2001, 2009; SOTELO, 2009; STORCK, 2015).

5.1.2 As feições filosóficas do humanismo: *paideia* grega, *humanitas* e *paideia* cristã

O humanismo lança suas raízes no Renascimento europeu do século XV. Por isso, procedo à identificação do conceito em suas origens históricas, visando compreender de que modo foi identificado como potencialidade para constituir um plano de estudos e corresponder ao ideal de formação humana jesuíta. Em termos históricos, de acordo com Henrique Cláudio de Lima Vaz (2001, p.159-160), a tradição do humanismo começou a ser forjada no século XIII, quando floresciam escolas urbanas, e se consolidou no século XV, durante o Renascimento italiano e suas academias eruditas. Esse humanismo italiano é interpretado por Cambi (1999, p.224) em termos de “renovação educativa e pedagógica”. Tal renovação decorre de uma característica que distinguirá o humanismo, que é “uma bem definida concepção do ser humano que um dia será erigido em paradigma normativo proposto a toda humanidade” (LIMA VAZ, 2001, p. 160). Essa ênfase no ser humano precisa ser distinta, uma vez que o humanismo pode ser caracterizado ao longo do tempo em 3 tipos: num sentido mais amplo, humanismo diz respeito à atitude de valorização do ser humano; o humanismo histórico está associado ao Renascimento e às descobertas e saberes do início da Era Moderna; um terceiro tipo é designado como antropocentrismo radical, pois, ao prescindir de qualquer referência teológico-religiosa (Transcendente), torna o ser humano o primeiro e último fundamento e critério de validade para compreender o próprio ser humano, o mundo e a cultura, bem como a natureza.

A ideia comum aos três sentidos de humano consiste na valorização do ser humano. Tal ideia se assenta no encontro de três tradições com modelos antropológicos específicos, que vieram a ser sintetizados dando a feição dessa ideia de ser humano. Trata-se das tradições grega, latina e cristã (LIMA VAZ, 2001, p.160) ou, nos termos de Miranda (2009), o encontro entre Atenas, Roma e Jerusalém. Essas tradições oferecem feições do ser humano que constituirão a ideia humanista de ser humano e orientarão o sentido pedagógico da educação, assim como os propósitos formativos a partir do renascimento. Desse modo, o humanismo fecunda uma pedagogia e dele derivam tradições educativas ancoradas no sentido dessa valorização da centralidade do ser humano.

Das análises filosóficas de Lima Vaz sobre cada uma dessas tradições, destaco aspectos que são integrados nesta nova concepção de ser humano do humanismo. A imagem de ser humano tem traços helênicos expressos na interioridade espiritual (Sócrates), na inteligência aberta às ideias transcendentais (Platão) e na natureza racional que adequa a realidade a um conceito universal (Aristóteles) (LIMA VAZ, 2001, p.160). Ampliando essa visão de fundamento filosófico, remeto aos estudos de Miranda (2009, p.343) que identificam nos gregos, a partir dessa dimensão filosófica, as seguintes invenções: da pólis (cidade) e sua regência pela observância da lei forjando o cidadão; da liberdade; da racionalidade para universalizar um conceito como definição universal de uma realidade; e da escola enquanto espaço de formação e transmissão de saberes. Subjaz a todas essas invenções o modo como os gregos valorizavam a escrita e o uso da palavra e as formas de retórica e de eloquência.

A recepção romana da *paideia grega* operou a configuração da *humanitas latina*, que consiste na segunda feição do humanismo. Nesse modelo formativo, inspirou-se o humanismo, notadamente por autores como Cícero, Horácio, Virgílio e Sêneca. Na *humanitas*, desenvolver-se-á o *studio humanitatis*, que será acolhido na tradição jesuíta. No humanismo, esses estudos são direcionados a mais conhecer o ser humano e todo seu desenvolvimento, designando “os estudos que contribuíam para formar no jovem as qualidades próprias da *humanitas*, em suma, para humanizá-lo” (LIMA VAZ, 2001, p.161). Ao mesmo tempo, o humanismo voltará sua atenção às virtudes romanas em nível pessoal e de vida pública, tal como constatado no estudo da *humanitas latina*. Essa feição romana diz respeito ao exercício do poder e das relações sociais, que são direcionadas pelo fundamento do Estado romano no Direito. Como o estado romano era multiétnico, fez-se necessário um direito de abrangência mais universal, o qual foi assentado numa ideia universal de ser humano e no conceito de pessoa. Pessoa é um conceito constitutivo da República romana e denota, em sua origem semântica, as personagens de teatro e a singularidade do papel que desempenham. Para o humanismo, pessoa será um dos seus conceitos fundantes, uma vez que foi criado pelos romanos em sua busca por justificar a operação do Direito em sua aplicação de direitos e deveres para cada pessoa singular. Em tal singularidade da pessoa é que o humanismo renascentista cotejará a centralidade do ser humano e de seu desenvolvimento pessoal. Desse encontro entre a cultura grega e a cultura romana, emergirá como criação o latim literário, que será instituído como a língua do humanismo (LIMA VAZ, 2001).

A terceira feição diz respeito à mensagem cristã e seu encontro com a cultura greco-romana, no contexto do Império Romano. Em termos filosóficos, o cristianismo absorveu o humanismo greco-romano em sua teologia. Será a teologia cristã o lugar no qual as três

tradições se entrelaçam, resultando nas bases que sustentarão o edifício do que virá a ser o humanismo renascentista. Na interpretação de Lima Vaz (2001, p.162, grifo meu), tal entrelaçamento tem relação, primeiramente, com as experiências entre os anos 800 e 200 a.C. “**da descoberta da transcendência**, ou seja, de uma realidade *metacósmica* que vinha romper o espaço fechado do cosmos primitivo”. Vários povos do Extremo Oriente tiveram expressões culturais dessa descoberta da transcendência, mas duas ideias predominaram. Primeiramente, a expressão cultural grega com a ideia de Bem, Ser, Uno como fundamento racional e justificador de toda a realidade inteligível e material. Em seguida, a revelação judaico-cristã e sua concepção de Deus criador, Senhor, origem e fim de todas as coisas, bem como sua proposição ética e escatológica e a superação da tradição moral e jurídica greco-romana. Entre os séculos XI e XIII, a teologia cristã produzirá a síntese entre essas duas expressões da descoberta de transcendência, de tal modo que a ideia bíblica de Deus Criador e a ideia grega de Ideia de Bem como princípio absoluto convergem na concepção teológico-cristã de Deus. Essa referência teológica constituirá o fundamento antropológico do humanismo em sua vertente renascentista, ou seja, o ser humano é criado e subsiste em seu ser pelo Ser criador. Está aberto à transcendência de Deus pela razão e liberdade, que o constitui ontologicamente como capaz de Deus e de conhecê-lo e agir virtuosamente. (LIMA VAZ, 2001, p.162). O humanismo renascentista estará vinculado à ideia de ser humano que

traz a marca indelével da sua tríplice origem histórica: a grega, a latina, a bíblico-cristã. Como herança dessa tríplice origem, ela integra, na sua estrutura, três dimensões fundamentais: a metafísica, a ético-jurídica e a teológica ou, mais geralmente, religiosa. Finalmente, seu foco último de inteligibilidade não reside nela mesma, mas em Deus (LIMA VAZ, 2001, p. 166).

O humanismo está vinculado, portanto, a essa síntese histórica dessas três tradições culturais. Isso acarreta como efeito um deslocamento na compreensão antropológica do humanismo renascentista, uma vez que está “em aberta polêmica com a tradição medieval e escolástica, toda propensa a valorizar o papel da transcendência religiosa e a colocar o indivíduo dentro de uma rígida escala social, a nova civilização concebe o ser humano como “senhor do mundo” e ponto de “referência da criação” (CAMBI, 1999, p.224). Esse deslocamento não significa a renúncia à inteligibilidade da realidade e do próprio ser humano ancorada na transcendência de Deus. Pico Della Mirandola não abdicou da ideia de Deus para conceber sua ideia humanista de ser humano, mas redimensionou o sentido do que constitui o ser humano, fundamentado a partir da referência central ao próprio humano.

A referência à centralidade do ser humano pelo humanismo renascentista configura uma mudança na compreensão de formação humana. Não se trata aqui de justificar a necessidade da religião ou da teologia para explicar o humanismo, tampouco uma apologia teológico-cristã, mas trata-se de esclarecer do ponto de vista filosófico e histórico como foi engendrado o humanismo renascentista, de modo a compreender como tal concepção cultural será cotejada nas origens da educação jesuíta, possibilitando o engendramento do que veio a ser o humanismo jesuíta.

Os humanistas não renunciam à tradição teológico-cristã, mas enfatizam a revalorização da cultura da antiguidade clássica greco-romana, de modo que se dedicam aos estudos do que à época se designava como humanidades, isto é, dos textos literários, filosóficos e expressões artístico-culturais da antiguidade pré-cristã. A partir desses referenciais literários e artísticos, pretendia-se forjar uma nova imagem de ser humano, destacando suas capacidades interiores para se autodeterminar em várias direções (MAC DOWELL, 2020, p.665). Nesse sentido, o humanismo torna o *studia humanitatis* (gramática, retórica, história, poética e filosofia moral) o programa educativo em vista da formação desse novo ideal de ser humano, ou seja, trata-se, assim, da primazia do ser humano, que vigorará a partir de então e encontrará na modernidade o seu ápice, com a ideia de autonomia e emancipação.

Evidencia-se, assim, todo o potencial formativo da tradição humanista, uma vez que tais estudos “eram tão exaltados por desenvolverem a mente e o corpo, por conduzirem a um grau superior de virtude e de sabedoria e, acima de tudo, por constituírem a verdadeira preparação para uma vida cívica” (MIRANDA, 2011, p.479). Essa dimensão de preparação para a vida em sociedade se confirma pelo interesse de vários pedidos para que fossem instalados colégios jesuítas, o que se deve à finalidade de formar um perfil de ser humano à luz das características do ideal humanista.

5.1.3 Origens antropológicas e pedagógicas do humanismo jesuíta

Inácio de Loyola e os primeiros jesuítas receberam a formação em humanidades e em teologia por meio do *studia humanitatis*, que vigorava na Universidade de Paris. Dessa experiência, como dito no capítulo 4, Inácio articulará o humanismo renascentista à sua experiência espiritual consignada no seu livro dos Exercícios Espirituais. Nesse sentido, o interesse jesuíta pelo humanismo tem relação direta com a identificação que estabeleceram entre a imagem de ser humano a ser formada e as finalidades formativas. Depreende-se dessa afirmação que, identifico nos textos dos Exercícios Espirituais e nas Constituições a referência

do modo como se unem a tradição cristã e o humanismo, considerando que tanto há uma teleologia a ser buscada pelo ser humano em seus estudos, bem como pela Companhia de Jesus e sua proposta educativa.

Documento: Exercícios Espirituais (1548)

O ser humano é criado para louvar, reverenciar e servir a Deus Nosso Senhor, e assim salvar a sua alma. E as outras coisas sobre a face da terra são criadas para o homem, para que ajudem a **alcançar o fim** para que **é criado**. (LOYOLA, 1985, p. 28, grifos meus)

Documento: Exercícios Espirituais (1548)

Aqui pedirei um **conhecimento interno** de tantos benefícios que recebi de Deus **a fim de que**, reconhecendo-os inteiramente, possa **amar e servir** em tudo a sua divina Majestade. (LOYOLA, 1985, p. 130, grifos meus)

Documento: Exercícios Espirituais (1548)

Considerarei **como Deus está presente** nas criaturas. Nos elementos, dando-lhes o ser. Nas plantas, dando-lhes a vida vegetativa. Nos animais, a vida sensitiva. Nos **homens, a vida intelectual**. Em mim, dando-me a existência, a vida, a sensibilidade e a inteligência: e tendo-me criado à **imagem e semelhança** de sua divina Majestade, fez de mim um templo seu. (LOYOLA, 1985, p. 131, grifos meus)

Documento: Constituições das Companhia de Jesus (1553)

[...] uma vez que se reconhecer no candidato o requerido fundamento de abnegação de si mesmo e o seu necessário progresso na virtude, devem-se procurar os graus de **instrução nas letras** e o modo de utilizá-la **para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso criador e Senhor** (LOYOLA, 2004, p. 115, grifos meus)

Esses excertos possibilitam mostrar a convergência entre as finalidades do ser humano, dos ideais da Companhia de Jesus, assim como os objetivos com os estudos, notadamente considerando o aperfeiçoamento das capacidades humanas de modo a corresponder integralmente ao fim para o qual foi criado e pelo qual se estuda. Deus representa, neste quadro de inteligibilidade, a referência para o ser humano e suas atividades, pois a formação religiosa não consiste e tampouco se restringe a uma área de conhecimento. Diz respeito à totalidade de sentido, de finalidade e do modo de operar a oração.

Essa referência teológico-religiosa fundamenta e distingue o humanismo denominado de humanismo jesuíta. Isso decorre do fato de os “jesuítas trazerem um humanismo aberto à transcendência e que continha a temporalidade católica refletida na Escolástica e na ideia de eternidade” (BRUNO-JOFRÉ; JOFRE, 2023, p. 5). Importa destacar que os jesuítas não elaboraram seu modelo educativo prescindindo das bases da forma de pensar escolástica e tampouco dos seus autores, como Aristóteles e Tomás de Aquino. Em relação à integração entre humanismo e escolástica, “os jesuítas nunca desenvolveram uma solução teórica para o

problema de fazer especulação escolástica significativa do ponto de vista pastoral, sua solução prática era traduzir seus ensinamentos numa retórica humanista, o que significava sua transformação” (O’MALLEY, 2004, p. 397). Disso decorre a compreensão segundo a qual o humanismo possibilita ir além de uma atualização no modo de expressar, pois falar de um novo modo requer um novo modo de pensar. Nisso reside, de certo modo, a novidade do humanismo cristão ao modo jesuíta.

Os jesuítas engendram sua concepção de humanismo por meio da síntese que estabeleceram entre as correntes do humanismo renascentista, do humanismo cristão de Erasmo de Roterdã e a espiritualidade cunhada por Inácio de Loyola e sua visão antropológica destinada ao aperfeiçoamento e à potencialidade das capacidades dadas por Deus ao ser humano. Para Erasmo, o humanismo cristão enfatiza a precisão filológica, a exatidão da gramática, a elegância da retórica e defende a formação virtuosa através do vínculo entre a espiritualidade cristã e os estudos de autores latinos e gregos. Em decorrência dessa visão de ser humano, o humanismo de Erasmo será cotejado pelos jesuítas, mas numa tensão com o passado, uma vez que não abandonam de todo o formalismo da escolástica, como mostrado anteriormente.

O modelo de espiritualidade criado por Inácio de Loyola é fonte para entender como o humanismo informado pela teologia cristã está nas bases da arquitetura pedagógica da educação jesuíta. Ao mesmo tempo, sua visão antropológica enraíza-se na tradição de síntese cristã, tal como descrita por Lim Vaz (2001). Em vista disso, esclarecer a espiritualidade como fonte do humanismo jesuíta, no quadro mais amplo do humanismo cristão, se justifica nas palavras de Kolvenbach (1993, p.90), uma vez que

esta espiritualidade habilitou os primeiros jesuítas a se apropriarem do humanismo da Renascença e fundarem uma rede de centros educativos, que significavam uma renovação e respondiam às necessidades urgentes do seu tempo. A Fé e o fomento da “*humanitas*” trabalhavam de mãos dadas.

Isso representa que o humanismo renascentista é reconfigurado no interior da educação jesuíta, considerando sobremaneira que o ser humano tem uma finalidade transcendente a si, não obstante ter à sua disposição a possibilidade de autodeterminação. A finalidade do ser humano está em vista da sua perfeição, de modo que possa mediante o desenvolvimento pleno de suas potencialidades corresponder ao fim para o qual foi criado, isto é, glorificar a Deus por meio da sua plenificação intelectual, moral e espiritual. Importante destacar que, nesse modelo

antropológico de espiritualidade, a educação da liberdade³⁷ da vontade diz respeito a todo processo de aperfeiçoamento moral e espiritual, notadamente pelo crescimento nas virtudes.

5.1.4 As finalidades formativas ancoradas na antropologia do humanismo jesuíta

Essa compreensão está relacionada à finalidade formativa estabelecida por Inácio de Loyola, segundo a qual o ser humano realiza os exercícios espirituais como uma pedagogia para dar ordem ao seu querer, interesse e vontade, de modo que possa distinguir a vontade de Deus e, desse modo, corresponder ao fim para o qual foi criado. Para tanto, é necessário engajar a sua totalidade. Sobressai, nessa perspectiva antropológica, a visão tripartite, na qual o ser humano é a integração de inteligência, afeto e vontade. Dito em modo filosófico, o ser humano é razão, afetividade e liberdade. Desse modo, o humanismo jesuíta e seus primeiros representantes justificam sua concepção antropológica em meio ao humanismo renascentista que

não foram indiferentes ao reconhecimento do ser humano como centro e ao seu reposicionamento frente às considerações a respeito de sua relação com Deus. De um teocentrismo absoluto da Idade Média se passou a compreender o humano como “valioso em si mesmo” e “digno de ser conhecido em profundidade (FLÓREZ, 2023, p. 83)

Ainda em referência às Constituições, evidencia-se como a finalidade formativa se identifica com o desenvolvimento do ser humano através dos estudos. Por isso, decorre dessa concepção a necessidade das letras e das humanidades, tal como era o programa do saber do humanismo renascentista (STORCK, 2019; MIRANDA, 2011), pois assim se atualiza sua potencialidade intelectual, formação virtuosa e moral.

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1559)

O fim dos estudos na Companhia é ajudar, com o favor de **Deus**, as almas dos seus membros e as do próximo (LOYOLA, 2004, p. 124, grifos meus).

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1559)

O fim da Companhia e dos estudos é ajudar o próximo a **conhecer e amar a Deus, e a salvar a sua alma** (LOYOLA, 2004, p. 140, grifos meus).

³⁷ De acordo com PRADO; HERNANDES (2018, p. 333), os Exercícios Espirituais enquanto pedagogia da formação do jesuíta representam as tensões e conflitos religiosos, políticos e antropológicos do século XVI. Destacam-se, nesse conflito, duas correntes teológicas – católica e luterana – relativas ao cumprimento da vontade divina. Nesse sentido, “de um lado Loyola, certamente apoiado pelo humanismo cristão de Erasmo, defendendo a possibilidade de o homem de livre vontade encontrar por si mesmo, interiormente, a vontade divina, para a salvação de sua alma e, por outro lado, Lutero e a passividade da alma diante da vontade divina”.

Considerando essas finalidades, os jesuítas disporão as mediações culturais e pedagógicas, com vistas a configurar seu modo de proceder humanista em educação. Embora o humanismo renascentista se caracterize pelo antropocentrismo em sua vertente ainda conformada ao cristianismo, a educação jesuíta privilegiará não tanto essa matriz antropológica, mas sim o modo, a forma e o plano de organização de estudos formalizados a partir do *studia humanitatis*, isto é, os estudos de humanidades em decorrência do seu ideal de dar forma a um perfil de ser humano a partir de uma formação direcionada pela palavra, tal como o acentua o estudo das humanidades.

A formação nas letras era uma exigência para os jesuítas, pois o espírito da época requeria da formação humana os valores que o humanismo ancorava. Reside aí, por exemplo, a preocupação com o teatro, tendo em vista sua potencialidade para o exercício prático das artes literárias. Junto a isso, os colégios começavam a organizar tipografias, a fim de publicarem livros. Muitos desses livros se tornaram referência de unidade de ensino da educação jesuíta em seu sistema escolar.

Em decorrência dessa necessidade de meios adequados para levarem a moldar o perfil de ser humano a ser formado,

não era, pois, exagerado exigir aos membros da Companhia uma verdadeira "posse das letras", exigir que cada um se tornasse "senhor das línguas" [...]. Os estudos literários eram necessários para lidar com pessoas de origem e de língua diversa e para pregar convenientemente, acrescentava ainda, mas sobretudo para saber comunicar com autoridade, como quem tem poder para se fazer entender junto de quem escuta, tornando claro e luminoso o seu próprio pensamento. Se aquelas qualidades eram para todos desejáveis, com muito maior razão o eram para filósofos e para teólogos. Só assim poderiam comunicar eficazmente com a sociedade daquele tempo, pois Inácio observava que aqueles que tinham uma formação mais escolástica e especulativa, embora fossem muito doutos, não tinham sucesso apostólico algum (MIRANDA, 2001, p. 95).

O recurso à citação de Miranda justifica a escolha pelo humanismo não tanto em relação ao desenvolvimento de uma capacidade útil, como a retórica eloquente, tão bem usada em querelas medievais. Ao mesmo tempo, fundamenta-se como contraponto à interpretação reducionista de que a educação jesuíta consistia num treinamento apologético de soldados religiosos para o combate herético dos protestantes. Os jesuítas criaram colégios para também acolher os chamados “de fora”, filhos de cidadãos das cidades onde estavam, a quem seus pais buscavam oferecer o modelo jesuíta em virtude da distinção de sua formação. Desse modo, “a dimensão que os primeiros jesuítas deram ao seu ideal pedagógico originou-se da concepção e da convicção de que a formação humana estruturada a partir de valores espirituais cristãos e do

conhecimento intelectual dos clássicos podia contribuir para a estruturação de uma sociedade melhor” (STORCK, 2015, p.155).

Tal como ocorrera através da *paideia grega*, *humanitas latina* e a formação do cidadão letrado e virtuoso, o plano de estudos e toda formação de caráter da educação jesuíta engendrava um perfil de ser humano também capaz de, pelo desenvolvimento de virtudes e letras, se colocar a serviço de sua sociedade por meio da unidade de sua formação intelectual, de caráter, de moral e espiritual.

Nesse sentido, a identificação de recorrências sobre a função dos estudos de humanidades em textos distintos, como as Constituições e a *Ratio Studiorum*, mostra uma visão comum sobre esse enfoque na educação jesuíta, conforme explicitado abaixo.

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1559)

Nossa intenção seria que se ensinassem originariamente nos colégios **humanidades, línguas e doutrina cristã**, e, se fosse necessário, se desse um curso de casos de consciência (LOYOLA, 2004, p. 131, No.394, grifos meus).

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1559)

Aos jovens confiados à educação da Companhia **forme** o professor de modo que **aprendam**, com as **letras**, também os **costumes** dignos de um cristão. Concentre de modo especial a sua atenção [...] em **moldar a alma plástica** da juventude no **serviço e no amor de Deus**, bem como nas **virtudes** como que lhe devemos agradecer (COMPANHIA DE JESUS, *In. MESA*, 2019, p.141, grifos meus).

Documento: *Ratio Studiorum* (1599)

Os que, com o **fim de se instruir**, frequentam os colégios da Companhia de Jesus, entendam que, com a graça de Deus, se empregará todo o cuidado para que **sejam formados** não menos **na piedade** e nas outras virtudes do que nas **artes liberais** (COMPANHIA DE JESUS, 2019a, p.172, grifos meus).

Depreendo desses excertos que a formação humana jesuíta se direciona pela finalidade da própria Companhia de Jesus. Desse modo, considerando o objetivo desta tese em reconhecer a compreensão de finalidades formativas que decorrem dos sentidos da formação humana na educação jesuíta, entendo que os jesuítas compuseram seu modelo educativo na medida em que se aprofundaram no conhecimento sobre quem é o ser humano e de que modo o desenvolvimento de suas faculdades, como inteligência, afeto, vontade e memória, pode ser mobilizado em vista do desenvolvimento do ser humano. Desse modo, a orientação humanista jesuíta não é por acaso, uma vez que o “seu ideal pedagógico é na verdade o fruto maduro de uma concepção profunda e avisada da formação humana, baseada no conhecimento da natureza do homem e no funcionamento espontâneo das suas faculdades” (MIRANDA, 2001, p. 94).

Ao delinear o modelo de formação humanista, tem-se presente a finalidade formativa, uma vez que as humanidades, letras ou artes liberais são instituídas como modos de formar o caráter e a virtude. E isso requer um estudo mais ancorado no próprio entendimento sobre quem é o ser humano. Para tanto, a instrução de cunho literário ao modo do humanismo é o maior e mais valioso caminho pedagógico para a formação humana, intelectual, moral e espiritual, à luz dessa antropologia cristã. Voltar aos clássicos greco-romanos e toda sua configuração de formação humana ancorada nos estudos humanísticos se justifica em torno dessa finalidade, uma vez que

as humanidades são, em princípio, uma educação moral [...]. O ensino secundário tem o papel de fazer homens e não somente bacharéis. Uma grande parte dos textos explicados em aula e os assuntos de composição propostos trazem uma carga educativa fundada na observação, na análise, no estudo do homem em relações com os outros e com ele próprio (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152)

Essa escolha pedagógica explicita a centralidade do ser humano para os seus estudos, isto é, conhecer o ser humano é a finalidade do interesse quando se empreende os estudos de cunho literário, filológico, filosófico, poético. Estudar humanidades, portanto, é estudar e compor o sentido de quem é o ser humano, de modo que sua formação através de um currículo formativo clássico o edifique de acordo com a imagem e ideal de perfeição humana, pois “o estudo direto dos clássicos permite não só superar a utilização puramente gramatical e estilística que deles fez a cultura medieval, mas, sobretudo, descobrir uma humanidade feita de valores universais elaborados e produzidos pela Antiguidade” (CAMBI, 1999, p.225). Essa composição de um ideal humano apreendida dos estudos literários clássicos, como ocorre a partir do Renascimento, é descrito por Nair de Nazaré Castro Soares (1995) como a constituição da pedagogia humanista, que acontece através do encontro entre humanismo e pedagogia, pois o século XVI representa como a formação humana e a educação são “penetradas pelo ideário humanista” (SOARES, 1995, p.843).

Em termos jesuítas, esse plano de humanidades representa o encontro com seus propósitos, mas sobremaneira com seu ideal de ser humano. A partir de Codina (2001), proponho um quadro no qual apresento uma síntese das principais características do Modo de Paris que estará na *Ratio Studiorum* em correspondência com as intenções sobre a educação para a formação humana que Inácio estabeleceu em suas Constituições. Desse modo, opero distinguindo a dimensão de ordem mais pedagógica da dimensão de plano de formação humana, compreendendo que, nesse modo de proceder pedagógico jesuíta, há uma convergência entre elas.

Características do Modo de Paris instituídas na <i>Ratio Studiorum</i>	
Forma e ordem dos estudos	Formação humana
<ul style="list-style-type: none"> • bom ordenamento dos estudos, dispostos em forma sistemática e progressiva; • separação e gradação no estudo das matérias; • fixação de prazos e provas para o término de cada curso; • insistência na necessidade de assentar consistentes fundamentos antes de avançar para a próxima matéria; • divisão dos alunos em turmas, de acordo com seu nível de conhecimento; • enorme e abundante frequência de exercícios, com volumosas atividades para os estudantes realizarem. 	<ul style="list-style-type: none"> • recurso à emulação; • disciplina estrita e regulamentação da vida escolar; • estudo das artes liberais com um conteúdo humanista e renascentista de inspiração cristã; • insistência em conjugar virtudes e letras.

Tabela 3: Características do Modo de Paris instituídas na *Ratio Studiorum* (CODINA, 2019, p.129).

A investigação em torno da *Ratio Studiorum* ilumina os fundamentos e o enraizamento que essa tradição educativa lançara, desde as Constituições, para constituir sua identidade humanística. Nesse sentido, conforme interpreta Miranda (2001, p.84), “os autores da *Ratio* estavam convencidos de que a formação intelectual juntamente com a formação da virtude concorriam para o desenvolvimento pleno e integral do ideal do homem completo da *paideia* humanística cristã”. Depreende-se que a *Ratio* institui a configuração de um modelo pedagógico jesuítico como um modo de proceder humanista em educação. Tal modo jesuíta articula plano e ordem de organizar os estudos, ao mesmo tempo que coteja um ideal de ser humano que aperfeiçoa suas faculdades e é capaz de corresponder às finalidades de integrar uma formação intelectual, moral e espiritual.

A partir da *Ratio Studiorum*, os jesuítas empreenderam todo um sistema global de educação, fundamentado numa visão teológico-cristã do ser humano, do mundo e da própria finalidade da educação. Com essa proposta metodológica, respondem ao seu propósito formativo. Para isso, compuseram métodos pedagógicos e práticas didáticas, articulando níveis de estudos, matérias e, sobretudo, determinando o modo de proceder docente e dos alunos, de modo a que fosse tangível realizar o ideal humano. Nesse sentido, não é menos importante a função política, mas eminentemente religiosa e educativa que a educação jesuíta exerce no período da contrarreforma católica (CAMBI, 1999; BRUNO-JOFRÉ; JOFRE, 2023).

Convém evidenciar que escolas protestantes foram fundadas em vista à efetivação de propósitos de disseminação religiosa a partir dos ideais humanistas renascentistas e sua interpretação cristã. A finalidade da Companhia de Jesus consistia na cooperação para a salvação do ser humano dentro do quadro hermenêutico teológico do cristianismo católico. Num contexto de acirrada contenda religiosa, em que diatribes requerem não só a capacidade argumentativa, mas um estilo retórico e certa eloquência, foi de modo intencional que as humanidades foram eleitas para constituir a identidade desse modo educativo, pois se tratava de formar os jesuítas de modo a que o exercício da pregação da Palavra de Deus estivesse fundamentado consistentemente na forma e nos conteúdos, isto é, por um hielomorfismo humanístico capaz de não só convencer pela articulação entre forma metodológica e conteúdo, mas sobremaneira afirmar a potencialidade da formação cristã católica frente à reforma protestante. Não por acaso, considerando os estudos bíblicos, os jesuítas instituíram a formação trilingue: grego, hebraico e latim, isto é, línguas nas quais os textos da Escritura cristã estavam escritos e traduzidos. Ao mesmo tempo, convinha a forma de estilo e de conteúdos interpretativos, tal como disponível nos textos literários e seus usos de retórica, gramática, filosofia e teologia. Desse modo, “o estudo das letras clássicas e do hebraico tinha, portanto, uma dupla função instrumental, simultaneamente científica e apostólica: o estudo da Sagrada Escritura nos textos originais, e a capacidade de comunicar em linguagem atual a doutrina da fé” (MIRANDA, 2001, p. 94). A formação linguística produzia um novo tipo de pensar e argumentar.

Tratava-se, assim, de educar a palavra, os costumes e o modo de agir, a fim de dispor da capacidade de se expressar de modo claro e correto, com elegância e em vista do convencimento. Esse ideal de ser humano eloquente, tão característico do modelo de orador greco-romano, configura a formação humana jesuíta. O que se distingue como característica da educação jesuíta nessa constituição de sua identidade como modo de proceder humanista é que a ênfase na linguagem não é em vista da erudição. Significa um meio por meio do qual se visa ao “desenvolvimento harmonioso das faculdades” (FRANCA, 2019, p.77). Ora, essa finalidade destaca que a formação humanista não se reduz a tornar o estudante uma enciclopédia, pois os conhecimentos podem se tornar obsoletos no decorrer dos anos. O sentido mais evidente diz respeito a ensinar o estudante a se formar mediante o uso de suas capacidades como “a imaginação, a inteligência e a razão para todas necessidades da vida” (FRANCA, 2019, p.78).

Essa arquitetura curricular e formativa visa à edificação do ideal de ser humano a ser formado. Diz respeito não somente aos jesuítas, mas com ênfase também “aos de fora”, enquanto são potencializados em sua formação como estudantes, como frisava Juan Alfonso de

Polanco³⁸, secretário de Inácio de Loyola, a se crescerem “até se tornarem pastores, servidores cívicos, administradores da justiça e preencherão outros pontos importantes para o aperfeiçoamento e aproveitamento de todos” (O’MALLEY, 2004, p. 332). Através desse tirocínio formativo, entendia-se poder fazer frente à barbárie, tal como ocorrera na Antiguidade, e era o entendimento em relação à Idade Média, ao modo como o Iluminismo o compreenderá e, dessa maneira, influenciar o engendramento social a partir do perfil do ser humano formado e da compreensão das suas finalidades formativas. Por isso, o humanismo recebe uma forma específica, o humanismo jesuíta, e tem implicação direta na compreensão sobre a relação entre formação humana e finalidade formativa da educação da Companhia de Jesus.

Entretanto, em 1773, a Companhia de Jesus é supressa pelo Papa Clemente XIV a pedido de monarcas europeus³⁹. A supressão é a culminância de um percurso atravessado por conflitos de interesses múltiplos e divergentes entre jesuítas, Igreja Católica e os Estados nacionais que se encontravam em ebulição, sobretudo no contexto das revoluções burguesas do século XVIII. Isso envolve querelas políticas, financeiras, religiosas e, que, de certo modo, envolviam a influência educacional jesuíta na Europa e nas colônias europeias espalhadas pelas Américas, Ásia e África. Tal decisão incidiu diretamente em sua rede de colégios, uma vez que “os governos confiscaram os edifícios, propriedades e ativos financeiros dos jesuítas, depois os venderam, doaram ou os colocaram para fins não educacionais. Em alguns desses reinos, foram criadas escolas estatais nos antigos edifícios jesuítas, usando a riqueza jesuítica confiscada para sustentá-los” (GRENDLER, 2014, p. 24 – tradução minha). Ao mesmo tempo, com a supressão, revela-se a incompatibilidade entre seu currículo e a ordem de plano de ensino estabelecidos na e pela *Ratio Studiorum*. Isso porque o humanismo começava a ser questionado em sua raiz teológica, assim como a ênfase escolástica em Aristóteles e São Tomás de Aquino como fundamentos dos conhecimentos filosóficos e teológicos passara a ser rechaçada pela

³⁸ Juan Afonso de Polanco (1517-1576) foi secretário de Inácio de Loyola, fundador dos jesuítas, entre 1541 e 1556. A frase dele citada no argumento é o último dos 15 benefícios conferidos pelos colégios jesuítas, de acordo com a lista por ele elaborada. Em sua visão, os benefícios dizem respeito à Companhia de Jesus, aos estudantes e à localidade onde o colégio está presente.

³⁹ Embora a supressão dos jesuítas tenha acontecido em 1773, eles já haviam sido expulsos do Brasil em 1759, em decorrência da carta régia de Dom José I, rei de Portugal (MONDONI, 2014). Sobre o evento da supressão, Bruno-Jofré e Jofre (2023) analisam-na a partir de uma crítica histórica relacionada à maneira pela qual a Companhia de Jesus mobilizou, entre os séculos XVI e XVIII, um conjunto de ideias, culturas e modo de proceder moral e intelectual que estão intrigados com seu fechamento. Em seu entendimento, “o século XVII marcou não apenas a crise do jansenismo e o declínio da escolástica e do aristotelismo. Mas também uma renovação espiritual que abriu a Igreja às necessidades do povo, resultando na educação básica para crianças pobres como resposta à reforma. Dentro do ambiente da igreja, percebeu-se que as mulheres eram necessárias fora do claustro, no empreendimento educacional. Pronto. O cenário do século XVIII não foi fácil para os jesuítas, que não conseguiram articular seu pensamento dentro das novas configurações emergentes de ideias políticas e intelectuais, como haviam feito no século XVI” (BRUNO-JOFRÉ; JOFRE, 2023, p. 19).

Modernidade e pelo método científico e seus representantes, como Galileu, Copérnico, Newton e David Hume.

Pensadores como Descartes, Locke e Pascal criticaram o modelo antropológico no qual estão assentadas as bases da educação jesuíta; nessa mesma linha, Voltaire, Locke e Hobbes secularizaram os fundamentos da política, impactando a noção de Estado e da própria política de cunho teológica, como no monarquismo pré-revolução francesa. Já a reflexão sobre a implementação da economia política de Adam Smith, no final do século XVIII, indica alterações nas relações comerciais entre os Estados e seus efeitos nas organizações da sociedade (BRUNO-JOFRÉ; JOFRE, 2023, p. 11-18). As condições de possibilidade nas quais foi fundamentada a educação jesuíta entre o século XVI e XVIII foram alteradas, de modo que a compreensão sobre a restauração de um modelo do passado precisa ser melhor matizada a partir do que revelam os dados identificados nos documentos analisados.

5.2 O HUMANISMO SOCIAL REDEFINE AS FINALIDADES FORMATIVAS

Esta segunda seção consiste na análise da renovação das finalidades formativas da educação jesuíta através da influência do humanismo social cristão. Essa renovação não desconsidera o passado educativo jesuíta, mas implica uma abertura de diálogo com as correntes pedagógicas que emergem a partir do século XIX e, também, com toda a renovação interpretativa sobre os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola e as correntes antropológicas que questionam o fundamento teológico-metafísico do humanismo jesuíta e sua visão de ser humano.

5.2.1 O humanismo como fundamento da formação humana jesuíta

A chamada restauração da Companhia de Jesus ocorreu em 1814 e traz a marca do anseio por reintroduzir a *Ratio Studiorum*. A partir da investigação dos documentos jesuítas que constituem os dados, identifiquei a emergência de uma preocupação histórica em ancorar a educação jesuíta no que passa a ser denominado de tradição humanista jesuíta.

Documento: Congregação Geral 20 (1820)

Os provinciais pediram que a ***Ratio Studiorum*** se **acomode ao nosso tempo**. A Congregação aceitou este postulado e decretou que o Padre Geral pedisse a alguns companheiros escolhidos da Companhia que se **ocupem de revisar a *Ratio Studiorum*** (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 208, grifos meus)

Documento: Congregação Geral 21 (1829)

Quase todas as províncias pediram que, segundo o decreto 10 da Congregação 20, a **Ratio Studiorum** seja acomodada aos **nossos tempos** (COMPANHIA DE JESUS, In. MESA, 2019, p. 209, grifos meus)

Documento: Congregação Geral 20 (1853)

Que, depois de concluída a **revisão**, seja prescrito a todas as províncias o cumprimento da **Ratio Studiorum revisada e aperfeiçoada** (COMPANHIA DE JESUS, In. MESA, 2019, p. 211, grifos meus).

Documento: Congregação Geral 25 (1906)

A Congregação julga que **não se deve** tentar uma **nova redação da Ratio** dos estudos inferiores, como pedem algumas províncias, num tempo como o nosso, em que se há uma inconstância tão grande de leis escolares e de variedade de disciplinas (COMPANHIA DE JESUS, In. MESA, 2019, p. 211, grifos meus).

Documento: Congregação Geral 25 (1906)

No que se diz respeito à **matéria**, a Congregação pensa que se deve promover com todo cuidado os estudos de línguas clássicas, posto que é muito adequado para a **formação** dos talentos e **corresponde ao nosso Instituto** (COMPANHIA DE JESUS, In. MESA, 2019, p. 212, grifos meus).

Documento: Congregação Geral 25 (1906)

Finalmente, **segundo a Ratio Studiorum**, que se deve **manter integralmente nas coisas substanciais**, nossos escolásticos devem ser formados solidamente na gramática, humanidades, retórica e sobretudo na eloquência sagrada, em latim, grego e nas línguas vernáculas (COMPANHIA DE JESUS, In. MESA, 2019, p. 212, grifos meus).

Documento: Congregação Geral 31 (1965-1966)

No que diz respeito à **matéria de ensino**, a **formação humanística** dos nossos alunos – seja a chamada **literatura clássica**, seja a moderna, seja nas ciências – acomode-se à genuína tradição **cultural de cada nação ou região**”. (COMPANHIA DE JESUS, In. MESA, 2019, p. 230-31, grifos meus)

Os excertos acima apresentam recorrências que enfatizam como o percurso histórico de restauração da Companhia de Jesus, a partir de 1814, pautou-se, em termos educacionais, pelo entendimento de retomar o projeto educativo consignado na *Ratio Studiorum*, ainda que sob o imperativo da necessidade de adaptação aos contextos de cada país. Como pano de fundo científico, havia todo o desenvolvimento das ciências naturais, da organização da educação na Europa ao longo dos séculos XVIII e XIX e dos seus efeitos na Revolução Industrial e nas revoluções burguesas, bem como com o Iluminismo e sua ênfase na razão, autonomia e liberdade. A razão científica suplantara gradativamente o espírito humanista e os valores religiosos. Desse modo, a educação humanística perdia espaço e reconhecimento, sobretudo

por estar vinculada às instituições cristãs, as quais sofriam os efeitos dos questionamentos sociais e políticos feitos ao cristianismo e seus valores.

Flórez (2023, p.83) comenta o contexto da Modernidade e seus efeitos científicos, políticos e religiosos em relação à educação da Companhia de Jesus previamente e depois da sua restauração, o que levou, quando da intenção de retornar à tradicional *Ratio Studiorum*, ao encontro de “condições que já eram muito distintas. Não foi possível voltar a ter um currículo que desse unidade ao apostolado educativo, pois os contextos nacionais – com forte influência estatal – e dos avanços do conhecimento durante essas décadas não o permitiram”. Ao mesmo tempo, monarcas europeus, como na Dinamarca, Áustria e Prússia, instituíam a educação obrigatória para crianças, com regulamentação de horários, currículo e livros didáticos

Não era tarefa simples restaurar um modelo que já não encontrava as condições sociais, políticas, educacionais e religiosas para sua retomada, porque “a educação foi reconceitualizada, e a visão jesuíta não se coadunava com as tendências modernas de pensamento, embora os jesuítas tenham contribuído para o desenvolvimento da modernidade através do movimento global de ideias e formas de conhecimento” (BRUNO-JOFRÉ; JOFRE, 2023, p. 18). Em vista disso, ao entender a inviabilidade de restaurar o modelo educativo em vigor desde 1548, chega-se ao entendimento crítico de que é necessário reposicionar conceitual e pedagogicamente a compreensão sobre o que constitui o humanismo jesuíta e, desse modo, o próprio sentido de formação humana e sua relação com as finalidades formativas da educação jesuíta. Isso se inicia na virada do século XX, mas se consolida nos anos sessenta, uma vez que as mudanças históricas em curso em meados do século XIX, com a instituição dos Estados nacionais e suas respectivas políticas públicas educacionais, tornavam inviável implementar a *Ratio Studiorum* e sua concepção curricular, ainda que com atualizações para os contextos e suas especificidades. Sublinho dos textos a identificação da *Ratio* não tanto como um plano de princípios de formação humana, mas a compreensão de sua função de ordem mais didática, uma vez que estabelece um plano e método geral para organizar e estruturar os estudos.

Destaco do texto da Congregação Geral 31, de 1965-1966, a orientação para acomodar os estudos aos contextos locais, de modo que foquem na literatura clássica, mas também na literatura contemporânea e dialoguem com o conhecimento científico, visando conduzir à síntese intencionada desde os valores que orientam a educação jesuíta. Trata-se, assim, de uma ênfase curricular ancorada no reconhecimento do sentido da formação humana e na relação com a finalidade de formar um perfil de ser humano à luz da tradição educativa jesuíta e de seus valores, que valorizam o ser humano como referência formativa e não como um objetivo

instrumental ajustado economicamente. Nesse sentido, os documentos jesuítas pós-anos 60 do século XX enfatizam uma visão transformadora sobre sua tradição humanista.

Documento: Congregação Geral 31 (1965-1966)

Devemos fazer um esforço especial para formar os nossos alunos na verdadeira caridade de Cristo, segundo a **doutrina social da Igreja** (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 228-229, grifos meus).

Documento: Nossos Colégios, hoje e amanhã (1980)

O verdadeiro objetivo de nossos centros de ensino, melhor, de educação, está colocado naquilo que é **especificamente humano e cristão** (ARRUPE, 1980, p.12, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

O **objetivo da educação da Companhia** é a **formação de pessoas** orientadas em seus princípios e em seus **valores** para o serviço aos outros, segundo o exemplo de **Jesus Cristo**. (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 54, grifos meus)

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

A pedagogia é o caminho pelo qual os professores acompanham o crescimento e desenvolvimento dos seus alunos. A pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia. Deve incluir uma **perspectiva do mundo** e uma **visão da pessoa humana ideal que se pretende formar**. Isso indica o **objetivo e fim** para o qual se orientam os diversos aspectos de uma **tradição educativa** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 22, grifos meus)

Os textos acima recolhem ressonância que foram identificadas através das leituras e análises dos documentos jesuítas da segunda fase da história da educação jesuíta, como mostrei no capítulo quarto. Nesse sentido, trata-se de documentos que assumem o compromisso em atualizar a tradição educativa em correspondência conceitual com a categoria do humanismo, tal como vem sendo tratado nesta analítica. Por isso, enfatizam a educação voltada para a formação do ser humano dentro do quadro do humanismo cristão.

A educação jesuíta se constitui como um modo de proceder humanista, resultante da síntese histórica que levou à convergência entre a espiritualidade inaciana, o humanismo renascentista cristão e a integração à vertente humanista de corte mais pedagógica em termos de métodos, procedimentos e currículo centrado nos clássicos greco-romanos, filosofia e teologia. Essa característica, que identifica a educação jesuíta, é mais bem explicitada quando se mostra seu propósito, isto é, seu ideal de formar um perfil que aperfeiçoe todas as suas potencialidades mediante a educação e possa, assim, realizar suas finalidades pessoais e comunitárias.

Essa afirmação do humanismo cristão como fonte da tradição jesuíta é uma recorrência nos documentos analisados. Isso é mais bem compreendido em relação à crítica ao humanismo empreendida já durante o século XIX, resultante em duas correntes de humanismo: o humanismo cristão, fundamentado numa estrutura teocêntrica; e o humanismo moderno, denominado antropocêntrico, em decorrência de ser fundamentado na imanência da condição humana. Para Henrique Cláudio de Lima Vaz, essas duas concepções divergentes remontam a dois modelos formativo-pedagógicos da tradição ocidental: o modelo da medida e o modelo da imagem. A ideia de medida remonta à visão de dois autores gregos, Platão e Protágoras: a primeira, “Deus é a medida do ser humano” (Platão); a outra, “o ser humano é a medida de Deus” (Protágoras). O modelo da imagem remonta à Platão e à narrativa judaico-cristã da criação do ser humano do livro do Gênesis – “o ser humano é criado à imagem e semelhança de Deus”; e a resposta do humanismo moderno de corte antropocêntrico – “Deus é a imagem e semelhança do ser humano” (LIMA VAZ, 2001, p. 163)⁴⁰.

Dessa distinção, decorrerá uma implicação para a formação humana na perspectiva do humanismo cristão, isto é, a identificação de que esse modelo, por seu fundamento transcendente, limita a liberdade e a autonomia do ser humano, de modo a impedir seu desenvolvimento pelas restrições morais, bem como bloqueia o progresso do mundo. Em contraponto a essa crítica, a educação jesuíta coteja um ideal de ser humano a ser formado em correspondência ao modelo da imagem, a qual é explicitada com a figura de Jesus Cristo.

Ao enfatizar o modelo humanista teocêntrico, a educação jesuíta corresponde ao movimento de atualização da educação católica fomentado a partir do Concílio Vaticano II⁴¹, notadamente através declaração conciliar “*Gravissimum Educationis*. Sobre a Educação Cristã”, de 1965. Essa declaração chama a atenção para o que denomina de “gravíssima importância da educação na vida do homem e sua influência cada vez maior no progresso social

⁴⁰ No livro *O drama do humanismo ateu*, Henri de Lubac (2022) apresenta o que ele denomina de humanismo ateu e seus correspondentes sistemas de vida. Através da análise do pensamento de seus representantes, como Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud e Comte, ele explicita que esses sistemas convergem em seus fundamentos com a negação de Deus, de modo a construir uma crítica com ênfases religiosa, econômica, moral e psicológica em relação ao cristianismo, sua concepção de Deus e sua ideia de humanismo como forma educativa de aperfeiçoar o ser humano. Trata-se de um texto de cunho apologético, mas cujas análises ampliam a compreensão sobre a distinção entre humanismo cristão e humanismo moderno antropocêntrico.

⁴¹ O Concílio Vaticano II foi realizado em Roma, ao longo de sessões anuais realizadas entre os anos de 1962-1965. Foi o 21º Concílio da história da Igreja Católica e reuniu cardeais, bispos, padres, religiosos e leigos do mundo inteiro. Sua intenção foi a de “avaliar o momento em que a Igreja adotou postura totalmente diversa daquelas assumidas nos concílios passados, de Niceia até o Vaticano I. Pode-se falar de um estilo totalmente original. Desta feita, a Igreja não empregará a linguagem condenatória peculiar aos concílios anteriores, sinalizadora de intransigência da Igreja em face de grupos cismáticos e/ou heréticos, ou diante daqueles que, fora dela, lhe faziam oposição”. In. *Theologica Latinoamericana*. Enciclopédia Digital [Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia]. Disponível em: <https://teologicalatinoamericana.com/?p=1389>. Acesso em: 05 abr. 2024.

do nosso tempo” (IGREJA CATÓLICA, 1965, *on-line*). Tal identificação da importância da educação não é novidade para a educação católica, mas, considerando o contexto de uma mudança de época, destaca-se como a educação pode influir no progresso humano e social. Esse destaque para o caráter social representa, sim, uma novidade a partir de então para a educação católica e terá ressonância na educação jesuíta.

Nesse sentido, de acordo com a declaração, “a verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte” (IGREJA CATÓLICA, 1965, *on-line*). Nesse sentido, definindo como finalidade a formação do ser humano numa perspectiva transcendente, os jesuítas, tal como a educação católica em seu processo de ênfase na centralidade da formação humana com um viés social, reafirmam a identificação de sua formação humana com os propósitos formativos.

Documento: Nossos Colégios, hoje e amanhã (1980)

A **tecnologia** ameaça desumanizar o homem: **é missão de nosso centro educativo salvaguardar o humanismo**, sem renunciar, por isso, a servir-se da **tecnologia** (ARRUPE, 1980, p.15, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

O nosso mundo tende a considerar o **objetivo da educação** em termos excessivamente **utilitários**. A ênfase exagerada posta no **êxito econômico** pode contribuir para exacerbar a **competitividade** e a obsessão por **interesses egoístas**. Como resultado, **o que há de humano** em uma matéria ou disciplina específica passa despercebido à consciência do aluno. E isto pode chegar facilmente a ofuscar os valores reais e os objetivos de uma **educação humanista** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 26, grifos meus).

Documento: Acordos Finais - JESSEDU-2017

Dado o advento da Inteligência Artificial, a quarta revolução industrial, e suas implicações para a **experiência humana** e as mudanças que trará para as condições de trabalho, cabe aos nossos colégios enraizarem-se na **educação humanista** pela qual sempre foram reconhecidos (COMPANHIA DE JESUS, *In. Mesa*, 2019 p. 614, grifos meus).

Os documentos jesuítas investigados enfrentam os argumentos contrários ao humanismo, notadamente considerando a função da técnica e seus efeitos na e para a educação e a formação humana, o uso utilitário da educação e a redução de sua capacidade de humanização, bem como aos avanços científicos e de tecnologia, como a revolução digital e seus efeitos.

Contudo, não obstante o humanismo, tanto em sua vertente antropológica como cristã, “ser uma estratégia bem-sucedida de salvaguardar a humanidade o ser humano” (BIESTA,

2013, p. 20), ainda assim, a mudança de época vivida na transição do século XIX ao XX o conduzirá ao tribunal, a fim questioná-lo acerca dos seus princípios, fundamentos, concepções antropológicas e, sobremaneira, por fracassar naquilo que pretendia, isto é, melhorar o ser humano, suas condições de vida e o mundo. A evidência de um mundo desumanizado, testemunhado por eventos funestos empreendidos pelo próprio ser humano a seus semelhantes, como guerras, genocídios, explorações do trabalho, aumento das desigualdades multidimensionais, desconsideração sobre os efeitos dos avanços das técnicas, coloca sob suspeita o humanismo, seja em sua vertente antropológica, seja em seu viés cristão. Nesse sentido, considera-se que os humanismos não realizaram suas promessas de humanização e progresso moral e intelectual, já que

as promessas humanistas da Modernidade não se cumpriram: a emancipação progressiva da razão e da liberdade, a emancipação progressiva do trabalho a partir da revolução industrial, o enriquecimento de toda a humanidade através do progresso da tecnociência capitalista, a promessa de redenção das criaturas por meio da conversão das almas através do relato crístico do amor mártir, da caridade e solidariedade [...] não só nenhuma dessas promessas se cumpriu como também os problemas que pretendiam resolver se agudizaram ainda mais (RIVAS GARCIA, 2019, p. 5).

5.2.2 O humanismo é capaz de evitar a desumanidade?

Do ponto de vista ético, um filósofo, como Emmanuel Levinas (2004), empreende uma crítica ao que denomina de anti-humanismo e educação, de modo a explicitar como a educação moderna foi fundamentada num modelo humanista que a conduziu ao fracasso de sua intenção formativa, tendo em vista os eventos históricos de desumanização. Em seu entender, “o humanismo significava o reconhecimento de uma essência invariável chamada “homem”, a afirmação de seu lugar central na economia do Real e de seu valor, capaz de engendrar todos os valores” (LEVINAS, 2004, p. 345). Essa definição auxilia a compreender o argumento levinasiano sobre a crise do humanismo, pois, para ele, a razão dessa crise depreende-se não tanto nas desumanidades, mas, antes, no fato da “incapacidade do humanismo de se opor efetivamente a essas desumanidades e no fato de que muitas dessas desumanidades foram baseadas e motivadas por uma definição particular do que significa ser humano” (BIESTA, 2013, p. 21). O humanismo causa desconfiança e é rejeitado por não corresponder a ser suficientemente humano (LEVINAS, 2004).

O anti-humanismo e seus derivados, como o pós-humanismo ou o transumanismo, rejeitam o projeto do humanismo antropológico com sua ideia universal e abstrata de uma única humanidade e de sua ênfase acentuada na tarefa crítica da razão moderna frente às

sujeições do ser humano à natureza, à religião e às amarras sociais. Por isso, trata-se de valorizar a razão, a liberdade e a autonomia humanas como constitutivas da autoformação, uma vez que a razão descobre e define as leis da natureza, e a liberdade rompe com as necessidades naturais e instintivas (RIVAS GARCIA, 2019, p. 3, tradução minha). Ademais, em relação ao humanismo cristão, há a ruptura com sua perspectiva essencialista de uma ideia de ser humano universal, que reflete a imagem e semelhança do seu criador divino e que fundamenta uma essência humana numa compreensão teológica. Nesse sentido, a crítica feita já em meados da década de cinquenta do século XIX destrona a razão de sua pretensão a dirigir a liberdade humana como uma boa vontade assentada num imperativo categórico de dever, tal como empreendido a partir do Iluminismo, e invalida uma pretensão metafísica de um fundamento transcendente e teleológico para o sentido do ser humano e de sua formação. Por isso, os teóricos anti- e pós-humanistas afirmam que

a época da verdade verificável também acabou. Tudo que percebemos é uma ilusão criada por nossa mente, essa mente está, ela própria, se fragmentando, destruindo a ideia de um só eu humano com direitos ou capacidade de agir. Grandes narrativas que se apregoam como capazes de levar a humanidade à libertação só podem levar mesmo às câmeras de gás e aos gulags (MASON, 2020, p. 221).

O projeto humanista está esgotado. De acordo com essas análises, o anti-humanismo encontrou espaços de convencimento. Desse modo, irrompe o que é denominado de pós-humanismo e transumanismo como respostas à crise da saturação humanista⁴². Sem a pretensão de me aprofundar nessa temática, mas explicitando como ela se relaciona com a preocupação da educação jesuíta frente à exacerbação da técnica, convém esclarecer essas tendências e suas pretensões de dissolver a tradição humanista e, assim, reverberar na educação e formação do ser humano.

O pressuposto desse conceito de pós-humanismo é que o modelo de formação humana que integrou a educação e o humanismo não resultou na consecução dos ideais de melhoramento do ser humano, tal como seu desenvolvimento amplo em termos racionais, morais e de caráter. Por isso, uma vez identificado esse fracasso, é necessário conter o avanço da barbárie, que está em expansão, haja vista as catástrofes produzidas pelos seres humanos. Nesse sentido, o pós-humanismo concebe a aplicação da técnica à condição humana operável,

⁴² Para ampliar o debate do pós-humanismo e do transumanismo, é recomendável dois textos: *Carta sobre o humanismo*, de Martin Heidegger, e *Regras para o Parque Humano*, de Peter Sloterdijk. A partir da crítica heideggeriana a uma essência metafísica do ser humano, isto é, o posicionamento favorável por uma ausência de uma natureza humana fixa, Sloterdijk argumenta que, dado que o ser humano é uma abertura operável, é dever mudar a vida humana pelo melhoramento da condição humana através aplicação da antropológica, tal como a manipulação genética (OLIVEIRA; LOPES, 2020).

“uma ferramenta de liberdade e progresso, capaz de transformar a estrutura mais íntima do ser humano e fazê-la qualitativamente melhor do que havia sido até agora” (RIVAS GARCIA, 2019, p.6, tradução minha). Se o aperfeiçoamento humano acontece por meio da técnica aplicada à sua condição, disso decorre a possibilidade de superar limites do ser humano outrora inconcebíveis pelo humanismo. Seria possível programar o ser humano e evitar efeitos não programados, tal como é próprio do ser humano e da imprevisibilidade do seu comportamento decorrente de sua liberdade (GABRIEL, 2020, p. 216). Assim, o transumanismo transvaloriza o sentido do ser humano pela aplicação da antropotécnica. O transumanismo não é um humanismo, pois desvaloriza a incompletude, a insuficiência e a imprevisibilidade do ser humano. Nisso reside, de acordo com a crítica do filósofo alemão Markus Gabriel (2020, p.220), os limites desse conceito, porque desconsidera, citando Sófocles, que “muitas coisas são perigosas, mas nada é mais perigoso do que o ser humano”. Desse modo, anti-humanismo e pós-humanismo constituem-se em ferramentas de uma engrenagem que pretende dissolver o humanismo em suas vertentes antropológica e cristã e, desse modo, sobremaneira, rechaçar a ideia de ser humano que os fundamenta.

Se por um lado o progresso técnico-científico ressoa como projeto de uma nova humanidade, livre dos limites biológicos, sociais e morais, por outro lado, há sérias dúvidas e medos acerca do futuro do próprio ser humano, destituído de uma imagem que possibilite reconhecimento comum e na qual se fundamente um sistema ético, porque, de acordo Sennett (2011, p. 7),

hoje se acredita amplamente que as tecnologias avançadas e as máquinas estão destronando os valores humanistas. O robô com vida própria, o computador cujo cérebro é melhor do que o nosso – esse cenário parece assinalar um abismo entre nós e nossos antepassados, que trabalharam com as mãos, que contavam apenas com seus recursos biológicos. É uma história na qual o avanço material parece ofuscar o humano.

Em vista disso, os excertos dos documentos jesuítas acima destacam como a técnica pode levar à desumanização, porque o desenvolvimento técnico está sendo integrado à economia, exacerbando a competitividade e os interesse egoístas, de modo que a quarta vertente da revolução industrial e os avanços tecno-científicos, como a inteligência artificial, podem ainda mais corroborar a desumanização. Esse alerta e preocupação da educação jesuíta ecoa na afirmação de Mason, quando trata do anti-humanismo como estratégia para a promoção de uma pedagogia capaz de ajustar ainda mais a formação humana através do controle de políticas públicas educacionais. De acordo com ele, há um esforço e um projeto para

transformar sistemas públicos de educação em máquinas para produzir obediência e habilidades quantificáveis, e não mentes inquisitivas e rebeldes, por isso, não é de surpreender que muita gente comece a acreditar em efeitos sem causa, mudança sem esforço e progressos sem negatividade (MASON, 2020, p. 236).

Essa perspectiva crítica em relação aos conceitos de anti- e pós-humanista explicita que o processo de formação humana requer suspeitar de uma pretensão de um melhoramento inexorável do ser humano e de sua condição prescindindo dele próprio, ou seja, embora a técnica e seus derivados incidam diretamente na qualidade de vida humana, quando se trata do ser humano, é necessário que as finalidades intencionadas sejam do seu interesse, e não da técnica e dos seus algoritmos.

Essa crítica⁴³ precisa ser cotejada ao tratar da educação jesuíta e sua referência a engendrar uma formação ao modo de proceder humanista, porque, se a tradição de pensamento humanista associado à educação fracassa em concretizar suas finalidades, é necessário enfrentar esse questionamento de fundamento. Disso depreende-se que a formação humana moldada pela e na tradição humanista pode ser acusada de não delinear o desenvolvimento do ser humano suficientemente humanizado e tampouco oferecer as condições formativas para conter a desumanização. Em relação à educação, o problema do humanismo, de acordo com a crítica de Biesta (2013, p. 22), reside na “especificação do que a criança, o estudante ou ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhe dar oportunidade de mostrar quem eles são e quem desejam ser”. Trata-se, portanto, de um modelo metafísico, com acento determinista e perspectiva teleológica fechada em relação às possibilidades de vir a ser diferentemente do que especificado e predeterminado. Nesse caso, considerando toda a base teológico-cristã do humanismo jesuíta, é necessário enfrentar essa crítica feita ao humanismo, notadamente porque se trata de uma tradição reconhecidamente comprometida com o modo e a concepção humanista de formar o ser humano, ou seja, convém esclarecer de que maneira a educação jesuíta reconfigura seu projeto humanista a partir e diante do anti-humanismo ou pós-humanismo.

⁴³ Biesta (2013) articula seu livro *Para além da aprendizagem* elaborando um argumento crítico ao humanismo em sua relação com a educação ocidental, de modo a evidenciar que essa tradição formativa é um problema a ser superado pela educação. Sua teorização ancora-se em Foucault, Heidegger e Levinas para mostrar a insuficiência do humanismo para se pensar a formação humana contemporânea, uma vez que concebe uma visão que impede as diferenças entre os seres humanos. Por isso, assumindo o argumento foucaultiano da morte do sujeito, ele investiga “o formato que a educação poderia apresentar, se já não fosse instruída ou fundamentada por uma compreensão humanista da subjetividade humana” (BIESTA, 2013, p. 25). Considerando meus objetivos nesta tese, não prossigo com os argumentos de Biesta, uma vez que me interessa, na composição do meu argumento, evidenciar a crítica ao humanismo e mostrar como a educação jesuíta não se configura com a morte do sujeito, mas que enfrenta a problemática levantada sobre como o humanismo reduz as possibilidades formativas do ser humano ao concebê-lo como uma ideia universal que restringe as singularidades.

5.2.3 O humanismo social jesuíta e o novo sentido das finalidades formativas

Nesse sentido, considerando as reflexões de Castor Bartolomé Ruiz, os humanismos encontram-se em encruzilhadas no século XXI, o que

advém da perda da ingenuidade com respeito à bondade natural da racionalidade. A história recente e atual nos mostra a cada dia as perversidades feitas e as potencialidades do mal que se encerra numa razão instrumental: o racional não é naturalmente bom, e o ser humano não é bom ou justo por ser racional (RUIZ, 2006, p. 80).

Não obstante a referida citação destacar os efeitos do uso da razão, interessa, tal como apontado por Levinas, identificar que a crise decorre do processo de constituição da razão e da não consideração de seus limites, dos quais decorre a impossibilidade de toda possibilidade, que é a morte. Nesse sentido, a ingenuidade apontada pelo autor corresponde à crítica também feita pela educação jesuíta ao considerar que a educação assentada na razão instrumental carece da necessidade de levar à integração entre a dimensão intelectual e a dimensão moral, de modo que os valores orientem o processo formativo. Por isso, de acordo com o documento *Pedagogia Inaciana: proposta prática* (1993),

Documento: *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1993)

Estamos começando a perceber que **a educação não humaniza necessariamente** nem transmite valores cristãos às pessoas e à sociedade. Vamos perdendo a fé na ideia ingênua de que toda a educação, prescindindo da sua qualidade, empenho ou **finalidade**, conduz à virtude. Por conseguinte, percebemos cada vez mais claro que, se nossa **educação aspira exercer influência ética na sociedade**, devemos conseguir que o processo educativo se desenvolva tanto no plano moral como intelectual. Não queremos um programa de doutrinação que abafe o espírito; nem tampouco pretendemos organizar cursos teóricos especulativos e alheios à realidade (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 24-25, grifos meus).

Há um questionamento crítico acerca da ideia tida como ingênua de que a educação conduz à humanização e aporta valores para o ser humano, independente de suas finalidades ou da intenção de formação virtuosa. Ao mesmo tempo, os jesuítas se posicionam assumindo tal crítica à ingenuidade e pretendendo influenciar ética e socialmente a sociedade com seu modelo educativo reconfigurado a partir da década de sessenta do século XX. Por isso, reafirmam sua tradição humanista que articula o desenvolvimento intelectual e moral, explicitando a pretensão de engendrar um currículo relacionado com as circunstâncias históricas e preocupações com a transformação multidimensional da realidade humana.

Desse modo, reafirma-se a possibilidade do humanismo jesuíta, ainda que diante de uma época que proclama o fim do humanismo e até do pós-humanismo. Ademais, o adjetivo social aplicado ao substantivo humanismo implica uma nova caracterização dessa concepção antropológica, cultural e educacional, mas ainda com sua base cristã e que entende que o compromisso com a fé em Deus é inextricável do compromisso com tudo o que diz respeito ao ser humano.

Documento: A pedagogia inaciana hoje (1993)

A sensibilidade voltada para vencer e **exploração dos homens** não é simplesmente **doutrina política ou sistema econômico. É humanismo**, sensibilidade humana que, de novo, deve ser recuperada em meio aos apelos de nossos dias, e como resultado de uma educação cujo ideal se inspira nos 2 grandes mandamentos: amar a Deus e ao próximo. **O humanismo cristão** do final do século XX inclui necessariamente o **humanismo social** (KOLVENBACH, 1993, p. 91, grifos meus).

Documento: a excelência humana (2015)

Não basta ter consciência da realidade de **injustiça e violência** no mundo, mas é preciso educar no compromisso de colaborar na transformação dessas realidades. **Trata-se do Humanismo Social**, que o P. Kolvenbach explica como a tradução específica do humanismo jesuíta para o desafio do **humanismo cristão** em nosso tempo (COMPANHIA DE JESUS, *In. Mesa*, 2019, p. 608-609, grifos meus).

A educação jesuíta traduz contemporaneamente sua tradição humanista de fundamento cristão como humanismo social. As citações dos textos analisados e aglutinados acima por recorrências destacam como, historicamente, a educação jesuíta procura encontrar modos de operar e configurar seus processos educativos a partir da ênfase no humanismo social e as implicações para suas finalidades formativas, sobretudo em relação ao compromisso humano frente às modalidades de injustiça⁴⁴. Recorro a Sandel (2012) para mostrar como a educação jesuíta articula sua finalidade em correspondência com o bem comum. Tal ideia tem relação com a justiça e, de acordo com o filósofo estadunidense, é possível identificar historicamente três abordagens da justiça:

Uma delas diz que justiça significa maximizar a utilidade ou o bem-estar – a máxima Felicidade para o maior número de pessoas. A segunda diz que justiça significa respeitar a Liberdade de escolha - tanto as escolhas reais que as pessoas fazem em um Livre mercado (visão libertária) quanto as escolhas hipotéticas que as pessoas *deveriam* fazer na posição original de equanimidade (visão igualitária, liberal). **A terceira diz que justiça envolve o cultivo da virtude e a preocupação com o bem comum** (SANDEL, 2012, p. 321, grifos meus).

⁴⁴ Ao tratar do perfil de pessoa a ser formada no item 6.2.2, analiso a relação da justiça com a proposta de formar seres humanos para os demais e com os demais.

Identifico que a proposta jesuíta em relação à justiça corresponde à terceira abordagem. A compreensão é que a finalidade formativa de educar para a justiça decorre do ideal de formar seres humanos para os demais. Em termos de educação cristã, a justiça é uma virtude, e como tal, seguindo ainda Michael Sandel (2012, 2021), um modelo educativo orientado pela justiça como desenvolvimento de uma formação virtuosa diz respeito também à busca pelo bem comum. Ora, extraio da investigação analítica dos documentos jesuítas a correlação entre o humanismo social fundamentado numa concepção de justiça e o bem comum. A partir dessas considerações, reconheço nos textos a compreensão do bem comum nos seguintes termos.

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

Precisamos de gente perseverante e capaz de renovar nossos sistemas sociais, econômicos e políticos, de tal forma que fomentem e preservem nossa humanidade comum, e libertem as pessoas para se dedicarem generosamente ao **amor e cuidado dos outros** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 26, grifos meus).

Documento: Discurso Final – JESEDU 2017

Respondamos com imaginação e criatividade, sem perder de vista o fato de que **o propósito de nossa educação é a formação da pessoa para que dê sentido à sua vida** e com ela contribua para **o bem comum**, em seu contexto, de sua sociedade e do planeta (SOSA, *In*. MESA, 2019, p. 630, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Somos chamados a redescobrir que nossa **herança inaciana** nos fornece os instrumentos apropriados para encontrar Deus neste contexto e a continuar oferecendo educação de qualidade **na tradição humanista jesuíta** de preparar os alunos para se tornarem **agentes de mudança a serviço do bem comum** (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p.16, grifos meus).

O'Malley assinala sobre o bem comum que se trata de um valor humanista que foi assumido pela Companhia de Jesus desde suas origens, mediante a integração à experiência espiritual dos primeiros jesuítas e ao horizonte de compreensão sobre a missão e os respectivos trabalhos que assumiriam. Isso já estava presente na Fórmula do Instituto⁴⁵, quando Inácio de Loyola expõe como critério para eleger os apostolados da Companhia de Jesus o que se julgar “conveniente para a glória de Deus e o **bem universal**” (LOYOLA, 2004, p. 30, grifo meu).

É em vista desse sentido de serviço ao bem comum, primeiramente expresso na noção de “ajudar as almas”, que reside a decisão jesuíta de assumir os colégios, uma vez que “os colégios aparecem como um meio propício para cultivar e promover o humanismo integrado à

⁴⁵ A *Fórmula do Instituto da Companhia de Jesus* é um documento fundamental da Companhia de Jesus, onde se explicita a identidade e os respectivos apostolados através dos quais os jesuítas realizam a sua missão. Sua primeira versão foi aprovada em 1540 pelo papa Paulo III e a versão definitiva em 1550, pelo Papa Julio III.

experiência de Deus e ao serviço do bem comum (FLÓREZ, 2023, p. 85). Ao mesmo tempo, a emergência do bem comum entre as recorrências investigadas nos documentos jesuítas justifica a atualização do humanismo jesuíta como humanismo social.

O modo de proceder humanista, em sua versão de cunho social, configura um modelo educativo com ênfase na articulação entre ética e preocupação com a ordem social em sua multidimensionalidade. Desse modo, de acordo com os textos jesuítas:

Documento: 31ª Congregação Geral – Decreto 28, no. 12b (1965-1966)

Devemos nos esforçar de modo especial para **formar nossos alunos** na verdadeira **caridade de Cristo**, segundo a **doutrina social da Igreja**. Aprendam também a respeitar os trabalhadores e serem a eles agradecidos; ensinem-lhes a ter fome e sede **justiça** (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 227, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

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. Nos colégios da Companhia, Inácio queria **formar jovens** que pudessem contribuir **inteligente e eficazmente** para o **bem-estar da sociedade** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 59-60, grifos meus).

Documento: Excelência humana (2015)

Homens e mulheres para os demais e com os demais se consideram uma expressão Moderna do **humanismo que a educação jesuíta** defendeu desde seus princípios. Reflete, resumidamente, o **objetivo final** de nossos esforços educativos e nossa ênfase numa **fé que promove justiça** (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, p. 602, grifos meus)

Documento: A educação da Companhia de Jesus: uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus (2017)

Em seus colégios a Companhia criou um **modelo educativo** enraizado na **tradição humanística do Renascimento**, convencida de que, ao **educar o caráter das pessoas** em função do **bem comum**, realizava uma importante tarefa apostólica (SOSA, 2019, p. 619, grifos meus).

Desde sua fundação, a educação jesuíta, em sua fundamentação humanista, é posicionada como um meio de melhor servir ao bem comum, o que se confirmou com o modelo formativo direcionado a oferecer formação ao ser humano de modo a melhor intervir socialmente onde está, através dos trabalhos e funções sociais mais diversas. O pano de fundo é a compreensão do ideal formativo explicitado no delineamento curricular de formar seres humanos para os demais. Por isso, como citado anteriormente, a afirmação “formar seres humanos para os demais” atualiza o compromisso com o valor humanista do bem comum (O’Malley, 2015), porque o sentido dos homens para os demais questiona o egoísmo e toda

desumanização como seu efeito, tal como argumentado no decorrer desta seção a partir da análise da orientação para a justiça.

Michael Sandel investiga como a injustiça atual e a corrosão do bem comum decorrem da extrema e ingênua confiança no mérito como reconhecimento dos credenciamentos do trabalho advindos das competências individuais e desvinculação comunitária. Assim, em suas análises, ele apresenta duas concepções de bem comum, nomeadas de “consumista e cívica” (2021, p. 325). O bem comum de tipo consumista é utilitário, pragmático e visa maximizar o bem-estar dos consumidores, a despeito de ofertar igualdade de condições para que todos alcancem o consumo. Nesses termos, erode as referências morais de vida comum compartilhada e vínculos de solidariedade. O sentido cívico do bem comum enfatiza sua conquista por meio da deliberação comunitária com nossos concidadãos em relação a fins e propósitos da própria comunidade. Embora não haja a exigência de igualdade, esse modelo implica o encontro comunitário, solidariedade e compartilhamento dialógico para negociar as diferenças e encontrar denominadores comuns para a comunidade.

Considerando a interpretação de Sandel, entendo que o bem comum na concepção jesuíta está vinculado a uma proposta cívica e, desse modo, corresponde à tradição jesuíta e sua identificação da formação humana com propósitos e finalidades formativos. Enquanto estabelece formar para os demais, a educação jesuíta assume como finalidade o serviço ao bem comum como expressão do compromisso humanista com a justiça como formação virtuosa. Convém, ainda, posicionar como a visão inaciana de bem comum está ancorada na doutrina social da Igreja Católica. Nesse sentido, o humanismo social jesuíta, ao ter como uma das ênfases de orientação formativa o bem comum, manifesta sua cooperação mais ampla com as sociedades e, notadamente, com a implicação direta em centrar-se no ser humano. Bem comum não consiste, segundo o Compêndio de Doutrina Social da Igreja Católica,

na simples soma dos bens particulares de cada sujeito do corpo social. Sendo de todos e de cada um, é e permanece comum, porque indivisível e porque somente juntos é possível alcançá-lo, aumentá-lo e conservá-lo, também em vista do futuro. Assim como o agir moral do indivíduo se realiza em fazendo o bem, assim o agir social alcança a plenitude realizando o bem comum. O bem comum pode ser entendido como a dimensão social e comunitária do bem moral (IGREJA CATÓLICA, 2004, p. 55).

A finalidade do bem comum como meta das sociedades e dos Estados reafirma a referência e o compromisso para com o ser humano e da educação como integração formativa de interesses pessoais e comunitários. Em termos éticos, o bem comum é da ordem social e decorre da realização do bem como expressão da virtude pessoal. Trata-se de uma concepção que visa retirar o ser humano de um solipsismo egoico, na medida em que o destina a contribuir

com a meta do bem comum. Por isso, “as exigências do bem comum derivam das condições sociais de cada época e estão estreitamente conexas com o respeito e com a **promoção integral da pessoa** e dos seus direitos fundamentais” (IGREJA CATÓLICA, 2004, p. 55, grifo meu). Como o bem comum envolve corresponder às exigências históricas, a educação implica-se, à medida que corrobora a formação humana em vista de tal fim.

A fim de desenvolver esse modelo formativo, é necessário o compromisso com a totalidade do ser humano, de modo que possa integralmente estar a serviço dos demais e do bem comum, tal como o modo de proceder humanista jesuíta foi evidenciado nesta seção. Assim, decorre da análise da categoria de humanismo jesuíta a necessidade de ampliar a investigação, a fim de atender ao objetivo desta tese. Por isso, sigo com a análise da categoria de excelência humana na perspectiva integral de formação, uma vez que

Documento: Pedagogia inaciana: uma proposta prática (1993)

a **educação jesuíta** deve insistir na **formação integral** de seus alunos com meios tais como a exigência de um currículo básico que inclua humanidades, filosofia, perspectivas teológicas, questões sociais e outras semelhantes, como parte de todos os programas educativos especializados. E, além disso, dever-se-ia aplicar nas especializações o sistema de complementação curricular para estudar mais a fundo as **implicações humanas, éticas, sociais do programa acadêmico** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 74-75, grifos meus).

6 A EXCELÊNCIA HUMANA INTEGRAL COMO FINALIDADE FORMATIVA

Não existe educação sem ideal humano, sem ideia de excelência humana (LAVAL, 2019. p. 67).

O mapeamento das concepções filosóficas e pedagógicas de formação humana – *paideia grega, humanitas latina, paideia cristã e bildung* – evidenciou a compreensão de que o ser humano formulou, no decorrer histórico, seus ideais e propósitos formativos em relação aos seus contextos econômicos, sociais, culturais, religiosos e educativos. Esses ideais e objetivos sobre quem é o ser humano levaram à constituição de itinerários formativos ancorados em valores e em concepções antropológicas que são ora fundamentadas em ideias metafísicas, ora teológico-religiosas, ou mesmo numa razão transcendental. Para desenvolver modos de efetivar tais ideais e finalidades, identifiquei um vínculo entre as finalidades da educação e da escola e os processos formativos de desenvolvimento do ser humano. Depreende-se que a escola é conduzida a cotejar suas finalidades em decorrência da compreensão dos ideais do ser humano a ser formado. Essa posição conceitual predominou até meados do século XIX.

Contudo, a reorientação contemporânea da formação incide nos propósitos da escola e implica um bloqueio da própria centralidade do ser humano em seu processo de transformação. A racionalidade neoliberal, as visões filosófico-antropológicas pós-humanista e transumanista atravessam o pensar sobre a educação e, conseqüentemente, os modos de conceber e engendrar a formação do ser humano, uma vez que estabelecem não ser mais viável sustentar a argumentação educacional que se fundamenta em modelos ideais e metafísicos e suas visões restritivas acerca do ser humano e do seu processo formativo educacional. Para além disso, torna-se como que inútil uma formação humana que não esteja ajustada e destinada a tornar o ser humano flexível à produção, ao consumo e ao desempenho competitivo ajustado e adaptado aos anseios econômicos.

Nesse sentido, a educação, a escola e a correspondente concepção de formação humana acabam por ser ajustadas e reduzidas em termos de possibilidades formativas, bem como circunscritas aos limites de sentido educacional e antropológico que advém da linguagem da aprendizagem. Isso porque, em decorrência do foco na aprendizagem e dos efeitos da política neoliberal, emerge uma forma de vida constituída através de uma subjetivação individualista. O ser humano e sua formação estão adaptados às exigências de aprender a aprender por toda a vida, aprimorando as competências e habilidades que sustentam uma performance perene de melhores resultados e convergência flexível para as exigências do mercado e sua lógica competitiva. Em relação ao esgotamento das ideias tradicionais filosófico-pedagógicas de

formação humana, emerge a preocupação frente ao modelo que torna inútil a educação que não está ajustada, assim como desloca o ser humano da referência da sua autoformação.

Ora, a escola e suas finalidades, bem como sua correspondente formação humana são ajustadas aos interesses extrínsecos ao processo educativo, de modo que a alternativa não é outra senão ajustar-se e adaptar-se. A formação humana, então, passa a consistir em produzir um capital humano. Trata-se, portanto, de um estreitamento do próprio sentido da formação humana, uma vez que o ser humano não é a referência fundamental do seu processo formativo. Ao mesmo tempo, esvazia a educação de seus objetivos e propósitos, uma vez que os desancora do desenvolvimento do ser humano para enfatizar a metrificacão pelos resultados advindos da eficácia do exercício das competências. Isso demonstra que a época da formação não chegou ao fim, mas que o problema da formação está aberto e precisa encontrar alternativas frente à orientação que tem instituído uma formação ajustada.

Recorro a esse itinerário com seus conceitos, análises e ideias relativas à formação humana e finalidades da educação para constituir aportes interpretativos com o objetivo de reconhecer os sentidos da formação humana que emergem nos documentos da educação jesuíta. Desse modo, as teorizações deste capítulo estão fundamentadas na análise dos documentos educativos da Companhia de Jesus, elaborados entre 1548 e 2021, constatando a interpretação de que há a identificação entre o ideal de ser humano a ser formado e as finalidades formativas, ou seja, a educação jesuíta visa à excelência humana integral como sua finalidade formativa.

Considerando a epígrafe de Laval, que destaca a excelência humana como ideal educativo, explícito que a analítica representa a possibilidade de reconhecer o modo como a educação jesuíta posiciona a compreensão da excelência como sua finalidade formativa reconhecida a partir do sentido da sua atual perspectiva integral de formação.

6.1 A FORMAÇÃO DA PESSOA DEFINIDA PELAS FINALIDADES FORMATIVAS

É impossível conduzir a formação humana sem ter clareza sobre o que é o ser humano (GOERGEN, 2019b, p.13).

A compreensão das finalidades da educação jesuíta está diretamente vinculada ao reconhecimento do sentido de ideal de pessoa a ser formada nessa proposta educativa, porque, tal como explicitado na epígrafe que escolhi para realizar a entrada argumentativa nesta seção, a formação humana decorre do ideal e da concepção de pessoa. A partir dessa consideração inicial, entendo ser necessário proceder à especificação do sentido de formação de um ideal de pessoa, como é pretendido pela Companhia de Jesus.

O conceito de pessoa é constitutivo da educação humanista cristã e como tal da educação dos jesuítas. Nesse sentido, posiciono como tal conceito é articulado nesse modelo educativo, de modo a definir suas finalidades e o processo requerido para sua efetivação. O engendramento de uma proposta de formação do ser humano está ancorado numa correspondente visão de ser humano, o que se justifica, no entendimento de Wulf (2022, p. 35), com o argumento segundo o qual, “a fim de poder educar, foram concebidas imagens de seres humanos e desenvolvidos sonhos e concepções com a ajuda dos quais essas imagens de seres humanos deveriam ser realizadas”. Embora os conceitos de ser humano e de pessoa tenham sido tratados como sinônimos, específico, a seguir, o sentido de pessoa para a tradição cristã, com o objetivo de definir como a finalidade formativa jesuíta tem em vista formar um ideal de pessoa. Identifico nos documentos a recorrência relativa à formação da pessoa como finalidade da educação jesuíta.

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

O Pe. Arrupe resumiu tudo isso declarando que a **nossa meta educativa** é a “**formação de homens e mulheres para os outros**”. Pe. Kolvenbach descreveu o aluno formado em um colégio jesuíta como **uma pessoa** “equilibrada, intelectualmente competente, aberta ao progresso, religiosa, amável e comprometida com a justiça no serviço generoso do povo de Deus”. Ele também define o **nosso objetivo** quando diz: “Pretendemos formar líderes no serviço e imitação de Cristo Jesus, homens e mulheres **competentes, conscientes e comprometidos na compaixão** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 24, grifos meus).

Documento: A pedagogia Inaciana hoje (1998)

O serviço da fé e a promoção da justiça por ele implicados são o fundamento do **humanismo cristão contemporâneo**. Ele é o núcleo da **tarefa educativa católica** e jesuíta de nossos dias. É o que as Características da **educação jesuíta** hoje chamam de “**excelência humana**”. É o que pretendemos dizer ao falar que o fim da educação dos jesuítas é a **formação de homens e mulheres para os outros, pessoas competentes, conscientizadas e sensibilizadas para o compromisso** (KOLVENBACH, 1993, 92, grifos meus).

Documento: SIPEI (2014)

Nossos centros educativos devem se comprometer a conectar os **objetivos da formação do indivíduo** inaciano (**a pessoa consciente, competente, compassiva e comprometida**) com o horizonte das características, da autonomia pessoal e do trabalho em rede (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 600, grifos meus).

Na Declaração Final do Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana (SIPEI) realizado em Manresa, Espanha, em 2014, foi explicitada a ênfase jesuíta no conceito de pessoa a ser formada. O SIPEI foi realizado considerando a decisão da Companhia de Jesus por especificar, para o tempo presente, o perfil de pessoa a ser formada como sua

finalidade formativa. Em vista disso, a declaração final desse Seminário retoma uma afirmação de Pe. Kolvenbach em seu discurso ao grupo de trabalho sobre o documento *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1993) e que integrará este texto como a indicação da finalidade da educação jesuíta, isto é, a formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas. Tal afirmação está em coerência com a proposta jesuíta, uma vez que, no documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986), o fim da educação básica jesuíta é a formação integral da pessoa humana.

Nesses termos, a educação jesuíta é caracterizada por seu modo de proceder humanista, por delinear formar um ideal de pessoa e por constituir e desenvolver um processo formativo através do qual efetiva tal teleologia formativa. A categoria de excelência humana é identificada nas análises como a atual versão da finalidade da educação jesuíta. Por isso, em vista da compreensão do modo como ela se constituiu no propósito da educação da Companhia de Jesus, procedo à investigação do conceito de pessoa na perspectiva cristã e jesuíta. É reconhecido que o ser humano é concebido ontologicamente como pessoa humana na antropologia cristã. Nesse sentido, a finalidade da educação jesuíta está ancorada em sua concepção antropológica de pessoa. A partir de tal conceito, engendra-se, nessa proposta educativa, seu ideal de formação humana.

6.1.1 O conceito de pessoa e sua origem na *paideia grega e humanitas latina*

Pessoa é um conceito central para o pensamento ocidental, de modo que se constitui num dos fundamentos antropológicos da educação católica e jesuíta. Sendo o objetivo educativo a formação de “seres humanos com e para os demais”, tal fim é melhor compreendido na medida em que se explica o sentido de pessoa na articulação entre formação humana e educação jesuíta. A compreensão do conceito de pessoa é condição de possibilidade para essa explicação da categoria de excelência humana. O conceito de pessoa tem uma trajetória de constituição de significado que envolve outros termos, resultando em sentidos atuais em nosso contexto, como, por exemplo, aspectos gramaticais (ex.: 1ª pessoa do singular; 3ª pessoa do plural), ou a designação de sujeito e indivíduo, ou ainda como conceito fundamental para os debates éticos e jurídicos em torno da liberdade e dos direitos humanos (DE MORI, 2014, p. 61). Nesse sentido, o ser humano a ser formado se constitui como pessoa em relação consigo, com os outros, com Deus e com o mundo, de acordo com a visão educativa jesuíta.

Obviamente, o conceito de pessoa não é propriedade e tampouco exclusividade da antropologia cristã e das suas correspondentes propostas educativas, como a educação jesuíta.

Sua trajetória histórica percorre diversos territórios semânticos, “desde a linguagem teatral, onde provavelmente reside a sua origem, passando pela linguagem das profissões, pela gramática, pela retórica, pela linguagem jurídica, pela linguagem teológica, até vir a fixar-se na linguagem filosófica” (LIMA VAZ, 1992, p. 189). Em correspondência aos objetivos desta tese, interessa delinear o sentido filosófico de pessoa em sua vinculação com o sentido teológico, porque é em vista desse sentido que está ancorada a concepção antropológica na qual se fundamenta a educação jesuíta.

Não se trata de historicizar a trajetória de composição do sentido do conceito de pessoa no pensamento ocidental. Não obstante esse pressuposto e considerando que o conceito de pessoa carrega os termos que foram cotejados em sua trajetória de elaboração, convém frisar esses sentidos, mas sem se ater aos debates de pano de fundo – teológicos e filosóficos e seus respectivos autores – que são responsáveis para tal definição semântica⁴⁶. Assim, o entendimento do significado de pessoa para a educação jesuíta está vinculado à explicação sobre a apropriação da teologia cristã-católica dos termos *persona*, *prosôpon* e *hypostasis*, mediante a qual conferiu sentidos para explicitar sua compreensão cristológica e trinitária. Tais termos procedem de distintos campos semânticos, o que contribuiu para a convergência de sentido que resultou no conceito de pessoa para a antropologia cristã.

O termo *persona* deu origem ao termo pessoa. No contexto do teatro grego, refere-se a papel, personagem ou máscara, a qual esconde a realidade em oposição ao verdadeiro rosto. No contexto romano, em autores como Cícero e Sêneca, trata-se do ser humano em sua condição e papel social ou socioprofissional ou, ainda, com uso jurídico em relação ao sujeito responsável por seus atos. Contudo, nesses usos, *persona* não se refere a um indivíduo enquanto tal (DE MORI, 2014, p.61-62).

⁴⁶ Para ampliar a compreensão sobre a constituição do conceito de pessoa, conferir o artigo de Geraldo Luiz de Mori – *A trajetória do conceito de pessoa no ocidente* (2014). O artigo é dividido em três partes. Na primeira parte, apresenta-se a evolução semântica dos termos que estão nas origens do referido conceito – *persona*, *prosôpon* e *hypostasis* – de modo a evidenciar o significado teológico, cristológico e antropológico, considerando as primeiras reflexões dos teólogos cristãos. Numa segunda parte, o artigo mostra o sentido de pessoa considerando o pensamento de Boécio, que legou um sentido para o conceito que será interpretado por Tomás de Aquino em vista de sua concepção de pessoa, que se tornará o fundamento para as discussões posteriores em termos teológicos e filosóficos. Por fim, o autor aborda o sentido contemporâneo de pessoa, tendo em vista sua articulação com filosofias que buscam atualizar tal conceito, de modo a questionar o acento de seu sentido em termos de consciência de si e na concepção jurídica de sujeito com direitos e deveres. Outro texto de referência para o estudo aprofundado e interpretativo do conceito de pessoa é o II Volume da obra *Antropologia Filosófica*, de Henrique Claudio de Lima Vaz (1992). No Capítulo II – A categoria de pessoa, na terceira seção, ele apresenta uma análise histórico-conceitual sobre como o conceito de pessoa veio a constituir o repertório básico da Antropologia Filosófica.

6.1.2 Pessoa como conceito teológico-metafísico na *paideia cristã*

A teologia-cristã, no início dos quatro primeiros séculos (séc. I ao IV d.C.), conferirá ao termo *persona* um significado teológico, de modo a enfrentar as heresias trinitárias e cristológicas, notadamente as controvérsias que afirmavam que havia três deuses no cristianismo ou mesmo que Jesus não era Deus, mas uma das modalidades do Deus único e absoluto se expressar historicamente. Desse modo, o sentido teológico de *persona* designa um ser individual, um indivíduo. A partir dessa noção de indivíduo, o cristianismo afirmará, para a nomeação de Deus, que há três pessoas em Deus – Pai, Filho e Espírito Santo em uma única natureza divina, e que Jesus é verdadeiramente uma pessoa pela união do verbo divino (natureza divina) e a humanidade (natureza humana), ou seja, o termo *persona* possibilita dizer a diversidade e a unidade dos nomes das pessoas em Deus e a unidade da pessoa de Jesus em suas duas naturezas - humana e divina.

Agostinho de Hipona cotejará quatro sentidos para *persona* – social, antropológico, cristológico e teológico. O significado social de *persona* se aproxima de máscara e designa o exercício de uma função por um indivíduo. Já o sentido antropológico diz respeito ao indivíduo integral e concreto, a homem e mulher constituídos por corporeidade e razão. Do ponto de vista antropológico, o ser humano, enquanto pessoa constituída por vontade, memória e inteligência, é análogo às pessoas da Trindade enquanto dileção, sabedoria e conhecimento. O sentido cristológico é afirmado por Agostinho para dizer a unidade de Jesus Cristo enquanto homem e Deus numa única pessoa, de igual maneira como o ser humano é uma unidade entre alma e corpo numa única pessoa. Quanto ao sentido teológico, Agostinho lega a compreensão do sentido relacional de pessoa a partir de sua teologia trinitária, ou seja, ele usa a noção de substância para afirmar a consistência ontológica de Deus, isto é, sua essência divina. Todavia, as características próprias e distintas de cada uma das três pessoas divinas dizem respeito à relação entre elas, e não a sua substância. Por isso, Agostinho possibilita entender que Pai, Filho e Espírito Santo não são a ontologia de Deus, mas como são pessoas em decorrência da relação que estabelecem entre si. Desse modo, uma pessoa não é a outra, mas uma pessoa só é si mesma em relação a outra, não obstante serem ontologicamente Deus. Assim, em Agostinho a “*persona* é o lugar de síntese entre substância e relação” (DE MORI, 2014, p. 66), porque a pessoa passa a ser entendida como relação subsistente, isto é, a identidade da pessoa decorre das relações que estabelece com outras pessoas. Esse aspecto relacional será constitutivo das elaborações posteriores do conceito de pessoa.

O segundo termo que compõe o sentido do conceito de pessoa é *prosôpon*. Em seu campo semântico grego, designa o rosto humano e até a fachada de edifícios. Gramáticos usaram-no para se referir a pessoas do verbo como eu, tu, ele, ao modo do uso de *persona* para os romanos e suas gramáticas. Durante o helenismo, seu significado é associado a personagem, papel, de tal modo que passa a ser sinônimo de *persona*. Nessa transição semântica, o termo é adensado com o significado “de personalidade social e moral” (DE MORI, 2014, p. 68). Antes disso, notadamente no âmbito da tradução da Bíblia hebraica para o grego que resultou na versão conhecida como *Septuaginta*⁴⁷, o termo *prosôpon* será usado para versar ao grego termos hebraicos a que serão conferidos o sentido de rosto, face de Deus. Nesse sentido, já no uso teológico-cristão, *prosôpon* designa também face e rosto de Deus, mas com o acréscimo de falar em nome de, aproximando-se do sentido social de *persona*. No contexto do encontro entre “o logos bíblico-cristão e o logos-grego” (LIMA VAZ, 1992, p. 189), durante as disputas doutrinárias teológicas, ainda para dizer o sentido trinitário e cristológico, *prosôpon* receberá o sentido de individualidade, de modo a evitar as heresias que afirmavam haver três deuses, configurando-se, assim, como “um termo técnico para designar pessoa” (DE MORI, 2014, p. 68). Tal uso técnico na teologia trinitária estará vinculado ao interesse pelo sentido de indivíduo, isto é, o Pai e o Filho são distintos enquanto pessoas, mas numa unidade divina. Ao mesmo tempo, o sentido cristológico denota a expressão da unidade humana e divina na única pessoa de Jesus Cristo.

Toda essa explicitação anterior se justifica em decorrência do modo como Geraldo de Mori (2014, p. 70) opera sua interpretação para argumentar como o conceito de pessoa veio a evoluir a partir dessa significação das origens, de modo a “dizer o ser humano em sua unidade e singularidade”. Essa evolução de sentido do termo para indivíduo, notadamente em termos jurídicos, como a assunção da responsabilidade pelos próprios atos, instalou-se no cristianismo e resultou na equivalência de *prosôpon* com *persona* e com um terceiro termo – *hupostasis*.

Geraldo de Mori (2014, p. 71-74) esclarece que *hupostasis* tem como sentido denotativo literal sustentar, e seu uso mais antigo evoca a fundação, o fundamento, o que sustenta, o que está por baixo. Na tradução bíblica da *Septuaginta*, indica principalmente o que faz com que algo exista ou esteja estável, fundamento, substância. A teologia cristã se apropriou do termo no século III d.C., conferindo-lhe o significado de existência, de modo a designar o que existe concretamente em termos substanciais, isto é, o que é dotado de existência individual concreta. Versado ao português como hipóstase, tal termo é remetido também às querelas trinitárias do

⁴⁷ A tradução da Bíblia hebraica ao grego aconteceu no século III a.C., na cidade egípcia de Alexandria, e foi conhecida como *Septuaginta*.

século IV d.C. Vale ressaltar que essa época foi marcada pela necessidade constante de encontrar termos que pudessem explicar nomeação, identidade e diferença trinitária e que também reverberasse a elaboração do dogma cristológico, de modo a explicar como Jesus Cristo não era uma criatura entre criaturas, tampouco fora adotado como uma criatura humana especial ou, ainda, ofertar as condições de possibilidade linguístico-conceitual para afirmar que Jesus Cristo era Deus.

É nesse âmbito que hipóstase receberá o sentido de pessoa, na medida em que está associada a *prosôpon* e corrobora a definição de pessoa em seu caráter único, tal como o Pai, o Filho e Espírito Santo são pessoas distintas e sem confusão entre suas propriedades. A passagem semântica do sentido concreto de fundamento, base, fundação, para o sentido abstrato de existência e subsistência, e, depois, na teologia cristã, para o sentido ontológico que designa a individualidade, da qual emerge a compreensão da “hipóstase humana potencialmente capaz de dizer ao mesmo tempo a **singularidade do indivíduo** humano e sua **unidade como um todo** não redutível às suas partes (corpo e alma). Nesta noção se encontra a ideia de que **cada indivíduo é único** e que ele **transcende** toda abordagem parcial que dele se possa fazer” (DE MORI, 2014, p. 74, grifos meus). Note-se que pessoa recebe o sentido ontológico, de modo a fundamentar a individualidade do ser humano não em termos de propriedades distintivas, mas sim na unicidade e singularidade que é sua essência.

Do encontro entre os três termos sintetizados acima, emerge um sentido antropológico de pessoa. Tal esboço semântico aportará os fundamentos para a reflexão posterior, através da qual Boécio formalizará o sentido no qual Tomás de Aquino ancorará sua compreensão de pessoa e influenciará o entendimento de tal conceito que atravessará a Idade Média e será esmaecido até o esquecimento na modernidade.

Boécio⁴⁸ amplia as discussões para definir os termos que são usados para fundamentar a doutrina trinitária e cristológica, de modo a provar a união das duas naturezas – humana e divina, numa única pessoa, Jesus Cristo. Para isso, ele associa o termo *persona* à substância. Em sua distinção, há as substâncias corpóreas e as incorpóreas, as racionais – como Deus, os anjos e o ser humano – e as irracionais, assim como as individuais ou singulares. Desse modo, ele define pessoa como “substância individual de natureza racional” (BOÉCIO *apud* DE MORI, 2014, p. 76). Pessoa passa a significar um indivíduo racional que existe por si e não por causa

⁴⁸ Boécio (480-525) foi um filósofo e teólogo cujas obras influenciaram o pensamento cristão em suas origens. Envolvido em questões políticas contrárias ao rei Teodorico, foi condenado à morte e, durante seu cárcere, escreveu o livro *Consolações da Filosofia*, obra na qual medita sobre a eternidade e reflete sobre o amor a Deus e a procura da sabedoria como fonte da verdadeira felicidade humana.

de outros. Com Boécio, passa-se a valorizar a individualidade e pessoa recebe um sentido metafísico, independente da realidade concreta tal como as reflexões anteriores. Não obstante as críticas, foi de sua responsabilidade uma ênfase no conceito de pessoa em termos de relação com a alteridade (DE MORI, 2014, p. 78), que virá a ser retomada posteriormente por teólogos escolásticos.

Tomás de Aquino⁴⁹ parte da definição de pessoa de Boécio. Como teólogo, Tomás de Aquino posiciona o conceito de pessoa em referência primeira a Deus e, somente por participação na realidade divina, aos seres humanos. Sua formulação se atém a compreender a doutrina trinitária pela maior precisão do conceito de pessoa. Por isso, para ele, a pessoa divina é substância individual que subsiste por si e é incomunicável, sendo único. Ao mesmo tempo, a pessoa é relação, uma vez que Deus é uno e trino. Por isso, Deus, embora seja uno e indivisível, só pode ser afirmado mediante a relação entre as pessoas divinas – Pai, Filho e Espírito Santo. Desse modo, a pessoa é definida por Tomás de Aquino com o sentido de ser substância individual, tal como Boécio afirmou, isto é, ser-em si, mas, concomitantemente ser em relação, de modo que é ser-para, ou seja, a relação é relação para. Nesse sentido, “esse “para” introduz uma alteridade em Deus sem provocar uma ruptura” (DE MORI, 2014, p. 84), uma vez que a relação é a própria essência da pessoa divina, ou seja, “o termo pessoa significa diretamente a relação” (AQUINO, 2001, q. 29, a. 4, p. 532).

6.1.3 A pessoa na modernidade: o indivíduo livre e autônomo

Evidenciei, ao tratar do Humanismo renascentista e jesuíta, como a Companhia de Jesus compôs sua concepção de formação humana e de finalidades formativas de modo convergente e como tal engendramento é atravessado pelas transformações de época que advinham na passagem do século XV para o século XVI. O pensamento que adveio da modernidade enfatiza a pessoa em seu sentido de indivíduo. Sobre esse sentido, De Mori (2014, p. 86) interpreta que o século XVI possibilita emergir em convergência o individualismo religioso – o eu pecador; o individualismo burguês – o eu mercador, o eu burguês; o individualismo político – o eu como príncipe. O cogito cartesiano – “eu penso, logo sou” – é o ponto de partida e fundamento da

⁴⁹ Tomás de Aquino foi um filósofo e teólogo cristão, responsável por fazer uma síntese entre platonismo e aristotelismo, na filosofia, e, do ponto de vista teológico, por harmonizar as ideias dos teólogos da patrística latina e da patrística grega. Sua filosofia e teologia constituirão o edifício conceitual da escolástica, que perdurará até o Renascimento e a virada para a modernidade, na passagem do século XV ao XVI. No contexto da educação jesuíta, seu pensamento será identificado como sendo a referência fundamental para os estudos filosóficos e teológicos dos estudantes jesuítas e para os de fora, que estudavam nas escolas jesuítas para externos. Isso vigorará até meados dos anos sessenta do século XX.

visão da pessoa como indivíduo separado e autônomo. Em contraste ao perfil de pessoa medieval, constituída na relação fé-teológica e membro de sua comunidade local, o iluminismo e o liberalismo instituirão a promoção “dos indivíduos fundamentalmente independentes, portadores dos direitos inalienáveis **da pessoa**, da liberdade individual de pensar e da propriedade privada” (DE MORI, 2014, p. 87, grifo meu). Em termos de formação humana, esse momento contrapõe a busca pelo perfeccionismo pela perfectibilidade, tal como compreende Rousseau (2023), porque a pertença religiosa não é mais constitutiva do sentido de pessoa, mas sim a participação política como cidadão, que, mediante o pertencimento a um estado nacional, define em que se constitui a pessoa, isto é, um sujeito de direitos e deveres.

Com Kant e sua crítica à metafísica, o conceito de pessoa passa a não ter mais um fundamento de base metafísica e teológica. Importa considerar de seu pensamento o sentido de pessoa a partir do imperativo prático, que é elaborado e desenvolvido na sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Afirma Kant (2007, p. 69, grifos meus): “age ‘de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua **pessoa** como na **pessoa** de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”. A significação da pessoa reside nela mesmo e isso implica, em Kant, o respeito devido a ela como finalidade do agir moral. A pessoa é um fim em si mesmo, e tal respeito e reconhecimento não estão fundamentados numa ordem transcendente de cunho religioso, teológico ou metafísico, a qual estabelece um imperativo externo à própria pessoa, porque Kant afirma sua concepção de pessoa como fundamento de si mesmo enquanto dotada de razão e liberdade. Trata-se, assim, da pessoa como sujeito autônomo, racional, livre e emancipado, enquanto confere a si mesmo um imperativo de dever moral, tal como uma lei, e que o determina a agir em correspondência a sua ordem. Por isso, a pessoa contém em si mesmo o fim pelo qual age, pois é a pessoa o fundamento de si.

Essa ideia de pessoa que emerge da Modernidade acarreta a compreensão de que a finalidade da formação humana não está dada anteriormente, tal como no pensamento metafísico-teológico. Nesse sentido, Lima Vaz (1992, p. 221) afirma que, no contexto da modernidade, um “novo perfil de pessoa se desenha no espaço da primazia do sujeito” e argumenta com a ideia de que a pessoa é causa e fundamento de si mesmo, uma vez que está desvinculada de ser conhecida e fundamentada pela relação com alteridade da transcendência. Assim, “coloca-se sobre a pessoa humana ou sobre o perfil ideal e normativo de sua existência empírica o enorme peso ontológico de ser a criadora de si mesma e do seu mundo: da verdade e do bem, dos valores e dos fins” (LIMA VAZ, 1992, p. 221). Desse modo, a partir de Kant, institui-se a compreensão, segundo Goergen (2009, p. 41), de que “o homem se converte em

verdadeiro homem pela educação, e é pela educação que ele se torna o que é”. Assim, não há uma natureza humana predefinida *a priori*, isto é, não é possível afirmar que há uma essência humana da qual se depreende uma imagem ideal do ser humano e a qual o ser humano corresponde, à medida que efetiva seu processo formativo orientado por tal ideal.

6.1.4 Finalidades da educação jesuíta fundamentadas no conceito de pessoa

A trajetória de formalização do significado de pessoa, que culmina com Tomás de Aquino, ilumina a compreensão da educação jesuíta em sua finalidade de formação da pessoa no horizonte do ser humano com e para os demais, porque trata-se de uma proposta educativa relacionada com esse percurso de constituição do conceito de pessoa, notadamente em relação à concepção de Tomás de Aquino. Nesse sentido, nota-se, nos excertos abaixo, como o conceito de pessoa está associado à pessoa de Jesus Cristo em sua relação com a alteridade, podendo deduzir sua estreita relação com o significado de pessoa fundamentado na antropologia cristã.

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

A **educação jesuíta** promove uma fé que está centrada na **pessoa histórica de Cristo** e que, portanto, conduz a um compromisso de imitá-lo como **“Homem para os outros”**. (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 43, grifos meus)

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

A **finalidade da educação** jesuíta nunca foi simplesmente a aquisição de um acervo de informações e de técnicas ou a preparação para uma carreira, embora estas sejam importantes em si mesmas e úteis para futuros líderes cristãos. O **fim último da educação** secundária da **Companhia** é antes o crescimento pleno da **pessoa** que leva à ação - uma ação animada pelo espírito e pela presença de Jesus Cristo, o **Homem para os outros** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p.82, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

O **objetivo supremo da educação jesuíta** é, antes, o **desenvolvimento global da pessoa**, que conduz à ação, ação inspirada pelo Espírito e a presença de **Jesus Cristo**, filho de Deus e **‘Homem para os outros’** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 23, grifos meus).

Documento: Declaração Final – JESEDU 2021.

Que **tipo de educação** para o presente e para o futuro nós precisamos, de modo que nossos estudantes sejam educados como **pessoas ‘para e com os demais’**, comprometidas com a construção de um novo mundo; um mundo que nos permite **ver ‘novas todas as coisas em Cristo’**, tal como Inácio de Loyola aprendeu. (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p.1)

A partir da definição de pessoa divina, Tomás de Aquino depreende da afirmação em relação a Deus a possibilidade de aplicação por analogia ao ser humano. Nesse sentido, o ser humano, à medida que foi criado à imagem e semelhança de Deus, também é pessoa, isto é, ser-em-si e ser-para, conforme interpreta Lima Vaz (1992). Desse modo, a pessoa humana porta a unidade e a relacionalidade. Esse significado de pessoa em que converge simultaneamente ser-em-si e ser-para é a afirmação da identidade e alteridade como marca da própria experiência humana de ser pessoa. Logo, isso implica que, enquanto ser-em-si, a pessoa não pode comunicar ao outro o que é, uma vez que ninguém pode ser-em-si pelo outro. Ao mesmo tempo, a dimensão de ser-para é referência à alteridade, de modo que a relacionalidade com é constitutiva da pessoa. Assim, retomando os excertos anteriormente citados, entende-se que a formação do indivíduo em sua relação com os outros o afirma como pessoa em sua unicidade e singularidade. Nesse sentido, o conceito de pessoa é um espelho no qual o ser humano pode acessar o sentido de quem é e se autocompreender (LIMA VAZ, 1992, p. 205).

O crescimento da pessoa ou sua formação integral, tal como preconizado como finalidade formativa da educação jesuíta, está ancorado na síntese entre a individualidade e a alteridade que o conceito de pessoa formaliza. Nos excertos anteriores, o conceito de pessoa está na correspondência formativa à imagem de Jesus como modelo do ideal de ser humano, na medida em que ele é, por excelência, o ser humano que viveu com e para os demais, de acordo com a visão cristã. Nesse sentido, nessa concepção, há a relação entre o conceito de pessoa e a ideia de transcendência, ou, dito em outros termos, há uma definição de uma formação da pessoa atravessada por uma dimensão espiritual-religiosa.

Depreende-se da análise do conceito de pessoa até a sistematização com Tomás de Aquino que tal versão conceitual influencia a perspectiva da educação jesuíta. Tal influência, de acordo com as recorrências que relacionam a formação da pessoa a partir da participação e correspondência ao ideal de pessoa, que é Jesus, implica uma correlação com a experiência de alteridade e de transcendência. Interpreto tal caracterização da pessoa em sua relação com a transcendência nos termos da sistematização do filósofo brasileiro e jesuíta Henrique Cláudio de Lima Vaz. Em sua visão, a concepção de pessoa, em decorrência de seu aparecimento no quadro histórico das discussões trinitárias e cristológicas, delinea e atesta essa relação entre pessoa e transcendência. Nesse sentido, seguindo o argumento de Lima Vaz (1992, p. 211),

o fato de que o conceito de pessoa na sua acepção plena tenha feito a sua aparição na cultura ocidental no contexto das especulações teológicas sobre os mistérios da Encarnação e da Trindade constitui uma atestação histórica eloquente dessa intrínseca relação entre pessoa e transcendência na consciência humana, e não será infundado

dizer que só a partir de então abriu-se nela o espaço espiritual capaz de acolher a experiência da pessoa.

Considero que o conceito de pessoa na educação jesuíta é constituído em sua ontologia pela relacionalidade à transcendência. Desse modo, em termos educativos, sendo a finalidade formativa o desenvolvimento integral da pessoa, isso requer e implica uma condição de possibilidade que essa pessoa só será integralmente formada na medida em que sua formação é configurada para abertura à transcendência, e tal abertura diz respeito ao espaço de correspondência à imagem do ser humano ideal, Jesus Cristo. Trata-se, como foi visto, de uma concepção metafísica de pessoa, e sua visão correspondente de formação humana diz respeito a efetivar as potencialidades que a pessoa porta ontologicamente em sua interioridade.

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986).

A **educação jesuíta** enfatiza e ajuda a **desenvolver o papel de cada pessoa** como membro da comunidade humana. Os alunos, professores e demais membros da comunidade educativa são incentivados a construir uma solidariedade com os demais que transcenda raças, culturas ou religiões. O ambiente de um **centro educativo da Companhia** deve ser tal que todos possam viver e trabalhar juntos com compreensão e amor, respeitando-se uns aos outros como **filhos de Deus**. (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 27, grifos meus)

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993).

A promoção do desenvolvimento intelectual de cada aluno, para desenvolver **os talentos recebidos de Deus**, continua sendo com razão **um objetivo de destaque da educação da Companhia**. Todavia, a **sua finalidade** jamais foi simplesmente acumular quantidades de informação ou preparo para uma profissão, embora sejam essas importantes em si e úteis para a formação de **líderes cristãos** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 22, grifos meus).

Esse ideal de pessoa e de sua formação em sentido metafísico e teológico, conforme explica Dalbosco (2021, p. 61), significa que “porque é filho de Deus, o educando, deixando-se iluminar pelo divino expressado nas palavras bíblicas (palavra sagrada), põe em movimento todas as suas capacidades de aprendizagem”. Nesse sentido, essa concepção de pessoa de base teológico-cristã aporta uma ideia formal e ideal de pessoa e a correspondência do processo formativo para efetivar as capacidades e multidimensionalidades da pessoa, notadamente em termos éticos-espirituais. Isso ficou bem evidenciado em termos pedagógicos na forma, ordem e método disposto pela *Ratio Studiorum*.

Ao estabelecer como finalidade formativa o desenvolvimento da pessoa, os excertos citados dos documentos sobre educação jesuíta corroboram o adensamento da compreensão de que a educação do ser humano é a referência para si e seu projeto formativo. A pessoa é o centro do processo formativo porque é, ao mesmo tempo, sua finalidade e propósito. Essa concepção

de pessoa é definida historicamente nos quadros conceituais de uma antropologia teológica e filosófica cristã, notadamente nos termos da elaboração do dogma trinitário e cristológico, que configura o pensamento ocidental e o seu universo de sentido sobre quem é o ser humano. Não obstante essa relação entre o sentido de pessoa e relação com a transcendência e a concepção de formação humana na educação jesuíta, é necessário, ainda, avançar na compreensão da trajetória do conceito de pessoa, porque é preciso identificar qual é a compreensão desse conceito no pensamento moderno e contemporâneo e sua incidência para o sentido de pessoa e de formação humana, bem como de finalidades formativas da educação jesuíta.

A modernidade com suas transformações sociais e antropológicas marcou a educação jesuíta com a impossibilidade de uma visão universal e unificada de educação, tal como ocorrera entre 1548 e 1773, quando a *Ratio Studiorum* era a normatizadora curricular e didática da sua concepção educativa. Constata-se, no transcorrer da trajetória de constituição do conceito de pessoa, a partir da modernidade e na contemporaneidade, uma “exacerbação ainda maior da afirmação do eu” (DE MORI, 2014, p. 88). O eu, como novo perfil de pessoa, corresponde ao sujeito racional que suplanta a ideia de pessoa como singularidade e unicidade relacional. Em vista disso, “a formação coloca-se como projeto individual e coletivo de natureza democrática partilhada. Já não há um telos fixo e transcendente para o indivíduo e a sociedade: o homem deve assumir integralmente a responsabilidade por si mesmo” (GOERGEN, 2009, p. 58).

Nesses termos, mesmo a crítica marxiana ao sujeito liberal, como exacerbação do eu, desemboca num esquecimento da pessoa, uma vez que o ser humano é fundido no coletivo e numa ideia abstrata de “uma humanidade universal ou sociedade sem classes, perdendo-se a unicidade do indivíduo e a dimensão interpessoal” (DE MORI, 2014, p. 88). Assim, o século XX presencia o que pode ser denominado como esquecimento da pessoa para além da sua compreensão no campo jurídico, no qual pessoa é definido basicamente através da consciência de si do sujeito. Emerge para a formação humana e para a escola um desafio que diz respeito à própria significação da pessoa como referência para seu processo formativo. Tal desafio para a educação e para as sociedades, em nível global, diz respeito a

formar um ser humano íntegro no mundo desintegrado; formar um sujeito nucleado num contexto sem núcleo; formar um sujeito harmônico numa realidade dissonante; formar um sujeito ético numa realidade sem valores; formar um sujeito sensível numa sociedade violenta; formar um sujeito democrático numa sociedade excludente; formar um sujeito pacífico numa sociedade em guerra (GOERGEN, 2016, p. 39).

Frente a esse cenário, a educação jesuíta no século XX é impulsionada a um movimento de renovação a partir da autocompreensão de suas finalidades e propósitos formativos e do

perfil ideal de pessoa a ser formada que decorrem de tais objetivos. Trata-se, assim, de um enfoque pedagógico e formativo diferente do que é instituído e vigora como modelo formativo atual, tal como demonstrado no terceiro capítulo desta tese. Considerando as afirmações identificadas nos documentos jesuítas, a ênfase no perfil de pessoa a ser formada configura o ideário formativo jesuíta, como se depreende das recorrências abaixo.

Documento: Nossos colégios hoje e amanhã (1980)

A pergunta crucial é esta: “Que repercussões pedagógicas aportará o fato de colocarmos como finalidade de nossa educação o **criar homens novos, homens de serviço?**” Porque este é, na realidade, o **fim da educação que ministramos**. É um enfoque diverso, ao menos enquanto dá prioridade a **valores humanos de serviço e de antiegoísmo**. Isso tem de influir em nossos **métodos pedagógicos, nos conteúdos formativos, nas atividades para escolares**” (ARRUPE, 1980, p.14, grifos meus).

Documento: Pedagogia inaciana: uma proposta prática (1993)

A pedagogia é o caminho pelo qual os professores acompanham o **crescimento e desenvolvimento dos seus alunos**. A pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia. Deve incluir uma perspectiva do mundo e uma **visão da pessoa humana ideal que se pretende formar**. Isso indica o **objetivo e fim** para o qual se orientam os diversos aspectos de uma tradição educativa (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 22, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Assim, o **único objetivo** de nossos colégios, como o Papa Francisco lembra aos professores de colégio jesuíta, é formar “**pessoas maduras, simples, competentes e honestas**, que saibam amar com fidelidade, que saibam **levar a vida** como uma resposta à vocação **de Deus** e a profissão futura como um serviço à sociedade” (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 63, grifos meus).

Nesse sentido, a educação jesuíta define que seu objetivo consiste em formar um ser humano entendido como pessoa para e com os demais. Tal finalidade identifica-se com o perfil de pessoa a ser formada. Por isso, a finalidade é a formação da pessoa e, à medida que realiza a formação da pessoa, efetiva sua finalidade. Desse modo, trata-se de um modelo educativo cuja ênfase histórica tem, no conceito de formação da pessoa, o seu objetivo, e nessa concepção articula a formação humana em-si e para-e-com-outro. Desse modo, estabelece uma contraposição ao ajustamento econômico e financeiro do ser humano a um modelo de educação para o desempenho, a competitividade e que substitui a da própria formação pela capacitação em competências úteis para melhor se ajustar às necessidades financeiras.

Decorre da abordagem sobre o conceito de pessoa articulado com o sentido de formação humana para a educação jesuíta a compreensão de que essa tradição educativa estabelece a

necessidade de articular o perfil de pessoa a ser formada com uma proposta correspondente de processo formativo, de modo a alcançar seus propósitos. A partir da análise interpretativa dos documentos educativos da Companhia de Jesus, é possível mostrar essa convergência através da investigação de duas categorias que foram identificadas como recorrências nos dados coletados no material empírico: excelência humana integral como perfil de pessoa a ser formada e a perspectiva integral de formação. Convém, assim, adensar o exame de tais categorias tendo em vista os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento desta tese.

6.2 A EXCELÊNCIA HUMANA NA PERSPECTIVA INTEGRAL DE FORMAÇÃO

Entendemos a formação não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver **com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído** para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a **própria pessoa em relação ao mundo** (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 47, grifos meus).

Ao identificar a formação humana relacionada com a orientação da pessoa para os outros no e com o mundo, tal como afirmado na epígrafe, este capítulo se propõe a reconhecer que, na educação jesuíta, o perfil de pessoa (de formação humana) a ser formada decorre da compreensão das finalidades e propósitos formativos. Nesse sentido, há uma identificação entre finalidades formativas e a própria concepção de formação humana. A definição de tais propósitos diz respeito ao perfil de pessoa a ser formada. Por isso, o propósito de um ideal de pessoa a ser formada acompanha o modo de proceder educativo da Companhia de Jesus. Suas origens são remetidas aos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola, às Constituições da Companhia de Jesus e a *Ratio Studiorum*, com a proposição de formar pessoas nas virtudes e letras. Avança historicamente e resulta contemporaneamente, através do movimento de renovação educativa, na formulação de seres humanos para os demais e com os demais, e, ultimamente, na proposição da excelência humana integral como modo de expressar a pessoa consciente, competente, compassiva e comprometida.

A partir dessas finalidades, estabelecem-se as condições pedagógicas, políticas e formativas para, conforme afirma Libâneo (2019) e Biesta (2020), tornar possível definir currículo, práticas, atividades e organização escolar. Nesse sentido, em termos de educação jesuíta, ao posicionar como finalidade a formação para a excelência humana integral, é necessário explicitar a compreensão do modo de formar, isto é, sua perspectiva integral de formação. Assim, este capítulo está organizado em duas seções que, embora sejam tratadas

separadamente, estão articuladas em vista do objetivo desta tese. A primeira seção aborda a categoria de excelência humana como enfoque atual da finalidade formativa da educação jesuíta. Seu desenvolvimento implica uma digressão histórica, de modo a explicitar a compreensão contínua do ideal de pessoa a ser formada. Na segunda seção, é apresentada a perspectiva de formação integral para a educação da Companhia de Jesus, considerando como tal modelo formativo é engendrado considerando finalidades e propósitos formativos que foram e têm sido definidos historicamente.

Assim, entendo que as finalidades formativas da educação jesuíta, em correspondência a Masschlein e Simons (2013), têm em vista a formação da pessoa para se abrir e estar aberta ao mundo, uma vez que “a educação jesuíta enfatiza a necessidade de permanecer em contato com o mundo, tal como é – ou seja, necessitado de transformação – sem ser cego à bondade essencial da criação” (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 38). Trata-se de variações que portam o sentido ontológico da compreensão de pessoa para a Companhia de Jesus. Não convém interpretar ou deduzir que haja uma compreensão evolutiva das variações de sentido e significado sobre o perfil de pessoa a ser formada como finalidade da educação jesuíta. Nesse sentido, visando analisar a categoria de excelência humana, discorro sobre as outras variações de compreensão sobre a pessoa a ser formada cotejada ao longo do desenrolar histórico da educação jesuíta.

Mostro, a seguir, como a formação humana na educação jesuíta, com seus sentidos históricos, decorre das finalidades e propósitos formativos e como tal formação se identifica com tais finalidades.

6.2.1 A pessoa a ser formada: do sábio piedoso à excelência humana

Identifico, nos documentos analisados, que a Companhia de Jesus compreendeu historicamente como finalidade formar o seguinte perfil de pessoa:

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1553)

Admitir jovens que, pela sua vida edificante e pelos seus talentos, deem esperança de vir a ser homens ao mesmo tempo **virtuosos e sábios** (LOYOLA, 2004, p.116, grifos meus).

Documento: *Ratio Studiorum* (1599)

Regras do Prefeito de estudos inferiores: entenda que seu ofício é ajudar, por todos os meios, ao Reitor na Direção e orientação das nossas escolas de modo que os seus alunos aproveitem não menos na **virtude do que nas letras** (COMPANHIA DE JESUS, 2019a, p. 128, grifos meus).

homens para os demais e com os demais (ARRUPE, 1980; COMPANHIA DE JESUS, 1986; 1993; KOLVENBACH, 1993; 1998, grifos meus).

excelência humana – **pessoa** consciente, competente, compassiva e comprometida (1993; COMPANHIA DE JESUS, 2014; 2015; 2017; 2019; 2021, grifos meus).

Inácio de Loyola explicitou, em seu livro dos Exercícios Espirituais, a visão teológica de pessoa na qual a educação jesuíta veio ancorar sua teleologia e ancorar, antropológicamente, seu modelo de formação humana. Trata-se da afirmação de “que o ser humano é criado para” (1985, p. 26). O “para” diz respeito à finalidade enquanto abertura da pessoa, num movimento em direção ao que ainda não é, mas que poderá se tornar na medida em que se abrir e corresponder à finalidade visada. O ideal de pessoa a ser formada, no qual consiste a finalidade formativa, partindo dos Exercícios Espirituais, será delineado em termos educacionais de acordo com o entendimento da Companhia de Jesus acerca da sua missão e de sua colaboração frente às necessidades religiosas, sociais, educacionais, antropológicas, culturais, econômicas e, mais recentemente, o que tem sido convencionado como necessidades relativas à justiça socioambiental.

6.2.1.1 O sábio piedoso: a integração entre *pietas et eruditio*

Por meio da análise realizada até esta seção, foi evidenciado que a educação jesuíta consiste num modo de proceder humanista cristão, que se orienta pela finalidade de formar para a excelência humana integral. Trata-se de uma proposta formativa com orientação para uma finalidade definida, de modo que a formação humana, nessa perspectiva, está em vista de um “para algo” visado como sua intencionalidade e seu propósito. Assim, na *Ratio Studiorum*, é explicitado que tal propósito visa à formação de um perfil de pessoa identificado como letrado e virtuoso, em correspondência com o sábio e piedoso do Capítulo IV das Constituições. Tal visão antropológica é formada a partir do encontro entre o humanismo renascentista e o que veio a ser o humanismo jesuíta, o qual cotejou o encontro entre letras clássicas e virtudes cristãs.

Os jesuítas criaram colégios para também acolher os chamados “de fora”, filhos de cidadãos das cidades onde estavam, a quem seus pais buscavam oferecer o modelo jesuíta em virtude da distinção de sua formação. Desse modo, “a dimensão que os primeiros jesuítas deram ao seu ideal pedagógico originou-se da concepção e da convicção de que a formação humana estruturada a partir de valores espirituais cristãos e do conhecimento intelectual dos clássicos podia contribuir para a estruturação de uma sociedade melhor” (STORCK, 2015 p.155).

Tal como ocorrera através da *paideia grega* e *humanitas latina* e sua decorrente proposta de formação do cidadão letrado e virtuoso, o plano de estudos e toda formação de caráter da educação jesuíta engendraram um perfil de ser humano também capaz de, pelo desenvolvimento de virtudes e letras, se colocar a serviço de sua sociedade por meio da unidade de sua formação intelectual, de caráter, moral e espiritual.

Nesse sentido, a identificação de recorrências sobre a função dos estudos de humanidades em textos distintos, como as Constituições e a *Ratio Studiorum*, assim como num documento recente, como a *Excelência Humana*, mostra uma visão comum sobre como tal enfoque na educação jesuíta tem relação com a formação do ser humano na integração do binômio letras e virtudes, conforme explicitado abaixo.

Constituições da Companhia de Jesus (1559)

Nossa intenção seria que se ensinassem originariamente nos colégios **humanidades, línguas e doutrina cristã**, e, se fosse necessário, se desse um curso de casos de consciência (LOYOLA, 2004, p. 131, grifos meus).

Constituições da Companhia de Jesus (1559)

Aos jovens confiados à educação da Companhia **forme** o professor de modo que **aprendam**, com as **letras**, também os **costumes** dignos de um cristão. Concentre de modo especial a sua atenção [...] em **moldar a alma plástica** da juventude no **serviço e no amor de Deus**, bem como nas **virtudes** como que lhe devemos agradecer (COMPANHIA DE JESUS, *In. MESA*, 2019, p.141, grifos meus).

Ratio Studiorum (1599)

Os que, com o **fim de se instruir**, frequentam os colégios da Companhia de Jesus, entendam que, com a graça de Deus, se empregará todo o cuidado para que **sejam formados** não menos **na piedade** e nas outras virtudes do que nas **artes liberais** (COMPANHIA DE JESUS, 2019a, p.172, grifos meus).

Documento: 31ª Congregação Geral, Decreto 28, no. 6 (1965-1966)

que nossas escolas se distingam mais pela **doutrina**, qualidade do **ensino e serviço prestado** ao povo de Deus, do que pelo número e magnificência (COMPANHIA DE JESUS, *In. MESA*, 2019, p. 224, grifos meus).

Documento: Excelência Humana (2015)

A Companhia tem procurado desde as origens de sua tarefa educativa prestar atenção para que não faltasse na **formação dos alunos**:

- a) **eruditio**: aquisição de **conhecimento** (não erudição)
- b) **pietas**: formação do **caráter moral e personalidade** ao serviço do bem comum (não piedade) (COMPANHIA DE JESUS, *In. MESA*, 2019, p. 604, grifos meus).

Depreendo desses excertos que a formação humana jesuíta se direciona pela finalidade da própria Companhia de Jesus. Considerando o objetivo desta tese em reconhecer a compreensão das finalidades formativas que decorrem dos sentidos da formação humana na educação jesuíta, entendo que os jesuítas compuseram seu modelo educativo na medida em que se aprofundaram no conhecimento sobre quem é o ser humano e de que modo o desenvolvimento de suas faculdades, como a inteligência, afeto, vontade e memória, podem ser mobilizadas em vista do desenvolvimento do ser humano.

Desse modo, essa orientação humanista jesuíta em suas origens, que pretende formar um perfil de pessoa sábia pela aquisição dos saberes disponíveis e piedosa em termos de caráter, não é por acaso, uma vez que “seu ideal pedagógico é na verdade o fruto maduro de uma concepção profunda e visada da formação humana, baseada no conhecimento da natureza do homem e no funcionamento espontâneo das suas faculdades” (MIRANDA, 2001, p.94). Nesse sentido, convém esclarecer que a compreensão do binômio *pietas et eruditio* constitui o sentido da educação jesuíta desde seus inícios, o que se mostra seja através dos escritos de Inácio de Loyola, seja por meio da *Ratio Studiorum* ou mediante sua influência na concepção posterior que procura formar um ideal de pessoa que integre em si não só os vários saberes humanos, mas, sobretudo, coteje um caráter assentado na ética e na espiritualidade cristãs. Ao estudar esses dois conceitos, Kolvenbach (2007, p. 12) descreve que, no período do humanismo renascentista, notadamente no contexto da Universidade de Paris, “as duas palavras combinam-se com outros termos: *pietas*, com efeito, abrange tanto a santidade como a perfeição, a devoção e a ética; enquanto a *eruditio* pode referir-se tanto à ciência sagrada como a ciência profana, à teologia escolástica como à teologia positiva, ao evangelho como à lógica”. O binômio *pietas et eruditio* ou virtudes e letras é articulado na educação jesuíta numa correspondência, de modo que não é possível compreender um conceito sem, necessariamente, remeter-se ao outro. Trata-se do propósito que definirá o modelo de formação humana da Companhia de Jesus, uma vez que articula a integralidade do ser humano.

Ao delinear o modelo de formação humanista de um ser humano letrado e virtuoso, tem-se presente a finalidade formativa, uma vez que as humanidades, letras ou artes liberais são instruídas como modos de formar o caráter e a virtude, o que requer um estudo mais ancorado no próprio entendimento sobre quem é o ser humano. Para tanto, a instrução de cunho literário ao modo do humanismo é o maior e mais valioso caminho pedagógico para a formação humana, intelectual, moral e espiritual, à luz dessa antropologia cristã. Voltar aos clássicos greco-romanos e toda a sua configuração de formação humana ancorada nos estudos humanísticos se justifica em torno dessa finalidade, uma vez que

as humanidades são, em princípio, uma educação moral [...]. O ensino secundário tem o papel de fazer homens e não somente bacharéis. Uma grande parte dos textos explicados em aula e os assuntos de composição propostos trazem uma carga educativa fundada na observação, na análise, no estudo do homem em relações com os outros e com ele próprio (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152)

Essa composição de um ideal humano depreendida dos estudos literários clássicos, como ocorre a partir do Renascimento, é descrita por Nair de Nazaré Castro Soares (1995) como a constituição da pedagogia humanista, que acontece através do encontro entre humanismo e pedagogia, porque o século XVI representará como a formação humana e a educação são “penetradas pelo ideário humanista” (SOARES, 1995, p.843).

Nesse sentido, essa escolha pedagógica explicita a centralidade do ser humano para os seus estudos, isto é, conhecer o ser humano é a finalidade na qual se fundamenta o interesse de empreender os estudos de cunho literário, filológico, filosófico e poético, porque “o estudo direto dos clássicos permite não só superar a utilização puramente gramatical e estilística que deles fez a cultura medieval, mas, sobretudo, descobrir uma humanidade feita de valores universais elaborados e produzidos pela Antiguidade” (CAMBI, 1999, p. 225). Desse modo, estudar humanidades, portanto, é estudar e compor o sentido de quem é o ser humano, de modo que sua formação através de um currículo formativo clássico o edifique de acordo com a imagem e o ideal de perfeição humana.

O propósito de articular letras e virtudes como seu modelo formativo decorre do ideal de pessoa a ser formada. Por isso, entende-se que, no decorrer da trajetória educativa da Companhia de Jesus, haverá um alargamento da compreensão desse modelo formativo, sem, contudo, se desvincular desse binômio, notadamente, quando se estabelecer um enfoque de cunho mais ético-social e de integração entre fé e cultura, como formar seres humanos para os demais e com os demais, ou, ainda, na articulação da busca pela excelência acadêmica no contexto da excelência humana.

6.2.1.2 O ser humano com os demais e para os demais e sua formação pela justiça

A 31ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, realizada entre 1965-1966, é reconhecida, sobretudo, por seus decretos 28 e 29, por enfatizar a resposta diante da interpelação por renovação da educação jesuíta. Essa renovação significa retomar a tradição formativa em termos de finalidades e propósitos, tal como delineado na integração e harmonização entre o desenvolvimento cognitivo e o incentivo para o aperfeiçoamento do caráter virtuoso através da vida cristã e seus valores.

Documento: 31ª Congregação Geral – Decreto 28, no. 12b (1965-1966)

A primeira preocupação do jesuíta seja que os discípulos cristãos, ao mesmo tempo em que se formem nas **letras e ciências**, adquiram também a **doutrina e os costumes** próprios dos **cristãos** (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 227, grifos meus).

Documento: 31ª Congregação Geral – Decreto 28, no. 20b (1965-1966)

Devem ensinar-se as disciplinas de tal modo que não se esmaguem com a multiplicidade de coisas os espíritos dos adolescentes e que estes fiquem preparados para os estudos superiores pelo **desenvolvimento cabal de todas as suas faculdades**. Mais: habilitem-se os nossos alunos a progredir e adiantar por seu próprio esforço; avigorem-se na firmeza de ânimo, na retidão de juízo e de sensibilidade; eduquem-se no sentido estético, na expressão oral e escrita, no **sentido de comunidade**, do dever cívico e social e na ponderação de julgar (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 231, grifos meus).

Esses dois excertos corroboram o argumento relativo à continuidade da finalidade formativa da educação jesuíta na linha de harmonização de apreensão de conhecimentos e virtudes. Emerge, assim, que o objetivo da educação consiste em formar um perfil de pessoa que seja capaz de intervir socialmente mediante conhecimentos, valores e atividades que experienciam ao longo de sua vida escolar, o que já se mostrava anteriormente, quando se tratou do humanismo social e da ênfase no bem comum. Neste momento, desenvolvo a caracterização da formação da pessoa para os demais e com os demais, considerando que tal propósito se relaciona diretamente com a formação para a vivência e o compromisso com a justiça cujo sentido é bíblico e cristão.

Documento: A promoção da justiça e a formação nas associações de antigos alunos (1973)

Nossa **meta e objetivo educativo é formar homens** que não vivam para si, senão para **Deus** e para seu Cristo [...] **homens para os outros**, quer dizer: que não concebam **o amor a Deus sem o amor ao homem**; um amor eficaz que tem como postulado a justiça e que é a garantia única de que nosso amor a Deus não é uma farsa, ou ainda uma roupagem farisaica que oculte nosso egoísmo (ARRUPE, 1980, p. 29, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

A educação nos **colégios da Companhia** pretende transformar a maneira segundo a qual a juventude vê-se a si mesma e aos outros, aos **sistemas sociais e suas estruturas**, ao **conjunto da humanidade** e a toda a criação natural (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 29, grifos meus).

A educação jesuíta tem uma finalidade de alteração social, e tal fim decorre de um reposicionamento de visão sobre a própria tradição espiritual-teológica e educativa, e tal acento nesse ângulo formativo decorre de uma compreensão mais alargada sobre a formação humana

e as finalidades da educação. O ângulo da formação humana está nas implicações antropológicas de todo conhecimento e desenvolvimento virtuoso intencionado através desse modelo educativo. No excerto extraído da alocução “A promoção da justiça e a formação nas associações de antigos alunos”, de Pe. Pedro Arrupe, Superior Geral da Companhia de Jesus em 1973, há a identificação do ideal de ser humano a ser formado a partir da explicitação da expressão “homens para os demais”. Trata-se de uma confirmação do ser humano como finalidade do modo de proceder jesuíta em educação, atualizado considerando o humanismo social e as questões relativas à vida do ser humano, que envolvem a política econômica do capitalismo e suas transformações neoliberais e seus efeitos de ajustamento na formação humana.

Nesse sentido, a educação para a justiça confronta a formação humana, de modo que, frente ao individualismo egoísta, procura-se formar seres humanos com um sentido social e como sensibilidade para agir pela transformação das estruturas injustas. Isso é corroborado pela tese de Michael Sandel (2012, p. 307), na qual “a solução para certos problemas sociais exige uma transformação moral”. Isso significa que a educação jesuíta acentua a dimensão ética da formação humana, ou, como afirma O’Malley (2015, p. 29), “o imperativo moral está no centro da tradição humanista jesuíta desde os seus inícios. Correlacione-se bem com a missão da Companhia de Jesus”. Desse modo, a ênfase na justiça é identificada nos documentos com a correspondência à educação, como se reconhece nas citações abaixo.

Documento: A promoção da **justiça** e a formação nas associações de antigos alunos (1973)
Educar para a justiça é, portanto, educar para a mudança, formar homens que sejam agentes eficazes de transformação e de mudança (ARRUPE, 1980, p. 58, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)
 Em 1974, a Companhia de Jesus publicou o Decreto 4º da 32ª Congregação Geral, que diz: “a **missão** da Companhia de Jesus hoje é **o serviço da fé**, do qual a promoção da **justiça** constitui uma exigência absoluta” (COMPANHIA DE JESUS, 2019c. p. 71, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)
Em um colégio jesuíta a orientação central é a educação para a justiça. Um conhecimento adequado aliado a um pensamento rigoroso e crítico pode tornar mais efetivo o **compromisso de trabalhar pela justiça na vida adulta** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 47, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana hoje (1993)
 O **ideal da educação da Companhia** propugna uma vida **racional**, íntegra, de **justiça e serviço ao próximo** (KOLVENBACH, 1993, p. 115, grifos meus)

Documento: Os Antigos Alunos Jesuítas e sua responsabilidade social (2013)

Arrupe sublinhou que a **promoção da justiça** era um elemento constitutivo da **missão da Companhia de Jesus**, posto que para Jesus o autêntico **amor a Deus sempre está unido ao do próximo** e deste amor brotam as **relações de justiça**. Por isso, de modo sintético expressou que nossos alunos e alunas teriam de **formar-se como “homens e mulheres para os demais”**, isto é, não centrados em seu “próprio amor, querer e interesse” (EE, 189), mas sim abertos aos outros e dispostos ao **serviço de seus irmãos** necessitados, no marco da **promoção da justiça** (NICOLAS, 2013, p. 58, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Isto deve levar a uma pedagogia e a um **programa** destinados a preparar os estudantes para entender e **respeitar as culturas mundiais**, respeitar e valorizar a **diversidade**, estar abertos a experiências de países, costumes e culturas diferentes das suas e para ter uma perspectiva global sobre as **injustiças sociais** (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 67, grifos meus).

Essa menção ao conceito de justiça nos documentos educativos jesuítas, conforme mostrado nas recorrências anteriores, enfatiza que a formação humana nesse modo de proceder não pode prescindir da ética. Como se trata de um humanismo social cristão, o conceito de justiça decorre da visão teológica dessa tradição religiosa. Por isso, Pe. Pedro Arrupe não elabora uma definição monodimensional de justiça, mas parte de uma analítica crítica sobre a realidade social e das pessoas a partir da concepção cristã de justiça. Assim, concebe a compreensão de justiça em torno da harmonização de seis teses aparentemente contrárias na visão comum, isto é,

Documento: A promoção da justiça e a formação nas associações de antigos alunos (1973)

1ª. Justiça eficaz para os homens e atitude religiosa em relação a Deus.

2ª. Amor a Deus e amor aos homens

3ª. Amor cristão (amor de caridade) e Justiça

4ª. Conversão pessoal e reforma de estruturas

5ª. Salvação e libertação nesta vida e na outra

6ª. Ethos cristão e mediações técnicas e ideológicas

(ARRUPE, 1980)

As teses aglutinam binôminos em vista da ampliação do conceito de justiça. De um lado, o acento numa realidade humana e, do outro, o modo de interpretá-la ancorada na concepção cristã de mundo, de Deus, de ser humano e, sobremaneira, da justiça. A fim de compreender o conceito de justiça para a educação jesuíta, sigo o texto de Pe. Pedro Arrupe sobre a justiça⁵⁰,

⁵⁰ De acordo com Arrupe (1980, p. 33-51).

de modo a mostrar como ele está articulado com a formação de seres humanos com e para os demais.

Para os jesuítas, a promoção da justiça vincula-se à atitude religiosa em favor da libertação histórica integral e salvação escatológica do ser humano. Por isso, significa, antes de tudo, um serviço da fé. Promover a justiça é uma outra face desse serviço religioso ancorado na visão da fé cristã, porque o amor a Deus é inseparável do amor ao próximo, de modo que, em termos contemporâneos, a figura do próximo se identifica com os vulneráveis e descartados do acesso a direitos básicos como saúde, educação, moradia, saneamento, trabalho, lazer, transporte, entre outros.

Na experiência cristã, assim como se fundem o amor a Deus e o ao próximo, de igual modo se identificam o amor cristão e a justiça. Amar é ser justo, e ser justo é amar. Nessa tese, está a chave hermenêutica do sentido da justiça para a educação jesuíta. Dentro do Direito Romano, sob o qual se fundamenta a noção ocidental de direito, justiça significa dar a cada um o que lhe corresponde, ou melhor, o que lhe é devido ou de direito. Trata-se de uma concepção pautada pela impessoalidade e ancorada na correspondência em atender ao direito prescrito. Partindo dessa definição, o cristianismo também considera a condição concreta do ser humano, de modo que à justiça se integra a equidade. Nesse aspecto, do amor associado à justiça, decorre buscar ofertar a todos as condições devidas para viver e se realizar, bem como afirmar e respeitar integralmente sua dignidade. Isso se fundamenta na consideração de que o ser humano é fim, e não instrumento de interesses, tal como já indicara Kant. Isso implica não se coadunar ou se beneficiar de estruturas injustas e, mais, amar de modo a agir em favor daqueles a quem, historicamente, a justiça tem sido negada, isto é, oprimidos, explorados e marginalizados. Significa uma justiça libertadora, cuja prática visa eliminar as injustiças, pois implica um processo de conversão pessoal e reforma de estruturas.

Falar de conversão em sentido cristão significa uma reorientação de vida a Deus e aos outros, recebendo a justificação do pecado que atrofia a liberdade e favorece as injustiças. Os efeitos do pecado pessoal são reproduzidos em nível social, de modo que a conversão implica compromisso com a reforma de estruturas injustas constituídas pelo pecado. Tais estruturas representam os costumes, os sistemas sociais, econômicos e políticos, as leis, as relações de intercâmbio e as formas concretas de inter-relação humana. Nesse sentido, como as estruturas injustas são a objetivação do pecado, sua reforma decorre também da conversão pessoal, da mudança de orientação de vida para a justiça.

Proclamar a justiça e se orientar por ela é buscar a salvação e a libertação nesta vida e na outra. O empenho em favor da justiça acarreta perseguições, não acaba historicamente e tem

uma feição de fracasso. Não obstante essas tensões, o cristianismo afiança que quem age em prol do bem e cuidado dos outros é reconhecido por sua fidelidade a Deus e a sua justiça.

Esse plano de origem conceitual é chamado de ethos cristão em favor da justiça e requer, para ser ação, de mediações técnicas e ideológicas. Para essa passagem à ação, a educação corresponde enquanto oferece as condições de análise crítica para o estudo, a fim de descobrir as tramas concretas através das quais as injustiças se instalaram nas estruturas.

Documento: Congregação Geral 31ª (1965-1966)

Os jesuítas estimam muito o **apostolado educativo**, como um dos **principais ministérios da Companhia**, especialmente recomendado pela Igreja para os nossos tempos. Contribui muito por meio da **difusão da cultura humana**, integrada em Cristo, à consecução **do fim pretendido** pelo Senhor para proveito **dos indivíduos e da sociedade** ‘a fim de que Deus seja tudo em todos’ (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 225, grifos meus).

Documento: Características da educação da Companhia de Jesus (1986)

Em um colégio jesuíta a orientação central é a **educação para a justiça**. Um conhecimento adequado aliado a um **pensamento rigoroso e crítico** pode tornar **mais efetivo** o compromisso de trabalhar pela **justiça** na vida adulta (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 47, grifos meus).

Harmonizar o ethos cristão em favor da justiça e das mediações técnicas e ideológicas não é tarefa simples, por isso acontece uma tensão inevitável. Isso porque tais técnicas e ideologias, não obstante serem mediações para desmontar as injustiças, ainda assim estão envoltas naquela tensão de serem criações humanas e estarem submetidas à combinação da busca por bem e pelo pecado pessoal e estrutural. Em termos de efetivação da ação, o uso das mediações é de responsabilidade de cada ser humano que se compromete com a justiça. Nesse sentido, a educação tem função de responsabilidade, uma vez que se orienta para educar para a justiça.

A concepção educativa jesuíta relaciona a orientação das finalidades formativas à justiça, a qual decorre do seu ideal de ser humano a ser formado. Nesse sentido, o homem justo na concepção jesuíta contribui para que a sociedade seja justa. Por isso, harmoniza em si esses seis binômios, de modo que coteja, no seu desenvolvimento formativo, a construção de conhecimentos a partir de capacidade crítica de analisar, compreender e intervir em favor da justiça. Isso significa a resposta dos jesuítas a um movimento mais amplo e universal, que envolve a Igreja Católica e sua jornada de atualização a partir do Concílio Vaticano II.

Justificam-se esses esclarecimentos históricos, a fim de se evidenciar como a educação jesuíta reflete esses movimentos de identificação com um compromisso com a justiça e de

reverberação com preocupações com a ordem social, econômica e suas implicações na estruturação de vida digna, notadamente para os mais pobres.⁵¹

A educação jesuíta interioriza a feição de compromisso social e, inclusive, de potencialização da capacidade de desenvolver um pensamento crítico frente às injustiças. Não se trata de uma alteração no humanismo jesuíta, mas de uma ênfase na dimensão social a partir do compromisso com a justiça. Trata-se, assim, de um outro modo de dizer o propósito educativo a partir da integração entre fé e cultura, considerando a finalidade do ser humano já explicitada anteriormente, quando tratei do princípio e fundamento nos Exercícios Espirituais como fonte da educação, mas que, agora, implica o envolvimento com a justiça como modo de servir aos outros seres humanos.

Desse modo, os excertos posicionados a seguir corroboram tal justificativa a respeito da finalidade do modelo educativo e sua relação com os propósitos pelos quais os jesuítas atuam na educação, ou seja, há a evidência de uma preocupação relativa ao modo como a educação desenvolve a formação do ser humano ancorado num compromisso com certa concepção de justiça, porque o ideal de ser humano é caracterizado como responsável por transformações da realidade em nível individual e social.

Documento: Alocução – Nossos colégios: hoje e amanhã (1980)

O **verdadeiro objetivo** de nossos centros de ensino, melhor de **educação**, está colocado naquilo que é **especificamente humano e cristão** (ARRUPE, 1980, p. 12).

Documento: Características atuais da educação da Companhia de Jesus (1998)

Se em algum momento a **instituição escolar pôde ser questionada**, hoje é universalmente aceito que, sem ignorar a importância crescente das modalidades educativas não escolares, a **escola continua a ser insubstituível para o crescimento individual e social da pessoa e da comunidade, e para a promoção dos povos**. Com todas as suas limitações, a escola ocupa uma posição-chave na formação da sociedade do século XXI (KOLVENBACH, In. MESA, 2019, p. 485).

⁵¹ Esse movimento de maior explicitação e compromisso entre fé cristã e justiça, a partir dos anos sessenta do século XX, resultou, internamente, na Companhia de Jesus, na dúvida, questionamento e, até mesmo, na rejeição do trabalho com a educação. As razões para tais questionamentos decorrem do entendimento, à época, de que a educação jesuíta, por ser paga e a serviço das elites financeiras, corroborava a reprodução das desigualdades multidimensionais. Em vista disso, a Congregação Geral 31^a, em seu decreto 29, reafirmou o compromisso jesuíta com a educação, mostrando como tal apostolado diz respeito ao desenvolvimento e reconhecimento da Companhia de Jesus e se configura como tempo e espaço de enfrentamento das injustiças e transformação das pessoas e estruturas em vista da justiça. Assim, o referido decreto definiu que “tendo considerado as razões que hoje são frequentemente apresentadas contra as escolas por aqueles que preferem dedicar-se ao ministério pastoral, a Companhia afirma mais uma vez que a formação dos jovens, segundo os princípios do nosso Instituto, está completamente de acordo com a nossa vocação, e ao nosso carácter sacerdotal, mesmo no ensino das disciplinas ditas seculares. Além disso, é um ministério ao qual a Companhia deve principalmente seu próprio desenvolvimento e crescimento” (COMPANHIA DE JESUS, In. MESA, 2019, p. 230).

Documento: Tradição Viva (2019)

O compromisso com a **justiça social** não é marginal à **missão**; está no seu âmago (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 71, grifos meus).

Recentemente, a Companhia de Jesus reafirmou a educação para a justiça como constitutivo de sua finalidade formativa. Por isso, afirma que delinea o compromisso com a justiça como o quinto dos dez identificadores atuais da educação jesuíta⁵². Ao enfatizar que a finalidade educativa é a formação de um ser humano em vista do serviço aos outros, a educação jesuíta desenvolve o humanismo social como seu modo de atualizar sua tradição humanista. Ao mesmo tempo, há um acento na dimensão ética ao tratar da formação humana, uma vez que o horizonte formativo é balizado pela justiça na perspectiva cristã. O significado da finalidade formativa de educar para a justiça decorre do ideal de formar os seres humanos com os demais e para os demais. Acentua o compromisso da educação para além da aprendizagem de conteúdos, mas, sobremaneira, para os efeitos que a educação possa cotejar como horizonte de compromisso ético e em vista do bem comum social. A finalidade educativa não diz respeito a um aperfeiçoamento solipsista do indivíduo, mas, sobremaneira, ao desenvolvimento de condições para que possa intervir socialmente. Trata-se de uma formação entendida como excelência humana.

Desse modo, em meio à explicitação do significado pedagógico do que vinha a ser o serviço da fé e promoção da justiça enquanto formação de seres humanos para os demais e com os demais, decorrentes do movimento de atualização da educação jesuíta, emerge a formulação de uma ampliação de sentido sobre a formação humana na concepção da Companhia de Jesus. Trata-se da formação humana significada como excelência humana, na medida em que compreende formar a pessoa em termos de consciência, competência, compromisso e compaixão.

O articulador desse significado foi Pe. Peter Hans Kolvenbach. Sua interpretação remete ao documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986), uma vez que, em tal texto, aparece a noção de excelência humana como sentido comum da visão de educação jesuíta voltada para harmonizar e integrar a totalidade da pessoa.

⁵² O documento *Tradição Viva* (2019b) determina dez identificadores que devem estar presentes numa escola para que ela seja chamada de jesuíta. Trata-se de compromissos que uma escola jesuíta deve assumir, uma vez que integram a tradição educativa jesuíta e porque são extraídos de documentos como as *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) e do diagnóstico atual da nova realidade do mundo feito pelos jesuítas e que integra a segunda parte do *Tradição Viva*. Na seção 6.2.2, na qual trato da perspectiva integral de formação, analiso esses dez identificadores.

Documento: A pedagogia Inaciana hoje (1993)

O **serviço da fé e a promoção da justiça** por ele implicado são o fundamento do **humanismo cristão contemporâneo**. Ele é o núcleo da tarefa **educativa católica e jesuíta** de nossos dias. É o que as *Características da educação jesuíta hoje* chamam de “**excelência humana**”. É o que pretendemos dizer ao falar que o **fim da educação dos jesuítas é a formação de homens e mulheres para os outros, pessoas competentes, conscientizadas e sensibilizadas para o compromisso** (KOLVENBACH, 1993, p. 92, grifos meus).

A designação do propósito formativo “para os outros”, compreendida pela articulação do serviço da fé e a promoção da justiça, envolve aspectos cognitivos, espirituais, emocionais, éticos, políticos, sociais e também estéticos. “Formar para os outros”, dentro do horizonte de sentido pedagógico da educação jesuíta, é expresso, a partir disso, como formar para excelência humana integral.

6.2.1.3 Excelência humana: a pessoa competente, consciente, comprometida e compassiva

A excelência humana é a atual feição das finalidades formativas da educação jesuíta. Excelência é um conceito atravessado por ambiguidades, notadamente considerando os variados usos na esfera da globalização e seus efeitos no gerenciamento empresarial, resultando na aplicação de sentidos como êxito pessoal, eficiência, desempenho, competição e eficácia de resultados (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019;). Apesar dessas considerações, contudo, não se trata de um conceito estranho à educação jesuíta. Por isso, o entendimento do seu significado dentro do quadro conceitual jesuíta corrobora a compreensão sobre como a formação humana é operada a partir das finalidades formativas. Assim, excelência não está na ordem da visão do ser humano como recurso ou capital humano, tal como descrito na análise sobre o ajustamento contemporâneo da formação humana. Seu significado está relacionado ao modo de formar a pessoa como consciente, competente, compassiva e comprometida.

Neste primeiro momento, distingo o conceito de excelência humana, de modo a explicitar a compreensão jesuíta sobre excelência. Após essa distinção, analiso em que consiste a excelência humana na e para a educação jesuíta. Considero sua integração com a excelência acadêmica como modo de expressar um modelo de formação humana que pretende a harmonia e a integração da pessoa. Para isso, remeto, inicialmente, a três excertos identificados nos documentos jesuítas:

Documento: Exercícios Espirituais (1548)

3º Ponto: os que quiserem **aspirar mais** e assinalar-se em todo o serviço do seu Rei eterno e Senhor universal não somente oferecerão as suas pessoas ao trabalho, mas ainda, agindo contra a sua própria sensualidade e contra o seu amor carnal e mundano, farão oblações de **maior estima e valor** dizendo: [...] **eu quero e desejo** e é minha determinação deliberada, contanto que seja vosso **maior serviço e louvor** (LOYOLA, 1985, p. 68, grifos meus).

Documento: Constituições da Companhia de Jesus (1553)

Devem-se procurar os graus de **instrução** e o modo de utilizá-la para ajudar a **melhor conhecer e servir** a Deus nosso Criador e Senhor (LOYOLA, 2004, p. 115, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

7ª visão: Inácio insistiu repetidas vezes no “**magis**”, o “**mais**”. A sua preocupação constante era o **maior serviço** de Deus através do seguimento mais próximo de Cristo. Essa preocupação passou a toda a ação apostólica dos seus primeiros companheiros. A resposta concreta a Deus deve ser “**de maior valor**” (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 58, grifos meus).

Como a espiritualidade inaciana é a fonte e o fundamento da educação jesuíta, é nela que se encontra o dinamismo da concepção de excelência, mas com a designação de “mais” e “maior”. O mais, o maior serviço e maior valor emergem nos excertos significando a qualificação do serviço a Deus, de modo a contrastar com uma ideia de serviço mediano⁵³. Por isso, são entendidos como princípios constitutivos da espiritualidade, sobremaneira do modo de formar. Como princípios que são, organizam o modo de ser e proceder em educação, porque, “unido ao empenho de colocá-los em prática, gera, a longo prazo, uma mentalidade, e, então, um estilo de vida” (SCHIAVONE, 2009, p. 71). Tal estilo como um modo de proceder é direcionado para a finalidade de servir, a qual implica o mais e melhor como expressão característica da formação engendrada por esse modo de formar.

Na gramática jesuíta, a concepção de mais e maior – serviço e valor – é designada com a palavra latina *Magis*. No entendimento de Klein (2020, p. 37-38), trata-se de um conceito fundamental para a espiritualidade inaciana e para a educação jesuíta, uma vez que diz respeito à “melhor resposta que o processo educativo pode dar ao amor recebido de Deus”. Esse primeiro nível de sentido, que é o espiritual, tem efeitos na antropologia inaciana, uma vez que o ser

⁵³ Trata-se da meditação denominada como “o chamamento do rei temporal ajuda a contemplar a vida do rei eterno” (LOYOLA, 1985, p. 65-69). Este exercício é dividido em duas partes, de modo que na primeira parte é contemplado o chamado de um rei humano com características de bondade, generosidade e humanidade para que se responda a servi-lo na missão de converter povos. A segunda parte decorre da primeira, e nela, o exercitante é interpelado a contemplar o chamado feito por Jesus para segui-Lo e ajudá-Lo a converter os povos para o seu Reino. Assim, aquele que responde, dá uma resposta com a integralidade de quem é e tem. Considerando o universo cultural e religioso do século XVI, trata-se de um chamado individual e particular para o qual se responde com o *Magis*, isto é, com todas as potências humanas como razão, o bom senso, o afeto, a vontade e a liberdade e em vista da finalidade da vida, que é o serviço a esse rei eterno.

humano é criado em vista de uma finalidade, que é o maior e mais valioso serviço. Assim, para que seja capaz de responder aos propósitos de sua vida, precisa também vir a escolher o que também seja da ordem do maior valor e serviço. Mas, para que escolha, é necessário o processo formativo, de modo que seja capaz de vir a desenvolver essa mentalidade e maior valor e serviço aos demais. A ideia de maior serviço traz consigo o compromisso com a justiça mediante o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas, associadas ao aperfeiçoamento das virtudes e da moralidade, como tem sido mostrado na descrição sobre o perfil de pessoa a ser formada.

Para a Companhia de Jesus, como explicitado no capítulo quatro, a educação foi um dos modos de exercer esse serviço a Deus, notadamente considerando a possibilidade de formar jovens em condições de corresponderem à finalidade para a qual foram criados, bem como colaborarem para o bem comum. Nesse sentido, o maior serviço e maior valor é depreendido em termos de modo de proceder, sobremaneira em relação às finalidades formativas. A educação é um dos meios favoráveis para corresponder com maior valor e serviço a tal finalidade. Por isso, requer formar a totalidade da pessoa. Nesse sentido, o Magis diz respeito ao ser humano e todo o seu processo formativo que decorre dessa finalidade de maior valor e serviço aos demais e com os demais. Assim, a educação jesuíta tem como escopo e horizonte de sentido o Magis como seu dinamismo pedagógico.

A partir dessas considerações, evito o uso da tradução de Magis ao português como mais, o que se justifica com o argumento de que mais é um termo sequestrado pela lógica neoliberal e sua ênfase no consumo, desempenho, competitividade e acúmulo. Em tal lógica, mais é compreendido como ter mais acúmulo de posses, mais alta performance e ranqueamento, mais premiações, ser mais e melhor que os outros (KLEIN, 2020, p. 38). Essa compreensão se afasta do sentido da finalidade formativa que visa desenvolver o ser humano em sua totalidade. Desse modo, ainda em relação a esse argumento, Charlot (2020, p. 67, grifos meus) o corrobora ao dizer que,

quando a lógica dominante é a do desempenho e concorrência, não é mais questão de finalidade maior, nem da figura humana desejável, mas o uso eficaz de si mesmo para não ser um perdedor e para estar entre os **mais ricos, mais famosos, mais poderosos**, e mesmo os **mais belos**, em uma situação de **comparação e hierarquização** permanentes e generalizadas.

Em contraste com essa redução do Magis ao mais em termos externos ao ser humano, é necessário precisar o sentido jesuíta do Magis como excelência. Esse nível antropológico e espiritual de Magis, com incidência pedagógica, conduz a educação jesuíta a expressá-lo com o termo excelência.

Documento: Nossos colégios: hoje e amanhã (1980)

Um critério positivo: **a excelência**. Sejam quais forem as características de um centro de Ensino Médio da Companhia, uma nota deve ser comum a todos: **a excelência, isto é, a qualidade**. Não me refiro, é lógico, às suas instalações, mas ao que define propriamente um centro educativo e pelo que deve ser julgado: **o seu produto, os homens que forma**. Esta **excelência** consiste em que nossos alunos, sendo **homens de princípios retos e bem assimilados**, sejam ao mesmo tempo abertos aos sinais dos tempos, em sintonia com a **cultura** e problemas do seu meio, e **homens a serviço dos outros** (ARRUPE, 1980, p. 12, grifos meus).

Documento: Características da educação da Companhia de Jesus (1986)

Na educação da Companhia, **o critério de excelência** é aplicado a todas as áreas da vida escolar: o objetivo é o **desenvolvimento mais amplo possível** de todas as dimensões da pessoa, ligado ao 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** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 58, grifos meus).

Documento: Características da educação da Companhia de Jesus (1986)

“Mais” não implica uma comparação com 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 (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 59, grifos meus).

Os excertos citados acima demonstram a excelência como sendo uma das características da educação da Companhia de Jesus e, mais, um dos critérios balizadores para avaliar seu potencial formativo. Por isso, está relacionada diretamente com a finalidade formativa do ser humano, entendida como seu desenvolvimento pleno e um compromisso com o serviço aos demais, conforme o primeiro excerto. Seu significado é ético e social, uma vez que relaciona a educação voltada para a justiça e para o desenvolvimento humano multidimensional. A excelência como expressão atualizada do Magis inaciano representa, em termos educacionais, uma das visões nas quais a educação jesuíta se fundamenta e da qual decorre repercussões pedagógicas sobre a formação humana. Nesse sentido, entende-se a excelência como critério de qualidade que especifica em que se constitui e distingue a educação jesuíta, mas não em termos de performance educacional como medida de desempenho e de eficácia de qualidade de gestão pedagógica e estratégica, ao modo de um qualificador e cancelador de competitividade, porque “a educação tem seus próprios fins e objetivos, que não podem ser instrumentalizados a serviço de qualquer outra causa” (KOLVENBACH, 1998, p. 3).

O conceito de excelência traz a reboque o de qualidade. De acordo com Klein (2020, p. 38), “a pedagogia inaciana reconhece ser seu dever buscar a qualidade, a competitividade e a eficiência, sob o risco de permanecer defasada do mundo contemporâneo”. Diferentemente dessa interpretação, que acentua a ênfase na competitividade e eficiência pedagógica como modo de corresponder a demandas educativas contemporâneas, é reconhecido que este contexto de globalização e nova cultura do capitalismo neoliberal exerce demandas que são atravessadas por interesses dissimulados, isto é, “a sociedade de mercado esconde refinadas formas de individualismo e de egoísmo, assim como uma sutil manipulação do pensamento dos sentimentos da pessoa humana, especialmente através dos meio de comunicação social” (KOLVENBACH, 1998, p. 4). Por isso, entendo ser necessário ler criticamente o conceito de excelência, sobremaneira quando associado ao de qualidade. Vale considerar a precaução aplicada por Charlot (2020, p. 77) ao tratar da qualidade da educação, pois, no entendimento dele, “se não definirmos a qualidade da qual falamos, é provável que ela seja concebida, na maior parte dos casos, pela lógica dominante, a do desempenho e da concorrência”. Qualidade jesuíta diz respeito à pessoa e ao seu desenvolvimento pleno, de modo que a educação e sua decorrente proposta formativa não podem cotejar o contrário desse critério, isto é, reduzir o ser humano a uma necessidade financeira.

Esse pressuposto hermenêutico é condição para se evitar compreender a excelência em seu sentido de qualidade enquanto um regulador pedagógico de produção de resultados ou mesmo de prestação de contas por consecução de objetivos externos ao desenvolvimento do ser humano através dos seus processos formativos. Associar a qualidade à competitividade e à eficácia, notadamente no contexto de ajustamento da formação humana à lógica do desempenho e competitividade neoliberal, pode restringir o sentido da educação jesuíta enquanto objetiva a excelência da formação do ser humano.

A ambivalência do conceito de excelência e qualidade, quando aplicados à educação jesuíta, é interpretada por Kolvenbach (1998, p. 4, grifos meus) nos seguintes termos,

o discurso de qualidade, de competência e de eficiência – certamente inevitável em nossos dias – pode conduzir a uma exacerbação do individualismo, à competitividade selvagem e inclusive à corrupção, se tal discurso não vem acompanhado de uma orientação ética e moral. A mesma excelência que deve pretender a nossa educação – o *magis* inaciano – pode levar à perversão se perde de vista a dimensão da totalidade. Não é simplesmente a **excelência acadêmica** que se pretende, senão a **excelência humana**.

Depreende-se da análise de Kolvenbach que o uso de excelência pela educação jesuíta requer compreensão dentro do quadro conceitual do humanismo cristão e ancorado no sentido

do magis inaciano e sua perspectiva de formação do ser humano orientada por valores éticos cristãos. Há uma precaução diante da possibilidade de sentidos de excelência que contradigam as finalidades formativas em termos de formação do ser humano que sirva aos demais e com os demais, porque a formação humana ajustada orienta-se para individualismo, competição e ênfase no egoísmo da competição pela majoração de resultados. A excelência como critério diz respeito à formação humana em suas várias dimensões e seu fundamento de sentido na concepção de pessoa, sobretudo pela dimensão ética e social. Desse modo, considerando esse significado, os documentos jesuítas analisados tratam da excelência qualificada em duas dimensões: excelência acadêmica e excelência humana.

Documento: Características da educação da Companhia de Jesus (1986)

A busca da **excelência acadêmica é própria de um colégio jesuíta**, mas somente dentro do contexto mais amplo de **excelência humana** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 59, grifos meus).

Documento: Características da educação da Companhia de Jesus (1986)

Buscar o **magis**, portanto, é oferecer o tipo e o nível de **educação** para cada grupo de estudantes, segundo sua idade, **que melhor** corresponda às necessidades da região em que se encontra o colégio (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 59, grifos meus).

Documento: Acordos Finais JESEDU-2017 (2017)

Os Delegados comprometem-se a urgir que os colégios reflitam sobre a **natureza holística da excelência humana** (os 4 Cs), para que o **êxito acadêmico** possa ser entendido no contexto adequado. Os Delegados também se comprometem a urgir que os colégios reflitam sobre as noções tradicionais de **êxito e fracasso** na vida de nossos estudantes (COMPANHIA DE JESUS, *In. MESA*, 2019, p. 614, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Nossa ênfase tradicional na **excelência acadêmica** não deve ser negligenciada. Ela permite a nossos colégios **cumprirem um de seus papéis sociais** fundamentais e permite que entrem em diálogo com a sociedade sobre o significado de uma **educação de qualidade**. No entanto, em nossos colégios, este empenho deve ser enquadrado dentro do contexto da **excelência humana** (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p.84, grifos meus).

Para a educação jesuíta, a excelência acadêmica é expressão da excelência humana. É possível falar de excelência acadêmica enquanto qualidade de resultado de desempenho, mas sem vinculação com a excelência humana enquanto desenvolvimento integral da pessoa. O primeiro caso é identificado como a ênfase na aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades tendo como finalidade o ajustamento e adaptabilidade para a

produção técnica e inserção no mercado de trabalho. A redução da excelência ao enfoque acadêmico é explicada por Goergen (2019b, p. 16), à medida que

o ser humano se torna parte do todo funcional que atende aos interesses do dinheiro; para prosperar, deve se ajustar aos padrões prefixados e desconectados do que se poderia designar como a “essência formativa” do ser humano. Este não mais se forma, mas se con-forma a uma realidade moldada segundo interesses estritamente materiais e econômicos.

Por isso, as recorrências identificadas nos distintos documentos educativos da Companhia de Jesus revelam a preocupação em não reduzir a excelência em termos de desempenho acadêmico ou de um desenvolvimento monodimensional da pessoa, isto é, ao aspecto cognitivo e racional. Nem por isso, trata-se de minimizar a posição e o reconhecimento característico da educação jesuíta em termos de sua qualidade pedagógica, curricular, de infraestrutura física, bem como de docentes. Vale considerar que a excelência é o critério que fundamenta esse modelo educativo. A ideia de excelência acadêmica pode ser interpretada em relação ao direito por uma educação de qualidade para todos⁵⁴. Nesse sentido, há um compromisso da educação jesuíta em refletir e posicionar seu modelo educativo de modo a atender essa necessidade de uma educação de qualidade.

Em vista disso, visando ampliar as análises, recorro à investigação sobre o direito à educação de qualidade reunida no livro “A Companhia de Jesus e o Direito a uma educação de qualidade”⁵⁵, organizado pela Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe (CPAL). Tratar da educação como um direito universal requer trazer para o centro das discussões as políticas públicas de educação. Como um ente da sociedade, uma ordem religiosa católica também participa do espaço público com voz e compromisso social e ao serviço da justiça e minimização das desigualdades. É neste horizonte de presença no espaço das discussões públicas sobre educação que a Companhia de Jesus procura se integrar, colaborar e fomentar.

Diante das necessidades de sair do campo da prescrição e da denúncia quanto à precariedade da educação e das dificuldades que se encontram, sobremaneira, em países pobres, para desenvolver uma escolarização que fomente uma formação de qualidade como sua

⁵⁴ O 4º objetivo de desenvolvimento sustentável definido pelas Nações Unidas (ONU) consiste em afirmar a “educação de qualidade para todos, de modo a garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>

⁵⁵ Não se trata de um documento global emitido pela Companhia de Jesus, mas um livro organizado localmente pelo Secretariado para a Educação da Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe (CPAL).

finalidade formativa, a Companhia de Jesus criou, há mais de uma década, a *Global Ignatian Advocacy Network (GIAN)*, com a intenção de incidir efetivamente nas políticas públicas de educação. Com esse objetivo, os jesuítas decidiram assumir o desafio em nível latino-americano de pensar e agir para além dos seus colégios, universidades e centros de educação popular, unindo-se a outras pessoas e instituições, a fim de promover o direito universal à educação de qualidade.

A Companhia de Jesus é historicamente conhecida como uma destacada ordem religiosa educadora. Atualmente, o número de alunos nas diversas modalidades e níveis é de quase três milhões em todo o mundo. Um aspecto destacado do trabalho educativo dos jesuítas é o discernimento das necessidades reais de tempos, espaços e pessoas. De acordo com o relatório da GIAN, o desenrolar da história humana tem requerido o acesso à escolarização. Se, no passado, a sociedade se baseava na aquisição de ofícios manuais e poucos tinham acesso à educação formal, hoje

o mundo é outro na sociedade do conhecimento e na realidade globalizada do século XXI. Hoje, a quem é negada uma boa educação escolar de pelo menos 12 anos, é negada, radicalmente, a possibilidade de se desenvolver como pessoa e de realizar-se nesta sociedade com acesso a bens importantes para a vida. Está sendo condenado à pobreza, ao desemprego e à discriminação (KLEIN, 2019, p. 51).

Ora, quando se analisam as consequências dos déficits da ausência de educação, entende-se que a formação humana dinamizada em vista da excelência acadêmica corrobora o desenvolvimento integral da pessoa. Esse critério de missão, isto é, formar a pessoa em sua totalidade na integração entre excelência acadêmica e excelência humana, à luz da tradição religiosa católica, impele a Companhia de Jesus a se integrar ao objetivo de incidir e pressionar os governos de países, de modo que haja políticas públicas que beneficiem a população com uma educação de qualidade. O compromisso religioso se torna compromisso democrático, social e educativo.

De acordo com o GIAN, não se trata apenas de acesso à educação. É necessária uma educação de qualidade. Trata-se de uma educação que tenha em vista a centralidade da pessoa. Definir em que consiste a qualidade significa romper com a definição que a reduz à aprendizagem, ao desempenho e à concorrência (CHARLOT, 2020). Corrobora tal perspectiva os excertos dos documentos jesuítas, que também fundamentam, conceitual e pedagogicamente, os debates elaborados nessa defesa da educação de qualidade. Assim, identifico, nos documentos, os seguintes textos que ampliam a compreensão sobre a qualidade educativa que tem como referência a pessoa:

Documento: Congregação Geral 31^a (1965-1966)

As **disciplinas** devem ser ministradas de forma que a **mente** dos adolescentes não fique sobrecarregada pela multiplicidade de **noções**, mas sim para que suas faculdades sejam devidamente desenvolvidas e estejam preparadas para estudos superiores. Além disso, os nossos alunos devem ser ajudados a saber como **progredir por si próprios** e a **crescer em firmeza de espírito, correção de julgamento e sensibilidade, sentido estético, capacidade de expressão oral e escrita, sentido de comunidade e obrigação civil e social, e estima da inteligência** (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 231, grifos meus).

Documento: Características da educação da Companhia de Jesus (1986)

Portanto, os **centros educativos da Companhia** ajudam seus estudantes a desenvolver suas **qualidades mentais e afetivas** que os capacitem — em qualquer situação que venham a ter na vida — para trabalhar com outros para **o bem de todos no serviço** do Reino de Deus (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 27, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

Não obstante, o nosso mundo tende a considerar o **objetivo** da **educação** em termos excessivamente **utilitários**. A ênfase exagerada posta no **êxito econômico** pode contribuir para exacerbar a **competitividade e a obsessão por interesses egoístas**. Como resultado, o que há de **humano** em uma matéria ou **disciplina** específica passa despercebido à consciência do aluno. E isto pode chegar facilmente a **ofuscar os valores reais e os objetivos de uma educação humanista**. Para evitar tal distorção, os professores dos colégios da Companhia expõem os **temas acadêmicos em uma perspectiva humana**, pondo ênfase em descobrir e analisar as estruturas, relações, fatos, questões, intuições, conclusões, problemas, soluções e implicações que, em cada disciplina concreta, **iluminam o sentido do ser pessoa** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 25-26, grifos meus).

Documento: Os Antigos Alunos Jesuítas e sua responsabilidade social (2013)

Sentimos chamados a **aprofundar** e a seguir **oferecendo** em nossas **escolas, colégios** e universidades uma **educação de qualidade**. Posto que no contexto mundial nossas instituições numericamente sempre serão uma pequena minoria, nos sentimos chamados a **fortalecer a consciência internacional** acerca da necessidade de uma **educação de qualidade** para todos, posto que ela é um direito de todo ser humano e, em consequência, uma exigência para as **políticas públicas em torno da educação** (NICOLÁS, 2019b, p. 589, grifos meus).

Uma educação de qualidade é condição para o desenvolvimento de excelência humana. Isso envolve a variedade de saberes, um enfoque ético e compromissos com o bem comum. Sobremaneira diz respeito a tratar o processo educacional se orientando com uma perspectiva na qual a pessoa é o ponto arquimédico das decisões pedagógicas e da gestão escolar, ou seja, a educação jesuíta se fundamenta numa antropologia de cunho humanista cristão, cujos valores descartam a visão utilitarista da pessoa. Uma educação deficitária associada à crescente precarização e ao ajustamento do ser humano a referências de necessidades financeiras tende a reduzir, inclusive, o significado de um desenvolvimento de excelência acadêmica.

Tais afirmações podem levar a conceber uma educação utilitarista, baseada na aquisição de conhecimentos instrumentais e que se descuide da preparação e bom uso desses saberes em vista da transformação justa da sociedade enquanto expressão do compromisso com o bem comum, como mostrado ao longo desta tese. Note que os excertos dizem respeito ao modo de proceder pelo qual o estudante seja capaz de se autodesenvolver em múltiplas direções. Excelência acadêmica diz respeito à qualidade de todo percurso formativo que possibilite a totalidade do desenvolvimento da pessoa. Por isso, não está desvinculada da excelência humana.

Nesse sentido, a educação de qualidade, segundo o GIAN, precisa ser concebida como formação de pessoas competentes e, ao mesmo tempo, conscientes. Junto a isso, diante da lógica neoliberal e suas decorrências de dominação sobre a política e o fomento do consumismo, que domina todos os âmbitos da vida e das relações humanas, é necessária uma educação que forme pessoas compassivas com os outros e com a natureza, sendo comprometidas para o reconhecimento mútuo da diversidade de cultura, raça, religião e gênero.

A qualidade educacional, de acordo com o GIAN, requer um duplo aspecto. O primeiro diz respeito à aquisição de conhecimentos e competências, como leitura, escrita, matemática, uso de informática. Outro aspecto é a formação humana com sentido e visão antropológica solidária, em que a educação fomente o desenvolvimento da pessoa mediante o serviço aos demais e com os demais. Essa correlação é outro modo de expressar a vinculação entre excelência acadêmica e excelência humana. Essa descrição da compreensão de qualidade em relação à excelência humana é corroborada por Bernard Charlot (2020, p. 78) ao afirmar que “reduzir a qualidade da educação à eficácia da aprendizagem e avaliar isso a partir apenas ao desempenho em língua materna, matemática e ciências, é aceitar implicitamente e promover uma concepção empobrecida da educação, da cultura e da espécie humana”. Dessa forma, a educação de qualidade não pode ser reduzida a uma dimensão do ser humano, como um excelente desempenho cognitivo desvincilhado de uma amplitude de desenvolvimento do ser humano.

A categoria de excelência humana é o horizonte hermenêutico no qual se compreende a formação humana na educação jesuíta em decorrência de suas finalidades formativas, o que significa que essa categoria tem relação direta com a antropologia jesuíta e seu sentido de pessoa a ser formada. Assim, considerando os significados dessa categoria nos documentos jesuítas, entendo que se amplie sua compreensão a partir dos seguintes textos:

Documento: Nossos colégios hoje e amanhã (1980)

Homens equilibrados: não sei se é pedir demais, depois de todo o anterior. E, contudo, é um **ideal irrenunciável:** todos os **valores** anteriormente citados — acadêmicos, evangélicos, de serviço, de abertura, de sensibilidade diante do presente e do futuro — não perdem nada, antes se **potenciam mutuamente**, quando **equilibradamente** se combinam. **Não é ideal dos nossos colégios** produzir esses **pequenos monstros acadêmicos, desumanizados e introvertidos; nem mesmo o devoto crente alérgico ao mundo em que vive e incapaz de vibração.** O **nosso ideal** aproxima-se mais ao **insuperado homem grego, na sua versão cristã, equilibrado, sereno e constante, aberto a tudo aquilo que é humano.** A tecnologia ameaça desumanizar **o homem: é missão de nosso centro educativo salvaguardar o humanismo**, sem renunciar, por isso, a servir-se da tecnologia (ARRUPE, 1980, p. 15, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

Todos estes diferentes aspectos do **processo educativo** têm uma **finalidade comum:** a **formação da pessoa equilibrada**, com uma filosofia pessoal de vida que inclui hábitos permanentes de reflexão. Para ajudar a essa formação, cada matéria deve ser relacionada com as outras dentro de um programa educativo bem planejado; todos os aspectos da vida escolar contribuem para o desenvolvimento total de cada pessoa (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 26).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

Tal objetivo requer uma formação total e profunda da **pessoa humana**, um processo educativo que aspire à **excelência**, um esforço de superação no desenvolvimento das próprias potencialidades, que **integre o intelectual, o acadêmico e todo o resto.** Procura alcançar uma **excelência humana**, cujo modelo é o Cristo do Evangelho, uma excelência que reflita o mistério e a realidade da Encarnação, uma excelência que respeite a dignidade de todo o mundo e a santidade de toda a criação. Há inúmeros exemplos na história de uma **excelência educativa** concebida estreitamente, de pessoas muito adiantadas do ponto de vista intelectual, mas que, ao mesmo tempo, permanecem sem um adequado desenvolvimento emocional, e moralmente imaturas (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 24, grifos meus).

Esses trechos apresentam o sentido da formação humana dentro do quadro interpretativo da excelência humana, o que se justifica por considerar as advertências sobre não significar ou comparar o sentido de excelência com alta performance, competitividade, ou mesmo emular uma comparação quantitativa de resultados em relação aos outros estudantes. Ressalto que a definição da finalidade da educação jesuíta está em convergência ou identificada com o sentido do ideal de pessoa a ser formada, uma vez que também adverte em que não consiste a excelência humana na perspectiva da educação jesuíta.

Ao descrever o perfil de ser humano que se intenciona formar por meio da educação jesuíta, Padre Arrupe estabelece uma oposição entre dois modelos ideais de ser humano: de um lado, o perfil do chamado monstinho acadêmico, que, embora muito competente cognitivamente, acaba por estabelecer relações desumanizadas e viver de modo voltado para si,

numa introversão egoísta; do outro lado, ele posiciona a imagem de um estudante devoto, que se caracteriza por uma piedade religiosa, mas que o torna incapaz de se aproximar do mundo e das pessoas, uma vez que se caracteriza por rechaçar a realidade na qual está inserido e, ao mesmo tempo, por carecer de certa potência de vibração pela vida, pelas relações e por estar com os outros no mundo. Em ambos os modelos, há a ênfase num dos aspectos que constituem o ser humano, seja a cognição, seja a abertura à transcendência, o que distorce o sentido antropológico do ideal jesuíta de formação humana.

Desse modo, estabelecida a oposição, Padre Arrupe afirma o que entende como sendo o ideal antropológico a ser formado, distinguindo esse perfil com características como uma versão de um ser humano que integra fé e razão, que se notabiliza pelo equilíbrio, pela serenidade e constância, e pelo interesse por tudo aquilo que é humano. Essa ideia de atenção e interesse pelo que é humano está em convergência com a proposta educativa jesuíta desde suas origens, com o estudo dos clássicos greco-romanos e o entendimento do humanismo jesuíta em se orientar pela referência ao ser humano. Note-se que esse ideal de ser humano reside na integração de dimensões que o constituem, como, por exemplo, a cognição, o afeto, a espiritualidade, a ética, a política, a estética, a corporeidade e a comunicação. Trata-se de uma visão multidimensional da pessoa numa perspectiva de acento no equilíbrio e harmonia entre essas dimensões. Assim, a categoria de excelência humana, na medida em que se expressa nesse equilíbrio e integração ao processo formativo da pessoa, revela também a compreensão do sentido das finalidades da educação jesuíta, como formar a pessoa consciente, competente, compassiva e comprometida.

Nesse sentido, fala-se de formação para a excelência humana integral compreendida como formação expressa em quatro qualificadores: competente, consciente, compassivo e comprometido. O significado dessa visão sobre excelência humana remete a 1993, com o Pe. Peter Hans Kolvenbach e sua interpretação acerca das finalidades formativas da educação jesuíta posicionadas na definição do desenvolvimento da formação de um ideal de pessoa. Nos anos que se seguiram, a Companhia de Jesus tem reafirmado tal propósito e ampliado os ângulos compreensivos. Identificam-se, nos documentos, as seguintes recorrências:

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

O Pe. Arrupe resumiu tudo isso declarando que a nossa meta educativa é a “formação de homens e mulheres para os outros”. Pe. Kolvenbach descreveu o aluno formado em um colégio jesuíta como uma **pessoa equilibrada**, intelectualmente competente, aberta ao progresso, religiosa, amável e comprometida com a justiça no serviço generoso do povo de Deus”. Ele também define o nosso objetivo quando diz: “Pretendemos formar líderes no

serviço e imitação de Cristo Jesus, **homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão**” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 24, grifos meus).

Documento: Os Antigos Alunos Jesuítas e sua responsabilidade social (2013)

O Padre Peter Hans-Kolvenbach sinalou que nossa **tradição educativa queria formar homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão**. É o que, no âmbito da língua inglesa, a pedagogia inaciana denominou de 3C. No âmbito da língua espanhola, foi traduzido com os **4 C, quer dizer, competentes, conscientes, compassivos e comprometidos** (NICOLÁS, 2019, p. 581, grifos meus).

A educação jesuíta compreende a excelência humana sintetizada nesses quatro qualificadores. Como finalidade formativa do modo de proceder educativo jesuíta, não se reduz à ênfase na excelência acadêmica compreendida como desenvolvimento cognitivo relativo à aprendizagem e absorção de conhecimentos das disciplinas escolares. Torna-se, contudo, o critério a partir do qual identifica e define o modo, a organização e como desenvolve seu processo formativo. Retomando Libâneo (2020), é importante reafirmar que toda a organização pedagógica escolar decorre de finalidades e propósitos formativos. Por isso, a Companhia de Jesus não abdica, em virtude de tal finalidade, de engendrar um modelo educativo que almeja uma qualidade educativa compreendida no desenvolvimento integral do ser humano, na qual também se ancora.

Convém, por isso, identificar e apresentar como os jesuítas vem explicitando a compreensão dos 4C, o que não implica tensionar tais qualificadores, de modo a teorizá-los a partir de um referencial teórico externo. Nos limites dos objetivos desta tese, trata-se de mostrar como os 4C se constituem no significado da formação humana depreendida da finalidade e propósito jesuíta de formar para a excelência humana integral.

Quadro 4: Quadro comparativo - os significados dos 4C nos documentos educativos jesuítas

Qualificadores	Kolvenbach (1993) (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 24)	Nicolás (2013) (NICOLÁS, 2019b, p. 582)	SIPEI (2014)	Excelência Humana (2015) (COMPANHIA DE JESUS, 2019b, p. 604-610)	JESEDU - I (2017) (COMPANHIA DE JESUS, 2019b, p. 614)	SOSA (2017) (SOSA, 2019b, p. 619)	Tradição Viva (2019) (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 83-84)	JESEDU II (2021) (COMPANHIA DE JESUS, 2021, p. 3-4)
Competente	“Pretendemos formar líderes no serviço e imitação de Cristo Jesus, homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão”	competentes, profissionalmente falando, porque têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer com rigor os avanços da ciência e da tecnologia.	A pessoa competente – a pessoa competente é capaz de criar, entender e utilizar o conhecimento e as habilidades para viver no seu próprio contexto e transformá-lo. É capaz de fazer parte de um mundo diverso e em mudança, criando um projeto de vida para e com os demais. É capaz de desenvolver as habilidades intelectuais, acadêmicas, emocionais e sociais necessárias para a realização humana e profissional.	Preparar alunos competentes significa que a educação está comprometida com um processo de renovação pedagógica contínua que ajuda os alunos a alcançar um domínio satisfatório de conhecimentos e habilidades. Esse é um modelo centrado no aluno! Esse processo contínuo de renovação, fiel à nossa tradição, deve ser capaz de incorporar novas práticas pedagógicas mais adequadas à nossa visão. É	Os Delegados comprometem-se a urgir os colégios a refletirem sobre a natureza holística da excelência humana (os 4 Cs) para que o êxito acadêmico possa ser entendido no contexto adequado. Os Delegados também se comprometem a urgir os colégios a refletirem sobre as noções tradicionais de êxito e fracasso na vida de nossos estudantes.	Posteriormente, a Companhia explicitou este propósito educativo no chamado Documento dos 4C’s, assinalando que busca a excelência humana de nossos estudantes, formando homens e mulheres, conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. Desta forma, a excelência acadêmica, dimensão fundamental num colégio da Companhia, se situa no contexto de uma	Competentes, porque devem ser: Capazes de criar, entender e usar conhecimentos e habilidades para viver em seu contexto e transformá-lo; Capazes de fazer parte deste mundo multifacetado e em constante mudança, criando projetos de vida para os outros e com outros; Capazes de desenvolver as habilidades intelectuais, acadêmicas, emocionais e sociais necessárias para realizações	Pessoas competentes hoje são pessoas de profundidade e discernimento, capazes de estar atentas ao mundo e empenhadas em fazer o árduo trabalho de estudar e refletir para orientar suas ações. Elas são capazes de refletir profundamente e transformar suas ideias em ações. Como agentes de mudança, estarão preparados para enfrentar os desafios que lhes são apresentados com base no amor e na fé.

			<p>Estamos comprometidos em renovar nossas práticas pedagógicas, curriculares e ambientes escolares de acordo com os novos desenvolviment os pedagógicos que permitem que nossas escolas estejam mais perto de nossa visão inaciana e nossa tradição eclética de combinar as melhores práticas para servir nossa missão.</p>	<p>claro que preparar pessoas competentes hoje exige não só a renovação de nossa pedagogia, mas também a renovação de nossas salas de aula, nossa forma de organizar as escolas e nosso currículo (na medida em que a legislação de cada país permite) para que nossa forma de educar esteja de acordo com nossa visão, as exigências do século XXI e nossa tradição eclética de combinar as melhores práticas a serviço de nossa missão. O PPI (Paradigma Pedagógico Inaciano) propõe o estilo de tal mudança, mas requer não substituição,</p>		<p>formação para a excelência humana integral. É esta excelência humana integral que dá o sentido último à excelência acadêmica.</p>	<p>profissionais e humanas.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---------------------------------	--

				<p>mas a incorporação de pedagogias e metodologias atuais que possam implementar o tipo de renovação que precisamos em nossas escolas. Assim, no atual contexto educacional, para formar alunos competentes precisamos de uma escola capaz de se adaptar às diferenças individuais, culturais e sociais, e encontrar a melhor forma de acompanhá-los em seu desenvolvimento. Obviamente, isso pressupõe uma vontade de aprender e um compromisso com a educação por parte dos alunos. Requer também um</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				educador entendido como facilitador, orientador, tutor e coach, e não a formação centrada no professor como nos foi proposto no passado. É preciso lembrar que um aluno competente, no contexto da excelência humana, tem plena consciência de que ser competente significa ser capaz de trabalhar e prosperar com os outros e que o caráter competitivo de alguns estilos pedagógicos atuais é um obstáculo à competência que descrevemos.				
Consciente		Conscientes, porque, além de conhecer a si mesmos, graças ao desenvolviment	A pessoa consciente – A formação de uma consciência para poder distinguir e	Dentro dessa tarefa de formar o bom caráter, a formação da consciência será de grande			Conscientes, porque, além de conhecer a si mesmos, graças ao desenvolviment	Pessoas conscientes no século XXI são pessoas de fé, que “encontram Deus em todas

		<p>o de sua capacidade de interiorização e cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios.</p>	<p>discernir entre o bem e o mal, o justo e o injusto é necessária para o bem-estar do indivíduo e da sociedade. Essa formação da consciência é influenciada pela totalidade do ambiente da pessoa. A educação jesuíta tenta formar pessoas livres e conscientes que utilizam sua consciência pessoal para mudar o mundo.</p>	<p>importância. Partindo da consideração da consciência como a "capacidade intrínseca e intuitiva do indivíduo de discernir a retidão e a bondade de suas ações" (afirmamos que essa consciência pode ser educada. Esta pessoa consciente sentir-se-á chamada a olhar para o mundo, a realidade, com os olhos de Deus, descobrindo a bondade e a beleza da criação e das pessoas; mas também lugares de dor, miséria e injustiça. Dessa contemplação, surgirá a gratidão por tanto bem recebido; e a partir dessa</p>			<p>o da capacidade de interiorizar e cultivar uma vida espiritual, têm um conhecimento e uma experiência consistentes da sociedade e de seus desequilíbrios.</p>	<p>as coisas”, e estão, portanto, dispostas a dialogar com os outros, respeitando e apreciando as diferentes tradições religiosas e visões de mundo, buscando o que é verdadeiro e bom, embora permaneçam comprometidos com uma tradição religiosa e visão de mundo identificada como o seu caminho mais fecundo para Deus.</p>
--	--	---	---	---	--	--	--	---

				<p>gratidão, o desejo de nos comprometermos a ser um agente de mudança. Nesse tempo que temos que viver, teremos que cuidar do tempo que dedicamos em nossos currículos para olhar o mundo e ajudar a mover afetos; o tempo que dedicamos a acompanhar as moções que possam surgir em nossos alunos e as propostas de modelo que testemunhamos e apresentamos a eles de sermos educadores.</p> <p>Tudo isso ajudará nossos alunos a construir seu projeto de vida, que os ajudará a ter um horizonte de vida, que iluminará suas escolhas de estudo, trabalho,</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>família, compromisso social. Para alcançar tudo isso, será necessário promover a criatividade em nosso trabalho educativo para propor novas formas de aprendizagem, que nos permitam conhecer mais e melhor a realidade, analisá-la e buscar formas de contribuir para a geração de novos hábitos pessoais, novas formas organizacionais e felicidade e justiça para todos, que gerarão uma nova sociedade melhor, segundo o sonho de Deus.</p>				
Comprometido		Comprometidos, porque, sendo compassivos, se empenham honestamente e	A pessoa comprometida – a pessoa comprometida é alguém de ação	O P. Carver identificou nossa necessidade de engajamento			Comprometidos, porque, sendo compassivos, lutam decididamente	Pessoas comprometidas hoje são cidadãos globais, que

		<p>desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política, de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça.</p>	<p>valorosa. Por meio da nossa abertura para a ação do Espírito e da Companhia de Jesus, ela poderá discernir as necessidades mais urgentes dos nossos tempos, para que nossas formas de servir sejam tão ricas e tão profundas como nossas formas de amar. Constatamos que um compromisso ecológico de reconciliação e de cura da Terra, juntamente com o compromisso com a justiça social, são necessidades urgentes na medida em que afetam a todas as pessoas do planeta.</p>	<p>significativo com o meio ambiente como uma "necessidade urgente de nossos dias" (Committed Person, SIPEI, Manresa, 2014). O SIPEI recordou-nos apropriadamente e que, como uma rede global, as escolas jesuítas ainda não deram uma resposta adequada a este chamado feito nas Congregações Gerais do passado. Este apelo convida as nossas escolas a trabalharem cada vez mais como uma rede global para responder a um desafio que, na sua raiz, impacto e solução, é verdadeiramente global. O cuidado com o meio ambiente impulsionará</p>		<p>pela fé e, por meios pacíficos, trabalham pela transformação de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça.</p>	<p>“buscam continuamente aprofundar sua consciência sobre o seu lugar e responsabilidade, local e global, em um mundo cada vez mais interconectado; aqueles que se solidarizam com os outros na busca de um planeta mais sustentável e um mundo mais humano, como verdadeiros companheiros na missão de reconciliação e justiça” (Cidadania Global: Uma Perspectiva Inaciana), e comprometidos com a construção de redes para colaborar com pessoas de diversos contextos para enfrentar as questões e</p>
--	--	--	---	---	--	--	--

				<p>nossas escolas a trabalhar de forma próxima e global. Este compromisso essencial com a ecologia não pode ser entendido como o enfraquecimento ou a substituição de uma fé que promove a justiça. Pelo contrário, tem de ser entendido como parte integrante deste serviço. A educação da pessoa comprometida de acordo com a perspectiva inacioniana exigirá que nossas escolas ofereçam aos alunos experiências transformadoras para ajudar a formar corações e mentes expansivos e pessoas verdadeiramente</p>				<p>problemas globais de hoje.</p>
--	--	--	--	---	--	--	--	-----------------------------------

				atenciosas com todos os que sofrem, os desfavorecidos e os oprimidos. Essas experiências, informadas pelos valores do evangelho, devem chamar as escolas jesuítas/inacianas a refletir profundamente sobre como educamos, por que educamos e como é importante criar e manter estruturas educacionais, currículos e ambientes que incorporem o tipo de compromisso que queremos ver em nossos alunos. Temos que educar pelo exemplo.				
Compassivo		Compassivos, porque são capazes de abrir seu coração para ser solidários e assumir o	A pessoa compassiva – a compaixão não implica, simplesmente, sentir pena de	A pessoa compassiva é capaz de evoluir de sentimentos de caridade e compaixão para			Compassivos, porque são capazes de abrir seus corações para serem solidários e	Pessoas COMPASSIVAS hoje são agentes de RECONCILIAÇÃO, dispostas

		<p>sofrimento que outros vivem.</p>	<p>um indivíduo ou de um grupo de pessoas. Qualquer um pode sentir pena e não fazer nada. A compaixão é um pré-requisito para a ação positiva; reconhece a dignidade humana, o valor de uma pessoa que nasce simples é profundamente amada por Deus. A compaixão que leva à solidariedade deveria nos mover para abordar as estruturas de qualquer instituição de modo que nós e nossos alunos possamos nos tornar agentes transformadores, para continuarmos sonhando o sonho de Deus.</p>	<p>um senso de justiça e solidariedade, que favorece sua contribuição para mudar as estruturas sociais injustas do mundo em que vive. A pedagogia inaciana combina processos reflexivos e uma postura ativa contra as desigualdades e a dor dos outros. Compaixão não significa simplesmente sentir pena de um indivíduo ou de um grupo de pessoas. A compaixão é um pré-requisito para uma ação positiva. Reconhece a dignidade humana e o valor da pessoa que, pelo simples fato de nascer, é profundamente amada por Deus.</p>			<p>assumirem o sofrimento dos outros.</p>	<p>a se envolver com aqueles que são excluídos e dispostas a "pagar o preço" de cuidar do planeta. Eles estão dispostos a desaprender seus próprios preconceitos e intolerâncias e se tornar estudantes do perdão e do amor.</p>
--	--	-------------------------------------	---	---	--	--	---	--

				<p>É necessário que a pedagogia inacioniana atualize a educação de uma pessoa "capaz de compaixão", porque a "globalização da solidariedade certamente exige hoje que não apenas vamos e estejamos na fronteira da universalidade, mas que habitemos [...] as fronteiras da profundidade". Não basta ter consciência da realidade de injustiça e violência no mundo, mas é preciso educar no compromisso de colaborar na transformação dessas realidades. O desafio da educação jesuítica centra-se na criação de um contexto escolar</p>				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

				compassivo. A compaixão que leva à solidariedade deve nos levar a sacudir as estruturas de nossas escolas, para que educadores e alunos possam se tornar agentes de mudança, para colaborar no sonho de Deus.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro comparativo elaborado pelo autor (2024).

O quadro comparativo apresenta os significados dos 4C's que foram sendo articulados ao longo do tempo nos documentos jesuítas, com os excertos extraídos dos documentos jesuítas distribuídos nas colunas. Organizei os qualificadores por linha, de modo que seja possível a interpretação numa perspectiva de leitura temporal e conceitual. Desse modo, é possível identificar semelhanças, diferenças e como os documentos enfatizam cada um dos quatro C.

Tais qualificadores dizem respeito à pessoa a ser formada, de modo que a pessoa vem a ser competente, consciente, compassiva e comprometida. A primeira menção a esses quatro qualificadores da formação humana jesuíta, como dito acima, foi em 1993, num comentário de Pe. Peter Hans Kolvenbach sobre a atualidade da pedagogia inaciana de então. O contexto de sua fala era o da redação do documento “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”, lançado em 1993, o qual veio a incorporar como objetivo da educação jesuíta a formação de homens e mulheres competentes, conscientes, compassivos e comprometidos. À época, significou um modo de atualizar o sentido da formação do ser humano para os demais e com os demais, de modo a possibilitar ampliar a compreensão sobre a qualidade da educação jesuíta. Nesse primeiro momento, não há, ainda, uma explicação acerca do significado pedagógico de cada um desses 4C's, apenas a indicação de que qualificam em que consiste a excelência humana como propósito formativo da educação jesuíta, conforme excerto abaixo.

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

Portanto, **a educação nos colégios da Companhia** pretende transformar a maneira segundo a qual a juventude vê-se a si mesma e aos outros, aos sistemas sociais e suas estruturas, ao conjunto da humanidade e a toda a criação natural. **A educação jesuíta**, se realmente alcança o **seu objetivo**, deve conduzir finalmente a uma transformação radical, não só do modo ordinário de pensar e agir, mas também do modo de entender a vida, **como homens e mulheres competentes, conscientes e compassivos**, que buscam o “maior bem” na realização do compromisso **da fé e da justiça**, para melhorar a **qualidade de vida** dos homens, especialmente dos pobres de Deus, oprimidos e desamparados (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p.29, grifos meus).

Documento: A excelência humana (2015)

Recentemente, o Pe. Nicolás falou do significado dos **quatro C** e de sua contribuição à visão de **excelência humana que oferecemos** a nossos alunos. “Esses **quatro qualificadores** expressam a ‘**excelência humana**’ que a **Companhia de Jesus quer para os jovens** que nos confiam a sociedade” (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 603, grifos meus).

Pe. Adolfo Nicolás, SJ foi o responsável por definir pela primeira vez o sentido de cada um dos 4C's. O contexto de sua fala é o Congresso dos Antigos Alunos Jesuítas, realizado em 2013. Era ocasião do quadragésimo aniversário da alocução “Homens para os demais”, proferida por Padre Pedro Arrupe, na qual ele afirma como finalidade da educação jesuíta a

formação de seres humanos para os demais. Ele retoma o processo de atualização da educação jesuíta, enfatizando como é necessário reconhecer que a configuração em prática desse modelo educativo consiste num modo de exercer um compromisso responsável diante das necessidades do mundo globalizado. Por isso, afirma que a formação da pessoa no horizonte dos 4C's é instituída em consonância com a tradição educativa jesuíta, notadamente no que diz respeito à convergência integradora entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de virtudes, notadamente o compromisso com a justiça em vista do bem comum.

Documento: Os Antigos Alunos Jesuítas e sua responsabilidade social (2013)

E, se “amar e servir” é o **propósito da Companhia de Jesus**, que outra coisa poderia esperar-se de suas instituições e em particular das educativas? Essa foi a razão que moveu Ignacio a aceitar a fundação dos colégios. Quis que fossem instrumentos privilegiados para a **formação da juventude**, de modo que essa também pudesse desejar e querer “em tudo amar e servir” graças aos **conhecimentos e ao exercício das virtudes** ali adquiridas (NICOLÁS, 2019b, p. 579, grifos meus).

Documento: Os Antigos Alunos Jesuítas e sua responsabilidade social (2013)

Não é de estranhar, pois, que na atual **cultura globalizada**, na qual as **forças econômicas** predominantes enfatizam **modelos educativos** onde se privilegiam o **utilitarismo instrumental**, a Companhia de Jesus continue fiel **ao seu propósito de formar homens e mulheres para os demais e com os demais**. Essa maneira de **enfocar a educação** permite aos jovens encontrar a alegria duradoura de descobrir que pôr a **vida ao serviço dos outros** ou dá-la aos demais, renunciando a benefícios pessoais ou grupais **para buscar o bem mais geral**, não é perdê-la, mas sim encontrá-la em seu sentido amplo (NICOLÁS, 2019, p. 582 - 583).

A compreensão dos 4C's elaborada por Nicolás é decisiva para os documentos seguintes a ele. Sua abordagem destaca como a competência está relacionada à dimensão cognitiva do ser humano, de modo que se formar de maneira competente implica ter um conhecimento rigoroso da ciência na qual se forma e em articulação com o desenvolvimento tecnológico. A consciência pode ser desenvolvida e formada, de modo que a competência num conhecimento adquirido forneça as condições para que o ser humano interprete, criticamente, a partir dos saberes adquiridos, como a sociedade está estruturada, bem como os seus desequilíbrios de várias ordens, notadamente em relação à justiça social. Ao mesmo tempo, a consciência diz respeito a si mesmo e à capacidade de se autoconhecer e estar atento ao modo como se pode superar a instrumentalização do ser humano no ajustamento às necessidades financeiras. Por fim, ele articula a compaixão e o compromisso, de modo que a finalidade dessa integração diz respeito ao compromisso transformador da sociedade e da política. Note que se trata de uma visão crítica e em que a dimensão ética e política da formação é privilegiada.

O documento *Excelência Humana* (2015) é a chave hermenêutica para a compreensão do sentido dos 4C's que foi empreendido após Nicolás, sobretudo considerando o trabalho do Seminário de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana (2014). Nesse seminário, o foco foi explicitar a resposta sobre o perfil de pessoa que a educação jesuíta intenciona formar. A elaboração do texto do documento *Excelência Humana* recolhe a compreensão de Nicolás e as discussões do SIPEI, de modo que sua abordagem fundamenta o tratamento que veio a ser desenvolvido em outros documentos como *Tradição Viva* (2019) e Declaração Final II JESEDU-2021.

Essa distinção conduz ao entendimento que, tanto a Declaração Final do I JESEDU - 2017, como o pronunciamento final do Pe. Arturo Sosa, SJ no I JESEDU-2017 não explicitam uma compreensão do sentido dos 4C's, porque restringem-se a indicar a necessidade de se esclarecer o significado desses qualificadores como finalidades formativas da educação jesuíta. Ao mesmo tempo, o texto do *Tradição Viva* (2019), como é característica desse documento, reproduz o sentido dos 4C's que constam no texto do Pe. Adolfo Nicolás, SJ. A única diferença diz respeito ao qualificador Competência, explicitado em termos do desenvolvimento de uma tripla capacidade: a capacidade de entender e atuar no mundo mediante conhecimento e habilidades; capacidade de criar um projeto de vida em condições para si e para os outros e de modo a tornar possível viver num mundo globalizado e em transformação; e a capacidade de desenvolver habilidades multidimensionais – intelectuais, emocionais e sociais – de modo a poder ser incorporado ao mercado de trabalho e se relacionar com os outros no mundo. Trata-se de uma competência cujo sentido tem relação com as aprendizagens do relatório Delors (UNESCO, 2010) e seu cotejamento da educação em vista a aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

Retomando o texto do *Excelência Humana*, é possível analisá-lo em convergência com a Declaração Final do II JESEDU-2021, de modo a identificar semelhanças e ampliação dos ângulos compreensivos relativos aos quatro qualificadores. No texto *Excelência Humana*, há uma compreensão que mostra como preparar o estudante para ser competente, uma vez que ele é o centro de todo percurso formativo. Por isso, o sentido da formação da pessoa competente é compreendido em vista da finalidade da própria competência em referência ao desenvolvimento da pessoa. Competência tem relação em integrar conhecimentos e habilidades, de modo que a competência esteja em correspondência com as exigências do século XXI. Para que isso ocorra, o texto enfatiza a necessidade de a educação jesuíta dialogar com as diferenças em nível individual, cultural e social, bem como acompanhar os estudantes para se tornarem competentes na medida em que oferece novas metodologias e os favorece para prosperarem com os outros.

Destaco no texto essa referência à docência como tutor, orientador, *coach* e mesmo um facilitador da aprendizagem. Tal referência corresponde à crítica sobre a linguagem da aprendizagem, desenvolvida no segundo capítulo, notadamente porque o texto descaracteriza a docência de sua função de ensinar. Não obstante essa tensão, o documento observa que a pessoa competente ao modo da educação jesuíta não se confunde com o caráter competitivo de outros estilos pedagógicos, que podem ser exemplificados à luz do ajustamento da formação humana ao neoliberalismo. Já o texto do II JESSEDU-2021 associa à pessoa competente duas outras características – profundidade e discernimento. Competência significa a capacidade de entender o mundo por conhecimentos e agir com habilidades para transformar a realidade. Destaca-se, nesse texto, que a profundidade é outro modo de dizer a excelência, entendida como pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais, notadamente da capacidade de reflexão para tornar ideias em ações comprometidas. Já o discernimento como competência está atrelado à identidade da educação jesuíta e decorre da visão espiritual. Significa a capacidade de fazer escolhas diante de opções que conduzam à excelência humana. Não se trata de escolher entre uma coisa boa e outra ruim, pois aí convém o bom senso. Trata-se de identificar os meandros dos pensamentos, de modo a explicitar interesses, ideologias e valores que contradigam a finalidade do ideal de pessoa a ser formada. Nesse sentido,

como o processo educativo deve desembocar na ação, o conhecimento que vai sendo construído é submetido a um rigoroso processo de reflexão e discernimento, que devem ser ensinados e praticados em ordem a descobrir o significado, os valores e as implicações daquilo que se aprende (KLEIN, 2020, p. 36).

Em ambos os textos, a competência tem em vista a ação em nível moral e um fundamento espiritual.

Em relação ao qualificador consciente, o texto *Excelência Humana* amplia sua compreensão, expressando seu sentido relacionado à formação do caráter mediante a educação da consciência. Consciência é entendida como capacidade humana para olhar o mundo através de um olhar religioso, o que significa que se trata de uma consciência forjada pelo humanismo cristão e seus significados antropológicos. Isso implica para a educação jesuíta cotejar, em seu currículo, tempo de conteúdos e conhecimentos, assim como o acompanhamento dos estudantes, para que esses criem projetos de vida pessoais que acionem o desenvolvimento da consciência. A consciência é voltada para a ação através do critério da justiça que a fundamenta, tal como explicitado anteriormente. O foco para construir a consciência é a mediação de aprendizagens relacionadas ao maior conhecimento da realidade, de modo que a pessoa consciente possa vir transformar essa realidade tal como sua consciência foi ordenada pela

educação mediante a justiça. Nesse sentido, o texto do II JESSEDU-2021 explicita que se trata de uma consciência que é fundamentada na fé cristã, visando encontrar valores como a verdade e a bondade. Trata-se de uma consciência com fundamento teológico e metafísico. Nesse documento, a consciência é contemplada em termos da fé em vista do diálogo inter-religioso. Destaca-se que a consciência tem relação direta com a dimensão espiritual do ser humano, tal como compreendida pela educação jesuíta.

Embora os qualificadores comprometido e compassivo sejam abordados separadamente, justifico que trato ambos de modo articulado, porque, para além da primeira afirmação ter sido que a intenção e o propósito educativos eram formar seres humanos “comprometidos na compaixão” (KOLVENBACH, 1993), a educação jesuíta afirma que o compromisso está vinculado à compaixão, e, no II JESSEDU-2021, é dito que a reconciliação é maneira de expressar a compaixão. Trata-se de um outro modo de dizer as finalidades da Companhia de Jesus, que é entendida como missão de reconciliação e justiça. Ser pessoa formada para ser comprometida na compaixão diz respeito a se compreender como cidadão global, relacionando-se com os outros a partir de sua consciência de atuação local e compromisso global. Por isso, esses dois qualificadores enfatizam o cuidado com o meio ambiente em nível local e global. Em termos educativos, trata-se de um modo de compreender como o cuidado ambiental é outro modo de dizer a educação para a justiça, pois pretende, também, atuar em prol da reconciliação entre as pessoas, com o mundo desequilibrado e com a natureza maltratada. O compromisso não consiste num sentimento, mas numa ação positiva ancorada na justiça e na solidariedade. Tal compromisso compassivo diz respeito à centralidade e dignidade da pessoa humana e implica, pedagogicamente, atuar de modo compassivo como compromisso com a justiça que transforma para além da consciência. Desse modo, esses dois qualificadores implicam, para as finalidades da educação jesuíta, tratar da cidadania global em termos de relação com o cuidado com o meio ambiente e uma visão intercultural do mundo.

Os 4C's como ângulo compreensivo atual das finalidades formativas da educação jesuíta ampliam a compreensão antropológica desse modelo formativo. A pessoa continua a ser o foco de atenção e de compromisso pedagógico, de tal modo que todo cotejamento formativo decorre dessas finalidades e é direcionado para corresponder à formação desse ideal de pessoa. Há uma visão orgânica, integrada e que busca o equilíbrio entre esses quatro qualificadores, de modo que a excelência humana significa a impossibilidade de reduzir a pessoa humana a um dos seus aspectos ou qualificadores. Em termos da educação jesuíta, a imagem de pessoa com 4C's é um ideal a partir do qual é possível definir as possibilidades de desenvolvimento integral e holístico

de tal pessoa. Por isso, é necessário explicitar em que consiste a perspectiva integral de formação humana da Companhia de Jesus.

6.2.2 A identificação entre as finalidades formativas e a formação humana integral

A educação jesuíta consiste numa perspectiva integral de formação de um perfil de pessoa. Tal perfil, mais recentemente, é enfatizado como pessoa consciente, competente, compassiva e comprometida. Disso decorre que o modo de relacionar formação humana e finalidades formativas consiste em afirmar que a educação jesuíta visa à formação para a excelência humana integral. Em termos históricos, esse modelo pedagógico que corresponde e atende à formação desse perfil de pessoa é compreendido como formação integral. Não se trata de uma novidade ou invenção atual, mas, antes, está integrado às origens do proceder histórico da educação jesuíta, uma vez que a “formação completa era, para humanistas e para jesuítas, a via para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo” (MIRANDA, 2011, p. 480). Harmonizar, num equilíbrio integrado, as várias dimensões da pessoa é o que veio a constituir e a caracterizar a perspectiva integral de formação elaborada pela educação jesuíta.

6.2.2.1 A formação integral decorre do ideal de pessoa a ser formada

Retomando a epígrafe de Laval (2019), que abre este capítulo de análise, compreendo que a educação jesuíta é constituída por um ideal de ser humano, isto é, por uma concepção de formação de uma excelência humana integral. Apesar dessa constatação realizada ao longo desta tese, é preciso considerar e cotejar, ao analisar a educação jesuíta, outros modelos educacionais que também se ancoram num ideal de ser humano a ser formado e que consistem num modelo de excelência humana. Isso se justifica pela ambivalência do próprio conceito de excelência, mas, sobretudo, pela impossibilidade atual de unificar ou homogeneizar uma concepção de ser humano diante da pluralidade e diversidade humana.

A atual configuração da formação humana ajustada às necessidades financeiras, que produz uma subjetivação flexível, adaptada e direcionada pelas competências em vista a ser produtiva e competitiva, ao modo de um capital ou recurso humano, representa um ideal humano e um certo modelo, portanto, de excelência humana. Laval (2019, p. 67) corrobora tal afirmação ao constatar que “após o crente, após o cidadão do Estado, após o homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercadorização da existência estão redefinindo o homem como um ser essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado”.

Nesse sentido, a proposta de educação da Companhia de Jesus precisar ser entendida a partir das finalidades formativas. Dos propósitos se depreende o ideal de pessoa a ser formada, uma vez que é o desenvolvimento integral da pessoa, como expressão da excelência humana, que se constitui na própria finalidade. Por isso, para a educação jesuíta, o ideal de pessoa se compreende desde a ênfase na perspectiva integral, uma vez que a concepção de pessoa está fundamentada na antropologia teológico-cristã.

Documento: Características da educação da Companhia de Jesus (1986)

Deus é especialmente revelado no mistério da **pessoa humana**, “**criada à imagem e semelhança de Deus**”. A **educação jesuíta**, portanto, investiga a significação da vida humana e se preocupa com a **formação integral de cada aluno** como indivíduo pessoalmente amado por Deus. **O objetivo da educação jesuíta é ajudar o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus** a cada indivíduo como membro da comunidade humana (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 24, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

A pedagogia é o caminho pelo qual os professores acompanham o **crescimento e desenvolvimento dos seus alunos**. A pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia. Deve incluir uma **perspectiva do mundo** e uma **visão da pessoa humana ideal que se pretende formar**. Isso indica o **objetivo e fim** para o qual se orientam os diversos aspectos de uma **tradição educativa** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 22, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Afirmarmos a **educação integral da pessoa** dentro da tradição humanista (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 10, grifos meus).

A formação integral é a perspectiva pedagógica operada para o desenvolvimento da excelência humana integral conforme intenciona a educação jesuíta. Para efeitos desta tese, não se trata de explicar ou mesmo descrever a totalidade de sentido da compreensão jesuíta sobre sua proposta de formação integral. Em correspondência aos objetivos delineados nesta investigação, trata-se de explicitar como tal categoria é usada na interpretação entre a formação humana depreendida das finalidades formativas. Nesse sentido, a formação integral, tal como concebida pelos jesuítas, está em consonância com a perspectiva educativa da Igreja Católica, descrita por Coelho (2009, p. 88), segundo a qual “os católicos, por meio de suas instituições escolares, efetivam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa”. A organização das atividades decorre da compreensão antropológica integral, segundo a qual a pessoa precisa ser

contemplada em sua multidimensionalidade, de modo que seu desenvolvimento seja em todas as direções.

Os excertos evidenciam que a pedagogia traz consigo uma visão de pessoa, como um ideal normativo a ser seguido para engendrar o percurso formativo que será o caminho para que se desenvolvam os objetivos educacionais. Depreende-se da análise sobre os documentos educativos da Companhia de Jesus que sua proposta educativa está fundamentada na ideia de formar uma pessoa como expressão da excelência humana integral. Por isso, há a correspondência que identifica a finalidade com o ideal formativo, ou seja, para formar um ser humano em vista do equilíbrio e da harmonia da sua integralidade, é necessário também um modelo formativo compreendido como integral. Entende-se que a formação integral amplia os sentidos das finalidades formativas da educação, de modo que a formação humana encontra também uma amplitude de possibilidades para corresponder aos objetivos de desenvolvimento da pessoa em sua inteireza.

Essa perspectiva integral de formação humana delineada pela educação jesuíta pode ser interpretada como representante da pedagogia clássica, conforme o pensamento de Bernard Charlot (2019; 2020). Primeiramente, porque numa visão pedagógica clássica, define-se “uma natureza humana e determina-se a partir dela como deve ser a educação” (CHARLOT, 2019, p. 164). Trata-se, ainda, como tenho frisado, de uma visão clássica porque está ancorada numa concepção teológica sobre quem é o ser humano, isto é, numa visão que concebe o ser humano como criado à imagem e semelhança de Deus. Ao mesmo tempo, essa imagem padece a desfiguração pelo pecado. Essa visão antropológica tem repercussões pedagógicas, uma vez que compreende que o ser humano necessita de mediações formativas para que sua liberdade possa levar a pessoa ao seu pleno desenvolvimento. Em vista disso, identifico, nos documentos jesuítas sobre a relação entre a visão de criatura divina e o pecado, as seguintes recorrências:

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

Por causa do **pecado e dos seus efeitos**, a **liberdade** para responder ao amor de Deus não é automática. Ajudados e fortalecidos pelo amor redentor de Deus, estamos engajados em uma luta constante para reconhecer os **obstáculos que bloqueiam a liberdade** — incluindo os **efeitos do pecado** — e trabalhar contra eles, ao mesmo tempo em que desenvolvemos as capacidades necessárias para o **exercício da verdadeira liberdade** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 35, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

O **desenvolvimento pessoal** através da **formação** do caráter e da vontade, a superação do egoísmo, da falta de preocupação **com os outros e os demais** aspectos do **pecado**, e o desenvolvimento da **liberdade** que respeita os outros e aceita a responsabilidade, são

ajudados pelos **regulamentos escolares justos e necessários**; estes incluem um bom sistema **disciplinar**. Igualmente importante é a **autodisciplina** que se espera de cada aluno, manifestada no **rigor intelectual**, na aplicação assídua a um estudo sério e na conduta para com os demais, que reconhece a dignidade humana de cada pessoa (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 36, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

A preocupação com o **desenvolvimento integral do homem**, como **criatura de Deus**, que constitui o “humanismo cristão” da **educação jesuíta**, dá ênfase à felicidade da vida que resulta do **uso responsável da liberdade**, mas, também, reconhece a **realidade do pecado** e seus efeitos na vida de cada **pessoa** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 37, grifos meus).

Esses excertos são encontrados na terceira visão comum da educação jesuíta apresentada no documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, de 1986, que trata da liberdade diante dos valores e antivalores. Interessa posicionar o assunto do pecado para tratar da perspectiva integral de formação intencionada pela educação jesuíta tendo em vista ser constitutivo da antropologia cristã. Nesse sentido, traz implicações diretas para a concepção educativa jesuíta, embora não seja uma recorrência identificada nos textos posteriores às *Características*.

Trata-se de uma visão pedagógica clássica, na qual o pecado é articulado com a possibilidade humana de ser transformado a partir da formação. Se, por um lado, o ser humano nasce corrompido pelo pecado, por outro lado,

a Bíblia ensina também que Jesus veio para salvar os homens e, além do mais, a corrupção ainda não está profundamente enraizada na alma da criança. Portanto, podemos lutar contra a natureza corrupta da criança, pela regra, pela norma, pela disciplina (CHARLOT, 2019, p. 164).

Os excertos acima correspondem ao argumento de Charlot, sobretudo quando justificam que a situação do pecado tem efeitos na liberdade, mas é possível superá-los mediante o rigor da escola em termos de estudos e, sobretudo, por decorrência da disciplina regulamentada pela escola e pela assunção por parte do estudante da autodisciplina.

6.2.2.2 Os valores orientam e ancoram a finalidade da formação para a excelência humana

Considerando essa perspectiva pedagógica decorrente da antropologia teológico-cristã, entende-se que a educação jesuíta é fundamentada e permeada por uma visão religiosa, assim como também é orientada por valores que descendem dessa mesma justificação espiritual cristã. Essa imbricação entre a dimensão religiosa e os respectivos valores morais dela decorrentes

tem implicações diretas na ideia de formação humana, bem como no cotejamento do sentido das finalidades formativas desse modelo educativo. Assim, na investigação dos documentos jesuítas, identifiquei que a educação orientada para valores se constitui em uma das visões comuns que caracterizam o modo de formar integralmente a pessoa, conforme expresso nos excertos a seguir:

Documento: Nossos colégios hoje e amanhã (1980)

O Ensino Médio nos dá acesso à mente e ao coração de numerosíssimos jovens, eles e elas, em um momento privilegiado: quando “já” são capazes de uma assimilação coerente e arrazoada dos **valores humanos iluminados pelo cristianismo** (ARRUPE, 1980, p. 7-8, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

A **educação da Companhia** inclui a **formação de valores**, de atitudes e da capacidade para avaliar critérios; isto é, inclui a formação da vontade (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 36, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

É necessária a **coerência entre os valores promovidos no colégio e os que se promovem em casa**. Quando os filhos se matriculam pela primeira vez no colégio, os pais são informados sobre o compromisso da **educação da Companhia** com a fé que promove a **justiça**. São oferecidos programas de formação permanente apropriados aos pais para que estes possam entender melhor essa orientação e se sintam fortalecidos em seu próprio compromisso com ela (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 68, grifos meus).

Documento: A pedagogia inaciana hoje (1993)

Na **educação jesuíta**, os **valores do Evangelho**, tais como se contemplam nos Exercícios Espirituais, são as normas norteadoras de um **desenvolvimento humano integral** (KOLVENBACH, 1993, p. 112, grifos meus).

A formação integral orientada em e para valores morais permeia a educação jesuíta. Diz respeito, primeiramente, à concepção de pessoa e à visão de mundo nas quais a Companhia de Jesus fundamenta seu ideal educativo. Nesse sentido, os valores que são promovidos e que orientam o fazer educativo jesuíta estão vinculados diretamente a suas finalidades formativas e a sua decorrente proposta de formação humana. Por isso, é possível dizer que a educação jesuíta é orientada para formação ético-moral, de tal modo que mesmo os conhecimentos são tratados considerando as repercussões e significações antropológicas e éticas, como, por exemplo, bem em relação aos seus efeitos em nível social e individual.

A formação em valores integra a formação integral como uma das suas características fundamentais, o que se evidencia nos quatro modelos filosófico-pedagógicos descritos no

segundo capítulo, isto é, *paideia grega, humanitas latina, paideia cristã e bildung*. Acerca da função que a formação moral desenvolve em termos de articulação entre ética e pedagogia para a educação, Goergen (2005, p. 1006) compreende que

a educação moral pode ser entendida como um dos aspectos da educação integral, que abrange a educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística, para ficarmos apenas nos aspectos mais tradicionais. A educação ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo; ela, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana.

Importante esclarecer que o conceito de valor é polissêmico. Pode ter um significado mais subjetivo quando diz respeito às características de uma coisa que são estimadas por uma pessoa ou grupo; ou um significado mais objetivo, quando as características de uma coisa merecem maior ou menor estima. Ainda pode significar a característica de uma coisa em satisfazer uma certa finalidade; valor pode ter outro significado, como a quantidade de uma unidade oferecida a uma mercadoria em sua troca. Em termos financeiros, valor é um preço a ser pago por algo e, por fim, a significação de uma palavra ou expressão. Nesses vários significados, ainda não está o sentido filosófico e que será aplicado à educação. Assim, esse sentido filosófico-pedagógico significa valor como objeto de escolhas morais. Por isso, trata-se, nesta abordagem, de valores morais. Historicamente, valor moral será recoberto com sentido de norma, dever, objeto de sentimento e isso implicará a identificação de que se trata de um conceito ambíguo e variável (GOERGEN, 2005).

Não obstante se constatar a relação teórica entre educação e ética, bem como as atuais dificuldades em tratar o conceito numa significação homogênea, ainda assim é preciso verificar como tal relação de fato direciona as finalidades formativas e traz implicações para o cotidiano escolar. Sobre isso, Goergen (2005) evidencia a atual dificuldade em formar para valores no ambiente escolar, quando se considera o contexto do multiculturalismo e da globalização, porque, de acordo com ele,

o que pode ou deve a escola fazer, em termos de educação ética, no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso e que, ademais, não está disposta a inculcar nos jovens valores ou formas de comportamento que não são partilhados por todos. A sociedade multicultural, fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, em que se partilham espaço e múltiplas visões de homem, de vida e de mundo, veio agravar ainda mais este desnorreamento da educação e da escola (GOERGEN, 2005, p. 985)

Essa constatação demonstra que a escola encontra-se diante do dilema de como tratar a todos em suas diferenças e, ao mesmo tempo, ser orientada por valores que fundamentam sua

prática pedagógica. A resposta ao dilema desde a perspectiva integral jesuíta, de cunho teológico, implica assumir um ponto de partida desde o qual se orienta seu modelo de educação. Embora não se trate aqui de justificar uma teoria axiológica, entendo ser oportuno remeter aos estudos do filósofo alemão Markus Gabriel, na obra *Ética para tempos sombrios*, traduzida para o português em 2022. Isso se justifica em função do esclarecimento de que a educação jesuíta se contrapõe, dado seu fundamento religioso, ao pluralismo de valores, ao relativismo de valores e ao niilismo de valores. Trata-se de uma descrição teórica de Gabriel sobre a atual configuração ética contemporânea, que bem pode ajudar a entender o sentido da perspectiva integral de formação para excelência humana que se orienta e fundamenta numa base de valores.

Em sua teorização, o pluralismo de valores pensa que há uma incomensurabilidade de valores, expressa na afirmação de que cada país tem seus costumes. Por isso, considerando essa suposição, “há sistemas morais radicalmente diferentes e que não partilham do mesmo critério de representação de valores” (GABRIEL, 2022, p. 43). A base desse pensamento é que a representação de valores é plural, tanto como os diferentes lugares onde elas são encontradas. Nessa perspectiva, é possível opinar que há hierarquia de representações e, até mesmo, que uma outra pode ser falsa. Já o relativismo moral considera que uma exigência moral é relativa ao interior de um sistema de valores. Assim, para o “relativista moral, não há nenhum bem ou mal em si, mas bem ou mal sempre apenas relativamente a um dos muitos sistemas de valores” (GABRIEL, 2022, p. 43). Nesse caso, a expressão de opinião de cada um desses sistemas é considerada verdadeira, uma vez que expressam como verdade o que está em seu interior. Não há mais valor verdadeiro objetivamente, uma vez que se impõe uma luta pela superioridade mediante a interpretação dos contextos políticos. Por fim, o niilismo de valores estende a interpretação ao ponto de afirmar que “não haveria de modo algum valores efetivos na ação. Considera todos os valores como apenas palavreado por trás dos quais nada se esconde, ou seja, na melhor das hipóteses, são desculpas usadas para que certos grupos possam impor as suas preferências contra concorrentes” (GABRIEL, 2022, p. 44). Para Markus Gabriel, trata-se de três suposições falsas e que precisam ser enfrentadas, o que se faz mediante a validação da universalidade dos valores. De acordo com a sua argumentação,

valores morais são universais. Eles valem para todos os seres humanos, em todos os lugares e em todos os tempos, mesmo que isso não esteja necessária e inteiramente claro a todos os seres humanos. Por isso, podemos estar enganados em relação a valores. Do fato de que eles são universais não se segue que todos os compreendam o tempo todo (GABRIEL, 2022, p. 49).

Embora Markus Gabriel seja um filósofo que defenda uma fundamentação dos valores em si, sem o recurso a Deus ou mesmo à razão, sua teorização relativa aos valores ajuda na compreensão da educação jesuíta em termos da afirmação de validade universal dos valores, sobremaneira por esclarecer a moralidade em termos do que dever ser feito e do que não deve ser feito. Ora, precisar os valores morais torna-se uma exigência e uma tarefa com implicações diretas para a educação, notadamente a se considerar como o ajustamento neoliberal açambarca o ser humano em vista de suas finalidades. Sobre isso, Goergen (2023, p. 108), interpretando Markus Gabriel, constata que

estamos vivendo num contexto de pluralismo, relativismo e niilismo éticos socialmente difusos, dos quais temos pouca ou nenhuma consciência, dificultando assim as decisões morais em situações concretas. É tarefa da filosofia da educação esclarecer e distinguir esses conceitos, pois, sem a devida precisão conceitual, o discurso pedagógico se torna confuso, sem visão moral clara, em prejuízo das decisões e do caráter humano. A tendência resultante é a valorização dos propósitos e procedimentos mercadológicos que, de resto, vêm se tornando o parâmetro do correto agir.

Em relação à educação jesuíta, está claro que ela está ancorada numa perspectiva axiológica cuja orientação tem em vista o ideal de pessoa compreendida como excelência humana integral e que, por isso, pode ser interpretada quando se trata dos valores como “vertente que privilegia a sociedade” (GOERGEN, 2005, p. 985). Trata-se de uma visão também com fundamento teológico-cristão, a qual normatiza como proceder a partir de valores reconhecidamente cristãos.

Tal vertente social, embora direcionada para a formação da pessoa, não é uma ética focada no indivíduo primeiramente, ainda que contemple o aperfeiçoamento pessoal mediante a regulação de sua consciência por regras e deveres morais. Em termos éticos, antes de ser uma ética decorrente da autonomia, é uma ética heterônoma. Vale lembrar que se trata de uma ética cotejada pelo humanismo social, implicando, necessariamente, uma ênfase no bem comum antes que no bem individual. Por isso, os valores reconhecidos no interior da perspectiva moral jesuíta dizem respeito a justiça, solidariedade, fraternidade, justiça social, enfrentamento do egoísmo, reconciliação e, mais recentemente, ao cuidado com o meio ambiente e com o reconhecimento da visão intercultural de mundo.

Em vista desses valores, a formação moral na vertente social, tal como se configura a educação jesuíta, considera como a pessoa pode e deve ser educada moralmente mediante sua orientação para valores.

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

Em um **centro educativo da Companhia** é legítima a existência de um ambiente de busca dentro do qual se adquire um **sistema de valores** através de um processo de confronto com pontos de vista opostos (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 36, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

Os **estudantes são ajudados** em seus esforços para descobrir seus preconceitos e suas visões limitadas e **avaliar os bens relativos que se confrontam** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 37, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

Mais importante que o tipo de estudantes admitidos é o **tipo de formação que é dada**. Na **educação jesuíta**, os **valores** que a comunidade escolar **transmite** dão testemunho e se tornam **operantes nas linhas de ação e nas estruturas da escola**. Os valores que permeiam o ambiente do colégio são aqueles que promovem uma preocupação especial por homens e mulheres desprovidos dos meios para viver com dignidade humana (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 52, grifos meus).

Documento: Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993)

Na **educação jesuíta**, não nos limitamos a lamentar sem mais estes fatos da vida moderna. Queremos examiná-los e estudá-los. Cremos que cada disciplina acadêmica, se for honesta consigo mesma, tem consciência de que os **valores que transmite dependem do ideal da pessoa e da sociedade que lhe servem de ponto de partida** (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 74, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Os familiares tornam-se consumidores, e **as preocupações de mercado ofuscam os valores substanciais** (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 46, grifos meus).

Pode-se dizer que não se ensinam valores, tal como se ensinam conteúdos matemáticos, não obstante ser imprescindível o trabalho intelectual pessoal de reflexão sobre como proceder eticamente a partir das disciplinas, informações, práticas docentes e toda a organização moral e conjunto de regras escolares. Assim, uma certa vivência formativa moral está relacionada com o esforço competente por agir orientado pelos valores que são transmitidos nas transposições realizadas na escola. Nota-se que os excertos destacam como é necessário, em termos de formação moral, o confronto de pontos de vista. A formação ético-moral se assenta nesse esclarecimento em relação aos pontos de vistas divergentes e suas relações com a finalidade de aperfeiçoamento do ser humano, ou seja, é possível uma defesa de valores que reafirmem a individualidade, a competitividade como modo de proceder em relação a si, aos outros e ao mundo. Ao mesmo tempo, a formação humana jesuíta confronta-se com essa visão com acento

mais no indivíduo e seus interesses, os quais podem até mesmo ofuscar os valores que a caracterizam.

Relacionada à educação jesuíta, a vertente social dos valores não significa a correspondência com uma concepção sociológica, na qual se compreende que a sociedade e seus fatores definem o que sejam os valores e as correspondentes normas e legislações. Trata-se de social no sentido de que os valores são fundamentados num modelo teológico-moral-cristão, e não porque são inferidos da realidade. Não é o indivíduo que se dá um imperativo moral ao qual deve uma obediência responsável. Assim, os valores como objetos morais decorrem da comunidade cristã, que os deduz dos textos sagrados e da tradição constituída mediante esses valores. Nessa circularidade, a formação moral tem relação direta com a formação social e pessoal. No entendimento de Goergen (2005, p. 995), na medida em que reconhece e incorpora os valores, o estudante é capaz de assumir

as normas, tornando-as de certo modo suas, o indivíduo reconquista sua autonomia. Dessa concepção de moral decorre um modelo de educação que consiste na transmissão de valores fixos e inapeláveis de geração em geração. As crianças e jovens são levados a reconhecer a autoridade e seguir seus mandamentos.

O conjunto de valores tem pretensão de validade universal, à medida que correspondem à finalidade de formar um perfil de pessoa também como sentido ideal e universal. Desse modo, há uma permanência no reconhecimento sobre como tais valores orientam a educação e convergem para a formação humana de acordo com os propósitos educativos estabelecidos.

Documento: A pedagogia inaciana hoje (1993)

Para alcançar o **objetivo**, é evidente a importância, quer do método, quer dos conteúdos. Pois um **objetivo educacional**, orientado como é o nosso para **os valores — formar homens e mulheres para os outros** — não se poderá alcançar sem que, tendo imbuído deste objetivo todos os nossos programas docentes, em cada nível, apresentemos a nossos alunos este desafio, que consiste em refletir sobre os valores implicados no que estudam. Infelizmente, nós aprendemos que a mera assimilação de conhecimentos não humaniza. É de esperar que implique **valores**. E que os valores incluídos em muitos aspectos da vida não sejam expostos com muita sutileza. Por isso, urge descobrir meios que capacitem os alunos a adquirir hábitos de reflexão e, assim, poder aquilatar **os valores** e suas consequências para os seres humanos (KOLVENBACH, 1993, p. 112, grifos meus).

A formação moral consiste em levar ao reconhecimento e a assunção dos valores correspondentes ao ethos moral da comunidade, que são cristãos e inacianos, porque

o comportamento moral não se esgota na decisão de como viver individualmente e no contexto de uma comunidade, mas de decidir qual a melhor forma de fazê-lo, isto é,

quais valores devem orientar os comportamentos das pessoas na sua vida particular e social (GOERGEN, 2005, p. 1008).

Disso se segue que, para a educação jesuíta, o sentido da formação humana como realização das finalidades formativas implica também um valor, qual seja, ser uma pessoa com os demais e para os demais. Ora, tal finalidade é constituída pelos valores que a orientam para o sentido de formar para a excelência humana integral. Por isso, essa formação humana tem implicações sociais, como foi explicitado ao tratar do objetivo de ser direcionada para a justiça e a reconciliação.

Contudo, esse sentido relacionado à comunidade cristã está imbricado com uma outra visão característica da Companhia de Jesus, isto é, que a dimensão religiosa atravessa esse modo de proceder educativo. Por isso, tratar das finalidades formativas e decorrentes dos sentidos de formação humana implica considerar como essa perspectiva integral de formação é permeada pela dimensão religiosa e espiritual-cristã.

6.2.2.3 A formação para a excelência humana integral é permeada pela dimensão religiosa

A excelência humana integral é identificada como a finalidade formativa da educação jesuíta. Dessas finalidades, segue-se o reconhecimento do sentido da formação humana de como formar a pessoa consciente, competente, compassiva e comprometida como o seu atual ângulo compreensivo. Considerando essa articulação entre a problematização da temática desta tese e seus respectivos objetivos, estabeleço para esta última seção a análise sobre como a dimensão religiosa permeia a perspectiva integral de formação da Companhia de Jesus. Isso porque a investigação dos documentos jesuítas revela a dimensão religiosa como condição para compreender as finalidades formativas e o sentido da formação humana.

Nesse sentido, destaco, primeiramente, um excerto acerca dessa dimensão central para o modo de proceder educativo jesuíta, notadamente por caracterizar como a vida escolar jesuíta era organizada em relação à formação religiosa em nível mais amplo do que um conhecimento religioso.

Documento: *Ratio Studiorum* (1599) – Regras comuns aos professores das classes inferiores
Regra 1: Fim: aos jovens confiados à **educação da Companhia forme** o professor de modo que **aprendam**, com as **letras**, também **os costumes dignos de um cristão** (Const., cap.7, no. 2). Concentre de modo especial a sua intenção, tanto nas aulas, quando se oferecer o ensejo, como fora delas, em **moldar a alma plástica da juventude no serviço e no amor de Deus**, bem como nas **virtudes** com que lhe devemos agradar.

Regra 2 – oração antes da aula: antes do começo da aula recite alguém uma **oração**, breve e apropriada, que o professor e todos os alunos ouvirão atentamente de cabeça descoberta e de joelhos; ao iniciar a lição o professor, de cabeça descoberta, faça **sinal da cruz** e principie.

Regra 5 – exortação: haja também às sextas-feiras ou aos sábados, por meia hora, uma **exortação espiritual ou explicação da doutrina**. Exortem-se principalmente os alunos à oração quotidiana a Deus, de modo particular à recitação diária do terço ou do ofício de Nossa Senhora; ao exame vespertino de consciência, à recepção frequente e digna dos sacramentos da Penitência e da Eucaristia, **à fuga dos maus hábitos, ao horror ao vício e finalmente à prática das virtudes dignas dos cristãos** (COMPANHIA DE JESUS, 2019a, p. 141, grifos meus).

Esse conjunto de excertos é apresentado seguindo um critério histórico de emergência nos documentos educativos da Companhia de Jesus. Embora haja esse critério histórico, contudo, não se trata de movimentar uma análise comparativa ou mesmo que busque mostrar acentos de sentido que podem ter vindo a ocorrer neste desenrolar histórico. Trata-se, antes, de justificar como, ao longo dos séculos, tal dimensão foi sendo posicionada de modo a ser explicitada como característica que distingue esse modelo educativo, ou seja, a educação jesuíta necessariamente é constituída e orientada a partir e tendo como finalidade a formação humana ancorada na dimensão religiosa. Essa dimensão articula, sobremaneira, a formação moral da pessoa.

As finalidades e os propósitos formativos da educação são identificados e reconhecidos nesses excertos como fundamentados numa visão teológico-cristã, a qual torna a compreensão desse telos educativo também definida por essa visão divina. Nessa circularidade, a educação jesuíta carrega como característica fundamental a concepção de que sua perspectiva integral de formação requer compreender as implicações e o sentido da dimensão religiosa como parte integrante do seu processo educativo.

Ao interpretar como a dimensão religiosa ou formação religiosa perpassa a *Ratio Studiorum* e todo o método pedagógico nela elaborado, Leonel Franca (2019, p. 70) afirma que

a alma, porém, de toda a educação jesuíta nos colégios da Companhia era a formação religiosa. O homem não é só um animal cujo organismo se deve desenvolver sadiamente, nem ainda só uma inteligência que importa mobiliar de conhecimentos úteis. É antes de tudo e essencialmente uma pessoa, com os seus destinos religiosos, naturais e sobrenaturais, em cuja realização plena se resume a sua suprema razão de ser. Uma educação que descursasse esse aspecto fundamental não seria uma educação humana.

De acordo com essa interpretação e em relação às regras comuns aos professores das classes inferiores da *Ratio Studiorum*, citadas anteriormente, fica evidente como a educação jesuíta desde suas origens pretende a curadoria da dimensão religiosa. A concepção

antropológica reconhece o ser humano como pessoa. Revela uma preocupação com o desenvolvimento corporal e cognitivo. Ao mesmo tempo, acentua que a pessoa só é compreendida em sua totalidade mediante a integração entre sua dimensão imanente e transcendente. Vale recordar que a definição de pessoa na perspectiva cristã envolve a dimensão do corpo, alma e espírito e está atravessada pela ideia de falibilidade da liberdade em decorrência do pecado. Desse modo, o aperfeiçoamento da pessoa implica a educação formadora em nível integral.

A educação jesuíta, portanto, compreende como modo de proceder humanista que está diretamente relacionada à realização da pessoa enquanto possibilita seu pleno desenvolvimento, uma vez que integra a seus objetivos seu aperfeiçoamento religioso, o qual implica, necessariamente, a consecução dos fins de ordem natural e, sobretudo, espiritual.

Nesse contexto escolar e educacional, o ambiente escolar é permeado por um ethos cristão, de tal forma que toda a organização do dia é constituída por momentos relacionados à vivência da dimensão religiosa. Todavia, isso não significa uma ênfase no conhecimento religioso a ser intelectualmente apreendido, mas, sobretudo, o engendramento de um modo de vida que expressa a integralidade formativa da pessoa. Assim, mesmo o ensino da doutrina cristã também ocorre associado ao da exortação moral semanal, de modo que, na articulação entre *pietas e eruditio*, se adense a formação da totalidade da pessoa. É em vista disso que Leonel Franca (2019, p. 70, grifos meus) conclui que a “*Ratio Studiorum*, num plano bem estruturado e harmonioso, faz convergir toda a vida escolar do colégio - administração, currículo, metodologia, distrações – para **um fim único: a educação integral no aluno**”.

Não obstante toda essa atmosfera que prescreveu um modo de ser e proceder pedagógico ancorado na dimensão religiosa, é evidente que, mudando os tempos, mudam-se os costumes, tal como ocorreu na e para a educação jesuíta. Por isso, ainda que após a supressão da Companhia de Jesus, ocorrida em 1814, tenha havido todo um movimento jesuíta pela reprodução desse clima das origens, o contexto encontrou um mundo marcado pelo Iluminismo e seus efeitos que enquadraram a religião dentro dos limites da razão e dos acordos legais, que implicaram diretamente a organização pedagógica escolar. Desse modo, a dimensão religiosa foi deslocada para o nível da subjetividade privada em função de todo o processo de emancipação e autonomização do sujeito decorrentes da instituição do fundamento da racionalidade técnico-científica e do processo de autonomização do mundo e do ser humano em relação à religiosa, o qual tem resultado na secularização como um dos acentos contemporâneos do atual contexto.

Esse movimento de transformações filosóficas com efeitos antropológicos, religiosos, sociais, políticos e educacionais que rechaçam um vínculo de fundamento ou mesmo explicativo para o mundo e o ser humano em relação à religião e à espiritualidade é compreendido como condição pós-teológica e metafísica (DALBOSCO, 2021, p. 64). Se, por um lado, há um novo modo de pensar o ser humano, o mundo e a própria formação humana desvinculada da religião de Deus da tradição judaico-cristã, por outro lado, a educação jesuíta reafirma-se enquanto modelo formativo que integra em sua constituição a dimensão religiosa e espiritual. Tal reconhecimento não decorre de um rechaço de cunho apologético ou dogmático em nível religioso, mas, sobremaneira, diz respeito à ideia de pessoa sobre a qual está fundamentada a educação jesuíta e a qual orienta suas finalidades e propósitos formativos. Isso é evidenciado nos textos identificados nos documentos contemporâneos da Companhia de Jesus e elencados a seguir.

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

Uma vez que qualquer matéria do programa pode ser um meio para chegar **a Deus**, todos os professores compartilham a responsabilidade pela **dimensão religiosa** do centro. Entretanto, o fator integrativo no processo de descobrir a Deus e compreender o verdadeiro sentido da vida humana é a teologia, apresentada através da **formação religiosa e espiritual**. A **formação religiosa e espiritual** é parte integrante da educação jesuíta; **não é algo extrínseco ao processo educativo ou dele separado** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 54, grifos meus).

Documento: A educação da Companhia: uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus (2017).

Quinto, a oferta de uma **formação religiosa que abra à dimensão transcendental da vida**, capaz de **transformar a vida pessoal e social**. O Papa Francisco apontou para os participantes 36ª Congregação Geral que a **fé autêntica** sempre traz consigo um profundo desejo **de mudar o mundo**. Nosso desafio é saber como comunicar a **espiritualidade inaciana** para que as novas gerações desejem em **tudo amar e servir** e queiram buscar a **maior glória de Deus**, além da sua pertença à Igreja. O desafio é como transmitir o que o P. Nicolás chamou de '**vírus jesuítico**' e o Papa Francisco definiu para nossos antigos alunos como o vírus próprio da Companhia. Ou seja, a marca que se espera daqueles que passaram por nossas instituições educativas: **que vivam em tensão entre o céu e a terra**; isto é, a tensão entre **a fé que professam com o que está acontecendo no mundo de hoje**. Tensão que, segundo o Papa, leva você a agir, leva você a mudar, leva você a fazer, leva você a imitar Deus, redentor, santificador; **Isso faz você ser humano** (SOSA, 2019b, 632, grifos meus).

Acordos Finais: JESEDU (2017)

A **Educação Jesuíta** não pode se realizar a menos que seja possível **oferecer uma sólida formação religiosa e espiritual em nossos colégios**. No nosso contexto histórico, essa formação exige que apresentemos aos alunos nossa herança espiritual, a diversidade religiosa de nossos contextos e do mundo, **para promovermos o respeito e o apreço por outras**

religiões e expressões seculares (COMPANHIA DE JESUS, *In*. MESA, 2019, p. 612, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Os Colégios Jesuítas estão **comprometidos em ser católicos** e em oferecer uma **profunda formação na fé** em diálogo com outras religiões e visões de mundo (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 61, grifos meus).

A educação jesuíta afirma a posição argumentativa e fundamental que a dimensão religiosa permeia seu processo formativo. O primeiro excerto, extraído do documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986), mostra como a educação jesuíta reconhece a dimensão religiosa em decorrência da visão inaciana do mundo, que afirma que Deus é criador e todas as realidades procedem dele. Pelo fato de tudo ser criado, é possível ao ser humano conhecer a Deus e as realidades criadas mediante a fé, uma vez que a pessoa é habitada por Deus em seu espírito. Essa educação se caracteriza como uma antropologia educacional-teológica, pois estabelece um vínculo estreito entre educação e religião. Dessa relação se estabelecem os fundamentos para o ideal formativo de pessoa a ser formada pela educação jesuíta. No entendimento de Dalbosco (2021, p. 61), é um modelo educacional que se caracteriza por levar a desabrochar toda a potencialidade interior que o ser humano porta, porque, “como filho de Deus, o educando, deixando-se iluminar pelo pensamento divino expressado na palavra bíblica (palavra sagrada), põe em movimento todas as suas capacidades de aprendizagem”. Esse modelo antropológico diz como a educação jesuíta é compreendida em sua constituição, tendo como parte intrínseca a dimensão religiosa. Por isso não é uma dimensão que diz respeito a um conteúdo extracurricular, tampouco a um acento formativo que possa ser retirado sem que descaracterize a própria compreensão do que significa tal proposta formativa.

Destaco, nesse primeiro excerto, como há um deslocamento compreensivo da dimensão religiosa em relação ao excerto da *Ratio Studiorum* tratado logo acima, ou seja, essa dimensão não é dita tanto em relação às vivências espirituais mediante certas práticas religiosas, quanto em relação à aprendizagem sobre Deus e sua criação que os saberes das disciplinas descrevem, ao modo de uma iluminação, através das capacidades e faculdades intelectivas. O texto explicita como a teologia, como saber humano relacionado à revelação cristã, é imprescindível em vista dessa finalidade de conhecer a Deus mediante o uso dos mais variados saberes humanos. Isso tem relação direta com a impossibilidade de oferecer formação religiosa a todos, notadamente considerando a pluralidade dos estudantes e suas multiconvicções religiosas, ou mesmo ausência de adesão religiosa. Nesse sentido, a compreensão do conhecimento religioso parece suplantar a experiência religiosa como modo de operar o sentido da formação religiosa.

Embora tenha identificado esse deslocamento de compreensão, interessa evidenciar como a dimensão religiosa, enquanto permeia a educação religiosa, pode ser mais amplamente compreendida em termos de abertura transcendental, tal como expresso no segundo excerto. Isso implicar considerar o último excerto, extraído do documento *Tradição Viva* (2019), o qual afirma que a identidade católica, bem como a oferta de uma profunda formação na fé são identificadores da educação jesuíta.

Em vista dessa caracterização, a dimensão transcendental da vida humana como explicitado no excerto comentado acima é entendida em contraste com a dimensão imanente do mundo e do próprio ser humano. Em nível antropológico, é o reconhecimento de que a pessoa humana não se reduz à objetividade da materialidade. Apesar de tal reconhecimento antropológico que integra a antropologia cristã e inaciana, é necessário considerar a crítica contemporânea cuja afirmação é negação da condição de possibilidade de o ser humano ser uma abertura à relação de transcendência. Sobre isso, a investigação filosófico-antropológica de Lima Vaz corrobora a compreensão dessa crítica, bem como possibilita descrever em que consiste a transcendência num duplo sentido, seja em relação à sua significação, seja em relação ao ser humano.

A dimensão religiosa da formação humana dentro do quadro conceitual da educação jesuíta pode ser entendida à luz da categoria de transcendência, porque a pessoa é constituída pela dimensão religiosa, ao mesmo tempo que o modelo educativo jesuíta reconhece que tal dimensão a integra. A categoria de pessoa é constituída pela dimensão relacional de transcendência, ou seja, porque é pessoa o ser humano que está em abertura relacional à transcendência. Nesse sentido, primeiramente, convém esclarecer que o termo transcendência designa a relação entre o ser humano enquanto se identifica consigo e uma realidade da qual ele se distingue e está para além da realidade que lhe é de imediato acessível. Trata-se de uma “realidade com a qual necessariamente [o ser humano] se relaciona ou que deve ser compreendida no discurso com o qual ele elabora uma expressão inteligível do seu ser” (LIMA VAZ, 1992, p. 93), isto é, uma compreensão sobre si e o mundo que o cerca. Nesse sentido, é possível identificar que uma das formas de transcendência⁵⁶ diz respeito à relação religiosa com o Transcendente, com Deus. A fim de compreender essa relação à transcendência, sigo o pensamento de Lima Vaz (1992).

⁵⁶ Considerando os objetivos desta tese, restrinjo a análise da categoria de transcendência à feição religiosa. Todavia, de acordo com a antropologia filosófica de Lima Vaz (1992), é possível ampliar a compreensão dessa categoria, de modo a explicitar outras compreensões relacionais relativas à metafísica e à ética.

Transcendência exprime uma das dimensões da estrutura relacional da pessoa. A estrutura relacional comporta três dimensões: *a. relação do ser humano com o mundo; b. relação entre seres humanos – com o outros; c. relação de transcendência.* A relação de transcendência expressa uma espécie de excesso do ser humano, pelo qual se sobrepõe ao mundo e à história e avança, desse modo, *além* da relação com o mundo e com os outros, buscando para si um fundamento último que o constitui. É parte da ontologia do ser humano ser um ser de transcendência.

Desse excesso que o constitui, procedem, no ser humano, o dinamismo profundo da história e a gestação de formas, como: *religiões, filosofia, artes, literatura, poesia, teologia, política, a sociedade* – que expressam a inquieta busca e a imperfeita manifestação de algo além da relação com o mundo e com o outro, mas que perduram na longa duração do tempo histórico. Formas de expressão e a história confirmam a presença da relação de transcendência como hiato desde o qual flui para a história e para o mundo o excesso constitutivo do ser humano: ser um ser de transcendência.

Nesse sentido, transcendência não é um conceito restrito ao âmbito religioso-espiritual. É mais amplo, explicitando um excesso da própria constituição ontológica do ser humano. Derivada desse excesso ontológico do ser humano, a relação de transcendência mostra que o ser humano existe para a transcendência. Em vista dessa relação, Lima Vaz (1997, p. 201) afirma que

não será temerário firmar que as sementes da ideia de *transcendência*, fadadas a brotar um dia em criações espirituais e intelectuais que iriam influir do modo mais profundo no curso da história, encontram-se disseminadas onde quer que a inquietude humana, já visível, por exemplo, na audácia das pinturas rupestres, venha a confrontar-se com os mistérios do mundo e da existência.

Desse modo, a ideia de transcendência indica uma atitude humana de respostas a enigmas, mistérios e incompreensões vividas nas relações consigo, com os outros e com o mundo. Diante disso, o ser humano faz a experiência de um movimento de ascensão, ou dito de modo metafórico, como ascensão da mente, visando à ideia de alcançar algo que se encontra num outro plano. Alargando o significado de transcendência, pode-se entendê-lo como

[...] o movimento intencional aparentemente incoercível com o qual o homem transgride, sob formas diversas, os limites da sua situação no mundo e na história, e lança-se na direção de uma suposta realidade transmundana e trans-histórica, na qual se descobre um como cimo ou coroa de todo o sistema simbólico, capaz de unificar as razões com as quais os indivíduos e as sociedades procuram dar um sentido ao seu estar no espaço e no tempo (LIMA VAZ, 1997, p. 193)

A fim de mostrar como historicamente se deu a experiência de transgressão dos limites que encerram o universo sensível, Lima Vaz (1992; 1997) recorre ao conceito de tempo-eixo. Trata-se do tempo axial situado entre os anos 800 – 200 d.C. Nesse período histórico, segundo Lima Vaz, surgiu uma nova matriz civilizatória que ocupou geograficamente a faixa que vai do Extremo Oriente ao Mediterrâneo do continente europeu. Este tempo-eixo se caracteriza por uma experiência espiritual extraordinária que surgiu simultaneamente com uma homologia estrutural e temática das grandes civilizações que se haviam constituído entre o Mediterrâneo e a China.

Lima Vaz entende que a civilização grega e a civilização hebraica são as duas experiências da *transcendência* desenvolvidas pelo ser humano do então período denominado tempo-eixo. Trata-se de duas expressões paradigmáticas da transcendência: *a Palavra da Revelação, vivenciada pela civilização hebraica, e o paradigma da transcendência como ideia na civilização grega.*

A constituição de um espaço simbólico espiritual no qual fecundasse o florescimento da experiência de transcendência exigiu que as culturas, características do tempo-eixo, se definissem e se institucionalizassem. Essa definição, ou institucionalização, possibilitou que indivíduos como sábios, profetas, legisladores e filósofos propusessem uma nova representação da história e reformulassem o simbolismo no qual os seres humanos daquelas culturas do tempo-eixo passaram a interpretar o sentido da realidade, da vida e do próprio ser humano. As experiências de transgressão dos limites do universo sensível foram uma ruptura das fronteiras do cosmo tradicional. Levaram a emergir a dimensão de transcendência e a revê-la como fundamento da existência histórica do ser humano.

A experiência histórica da transcendência ao ser analisada evidencia que o ser humano tem na transcendência sua experiência mais profunda, porque o ser humano, pela experiência relacional da transcendência, participa da totalidade que é a realidade, pois supera os limites do sensível. O ser humano integra como parte uma totalidade que não é circunscritível por limites da visão ou da imaginação. Assim, a busca do ser humano por respostas ao problema sobre seu lugar na totalidade na qual está inserido encontra, nas visões religiosas e no trabalho da razão, o seu lugar de respostas, definindo o lugar do ser humano como ser de transcendência. Em vista disso, identifica-se, nos documentos jesuítas, a referência explícita à pessoa de Jesus Cristo como horizonte de sentido para a formação religiosa. Assim, as recorrências encontradas nos textos educativos jesuítas tratam desse horizonte nos seguintes termos.

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

A **educação jesuíta** promove uma **fé** que está centrada na **pessoa histórica de Cristo** e que, portanto, conduz a um compromisso de imitá-lo como **“Homem para os outros”** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 43, grifos meus).

Documento: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986)

O objetivo da educação da Companhia é a **formação de pessoas** orientadas em seus princípios e em seus **valores** para o **serviço aos outros**, segundo o **exemplo de Jesus Cristo** (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 54, grifos meus).

Documento: Tradição Viva (2019)

Será que **o encontro com Cristo** através do Espírito fez diferença na maneira como **o aluno formado** discerne questões de carreira, **estilo de vida, valores** e medidas de sucesso ou fracasso? Ao preparar os estudantes para realizar esta tarefa, podemos considerar nossos colégios merecedores do adjetivo jesuítas substanciais (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, 46, grifos meus).

A experiência de transcendência mostra haver uma referência maior à qual o ser humano se subordina. Nesse caso, como se trata especificamente de uma educação orientada pela revelação cristã, há uma explícita menção à referência de transcendência cristã, isto é, Jesus Cristo. As ações humanas se pautam por coordenadas dessa referência maior. O ser humano se entende na relação e, a partir desse algo, que é um excesso, um para além dele mesmo. Para os gregos, essa experiência maior é o Ser, o qual organiza o cosmos. Para os hebreus, assim como posteriormente os cristãos e os muçulmanos, essa referência maior é Deus, o Absoluto. Essa visão metafísica significa que há uma ordem que orienta e fundamenta a compreensão da realidade. Nessa compreensão, o ser humano está vinculado ao cosmos. O que existe, a realidade, se compreende desde um todo organizado que reflete uma visão histórica e orgânica *a priori*.

De acordo com Lima Vaz (1992), a constituição do ser humano lhe possibilita a expressão de si numa abertura para algo ou alguém que o transcende. Trata-se da abertura para o Absoluto. Com efeito, o ser humano é capaz de se abrir à transcendência por ser constituído por uma estrutura espiritual ou pelo espírito, o qual torna possível a experiência espiritual. Lima Vaz entende o espírito como expressão de um excesso ontológico do ser humano. O conceito de espírito, desde o ponto de vista da Antropologia, é constituído por quatro aspectos: *1. espírito enquanto pneúma* – indica a ideia de sopro ou mesmo de respiração, indica o espírito como algo vital; *2. espírito enquanto nous*: indica a atividade de contemplação; *3. espírito enquanto Logos* – traduz a ideia de uma ordem de uma razão ou ordem universal; *4. espírito enquanto sýnesis* – indica a ideia de espírito como consciência-de-si ou reflexividade (1991, p. 185-190).

Mediante a articulação desses quatro aspectos do conceito de espírito, é possível falar de *experiência espiritual*. Fala-se aqui de pré-compreensão do ser humano sobre si mesmo no nível do espírito, que acontece no âmbito de sua própria experiência espiritual. Assim, Lima Vaz afirma, através da experiência espiritual, que o ser humano supera sua condição de estar com os outros no mundo, de não se reduzir à materialidade do seu corpo e ao seu psiquismo, ou seja, a experiência espiritual é o lugar onde o espírito faz a experiência de transcendência. Enquanto espírito, o ser humano empreende a atividade de conhecer e amar (*pneûma*); é constituído por inteligência e intuição de si e da realidade (*nous*); é dotado de razão para expressar, em forma de linguagem, a inteligibilidade do sentido que dá à realidade (*logos*); ao mesmo tempo, o ser humano enquanto espírito vive a reflexividade (*synesis*).

A articulação entre os quatro aspectos que constituem o espírito revela a inteligência e a liberdade como estruturantes do ser humano enquanto espírito que realiza a experiência espiritual. Desde a estrutura da inteligência, o ser humano se define como um ser-para-a-verdade. Considerado desde a estrutura da liberdade, é um ser-para-o-bem. Considerar o ser humano como um espírito significa reconhecer sua abertura à dimensão transcendente num movimento de saída de si que envolve acolhimento e dom da inteligência e liberdade, no movimento de transcendência em que o ser humano se torna presente a si mesmo. Nesse sentido, a condição de transcendência é que torna possível ao ser humano compreender, de modo mais profundo e com certa totalidade, quem ele realmente é (LIMA VAZ, 1992).

Ao explicitar que a estrutura da condição humana é constituída pelo espírito, Lima Vaz evidencia que o ser humano se abre para a transcendência através de experiências espirituais, tornando-se um ser aberto para o Outro. Reconhece, assim, que a dimensão espiritual é um sair de si mesmo na abertura para os outros, para a realidade, para o meio ambiente e, inclusive, para o Absoluto. Portanto, trata-se de um movimento humano intencional de superação dos próprios limites mundanos e históricos.

Todo esse cotejamento antropológico visa compreender a relação com a transcendência enquanto expressa o modo como a educação jesuíta é perpassada pela dimensão religiosa, considerando o contexto das sociedades plurais, nos quais tanto a ideia de Transcendente, quanto a dimensão religiosa são postas em questionamento ou suspeitas. Isso implica a historicização e a sociabilidade como critérios para entender o ser humano e suas circunstâncias, como a política, a ética, a economia, as relações sociais. Dalbosco (2021, p. 66) explica que esses questionamentos resultam na compreensão segundo a qual o rechaço ao

recurso a Deus como fonte última da justificação do discurso racional e das ações humanas significa, então, que tudo passa a ser colocado no plano da história e da sociabilidade humana. Isso provoca um processo crescente de historicização da política, fazendo com que a própria esfera pública moderna busque se independizar da influência religiosa. O viver junto entre os homens, como dimensão específica da política, passa a ser concebido cada vez mais sem o recurso a algo exterior à racionalidade humana.

É inegável que essas ideias transformam a própria compreensão do ser humano, restringindo ou mesmo negando a possibilidade de afirmação da dimensão religiosa. Depreende-se, assim, que também a compreensão da educação relacionada à dimensão transcendente padece desses efeitos relativos à nova compreensão sobre o ser humano. Não por acaso, o documento *Tradição Viva* (2019) reconhece que

Documento: *Tradição Viva* (2019)

Para muitos estudantes e muitas famílias, a **conexão intrínseca** entre a proclamação do Evangelho e os **objetivos educativos de nossos colégios já não é tão evidente por si mesma** (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 61, grifos meus).

Ora, essa compreensão da educação jesuíta desvinculada da dimensão religiosa reduz também a compreensão do sentido da formação para a excelência humana integral enquanto contempla a totalidade da pessoa. Ao mesmo tempo, pode levar a deduzir que esse modelo formativo está significado pela compreensão do ajustamento à capacitação de competências e habilidades e, notadamente, em nível da aprendizagem que expressa um interesse restrito à excelência acadêmica. Por isso, uma vez mais, reafirma-se que a dimensão religiosa atravessa tanto a concepção educativa jesuíta, como, sobremaneira, seu ideal antropológico como sua finalidade formativa. Desse modo,

Documento: *Tradição Viva* (2019)

Ao reconhecer que todos são criados à **imagem de Deus**, a **Educação Jesuíta** deve lutar para dar iguais oportunidades para todos participarem de maneira equitativa em vista do seu **desenvolvimento holístico** (COMPANHIA DE JESUS, 2019c, p. 78, grifos meus).

7 O QUE O VASTO MAR DA EDUCAÇÃO JESUÍTA ME ENSINOU A VER: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos (GALEANO, 2020, p. 9).

A aventura em busca do mar vivida pelo menino Diego e por seu pai, Santiago Kovakloff, me acompanhou desde o início da composição do projeto de pesquisa e ao longo da escrita desta tese. Ao retomar um dos momentos por eles vivido na travessia até o mar como epígrafe para abrir estas considerações finais, reconheço-me como o menino Diego tendo diante dos olhos o que denominei como mar documental da educação da Companhia de Jesus. A motivação do menino era conhecer o mar, mas foi necessário o olhar do pai para ensiná-lo a aprender a ver. De certo modo, o mar era desconhecido para Diego. Por isso, para mim, tal como ele, adotei a atitude de ser ensinado e, assim, diante dos documentos jesuítas, fiz o pedido de ajuda – “me ensina a ver” – de modo a reconhecer a compreensão de formação humana depreendida das finalidades formativas da educação jesuíta. Ao iniciar a pesquisa, havia o receio de emudecer diante do que via, mas a problematização, articulada com os objetivos e com o conjunto teórico-metodológico com os quais operei a compreensão e as análises, me conduziu ao encontro ou produção de resultados, que passo a descrever.

Esta tese tratou como problemática que sentidos de finalidades e propósitos formativos a educação jesuíta concebe em seus documentos educativos e qual é a compreensão de formação humana depreendida desses sentidos e de finalidades e propósitos. Para isso, mobilizei, como objetivo geral, identificar a compreensão das finalidades e propósitos formativos da educação jesuíta, de modo a reconhecer os sentidos de formação humana que são depreendidos dessa compreensão a partir dos documentos educativos jesuítas.

Considerando a problematização e o objetivo geral, delineei objetivos específicos relacionados a esses dois conceitos, os quais serviram para orientar a leitura e a interpretação dos documentos educativos da Companhia de Jesus. Por isso, foi necessário compreender o conceito de finalidade e de propósito formativo; analisar as concepções filosófico-pedagógicas de formação humana. Ao mesmo tempo, fiz a opção de explicar a atual compreensão do sentido de formação humana sob o ângulo hermenêutico do capitalismo neoliberal.

Tendo em vista que o objeto tratado nesta tese é a educação jesuíta, foi preciso descrever a proposta educativa da Companhia de Jesus em seu desenrolar histórico e em relação aos seus documentos que tratam do apostolado educativo. A fim de ampliar a compreensão do objetivo geral, propus-me a responder a três objetivos específicos: reconhecer as compreensões de

finalidades formativas delineadas pela educação jesuíta; identificar os sentidos de formação humana concebidos nos documentos educativos da Companhia de Jesus; e investigar a relação entre a compreensão de finalidades formativas e os sentidos de formação humana da educação jesuíta. Visando a tais respostas, procedi à estruturação da tese em sete capítulos, sendo estas considerações finais identificadas como sétimo capítulo.

No capítulo introdutório, apresentei meus interesses em relação ao objeto desta tese, bem como explicitarei a problemática investigada, a delimitação dos objetivos e a relevância desta pesquisa para a educação jesuíta, sobremaneira para quem intenciona pesquisar as finalidades da educação e a formação humana. Ainda apresentei a potência desta pesquisa considerando, através do mapeamento feito na revisão de literatura, a inexistência de uma investigação em nível de mestrado e de doutorado que tratasse seja das finalidades formativas da educação jesuíta, seja da concepção de formação humana relacionada a essas finalidades e propósitos formativos. Disso se seguiu a intenção de cotejar tais temáticas e problematizá-las como objeto de escrita desta tese de doutorado em educação.

O segundo capítulo foi dividido em três partes, considerando os dois conceitos que orientaram esta investigação, isto é, finalidades e propósitos formativos e formação humana. Nesse capítulo, respondi aos objetivos de compreender o conceito de finalidades da educação e analisar as concepções filosófico-pedagógicas de formação humana.

A primeira seção tratou de finalidades e propósitos da escola. Duas perguntas ancoraram o desenvolvimento dessa parte: para que servem as escolas? Qual é o propósito da escola? Tais perguntas foram contrastadas com a atual ênfase na linguagem da aprendizagem decorrente do neoliberalismo que atravessa a educação, o que implica a possibilidade da reeducação das finalidades educativas à mensuração de resultados e performance de aprendizagens de competências e habilidades que credenciam o estudante de modo a ter melhores condições de acessar o mercado de trabalho e competir com eficácia. Em termos pedagógicos, é das finalidades formativas que se depreendem o engendramento curricular, a organização pedagógica e administrativa, e, sobretudo, a explicitação do ideal de ser humano a ser formado. Emergiram como sentido das finalidades da educação as funções de qualificação-instrução, socialização e subjetivação, considerando a aproximação entre os autores.

A segunda parte abordou as concepções filosófico-pedagógicas de formação humana, como *paideia grega*, *humanitas latina*, *paideia cristã* e *bildung alemã*. Essas tradições foram reconhecidas como lugar de expressão de sentidos da formação humana. Não procedi à historização, tampouco a uma análise crítica acerca dessas concepções, pois minha intenção era compreender os significados que essas tradições atribuíram à formação humana. Fundamentei

essa compreensão em autores cujas pesquisas têm tratado diretamente dessa temática, mostrando sua potência para pensar a atual configuração histórica da formação humana. Essas concepções, embora enfatizem ângulos distintos sobre o sentido da formação do ser humano, aproximam-se ao afirmar que formação diz respeito a um ideal de ser humano a ser formado. Para isso, acentuam ora a dimensão ética, ora a dimensão política do ser humano.

Mas isso é possível de ser afirmado em função do que tratei na terceira parte, isto é, a perfectibilidade e a plasticidade como condições formativas do ser humano. Tais condições revelam como a liberdade humana é atividade em função da possibilidade de o ser humano vir a ser transformado pelo processo formativo relacionado às experiências educativas as quais é exposto, ou seja, a formação humana almeja conferir uma forma ao ser humano em decorrência de uma certa imagem desse vir a ser humano, conforme essa teleologia formativa.

O terceiro capítulo decorreu da investigação elaborada no segundo sobre o conceito de formação humana e consistiu em responder ao objetivo de explicar a atual compreensão do sentido de formação humana sob a perspectiva analítica do capitalismo neoliberal.

Sua organização em quatro partes resultou, primeiramente, no entendimento de que, atualmente, há um deslocamento da referência do ser humano a si mesmo em seu processo formativo, mas também em relação às próprias finalidades desse processo, as quais sustentam o ser humano como sujeito racional, livre e autônomo.

Foi por isso que a segunda seção abordou a pergunta heideggeriana sobre se estamos na época do fim da formação. Esse questionamento tem relação direta com o domínio técnico-científico que foi instituído no século XX e atravessou todos os domínios da vida humana. Isso trouxe implicações diretas para a formação humana e é sobre esse modelo ancorado numa visão metafísica do ser humano, que diz respeito a reproduzir um modelo previamente estabelecido de ser humano sobre bases de uma ideia externa à própria história humana, que se volta a crítica. O mundo da técnica é também o espaço em que a face do capitalismo neoliberal emerge e traz novos efeitos para a formação humana.

Assim, na terceira parte desde capítulo, procedi à explicitação de como o capitalismo neoliberal pode ser compreendido em vista da análise sobre o ajustamento da formação humana. Posicionei o neoliberalismo como uma racionalidade, a qual produz uma formação humana como subjetivação ajustada, flexível e adaptada às necessidades econômicas e tira a própria referência do ser humano em seu processo de autoformação. Ao mesmo tempo, reduz as finalidades formativas ao ajustamento financeiro, com uma desvinculação do sentido dos propósitos da escola, como mostrado no segundo capítulo.

A última parte resultou na compreensão da Base Nacional Comum Curricular como política governamental sobre a educação que corrobora a concepção da formação humana em vista do ajustamento e da flexibilidade, cuja finalidade é tornar o ser humano útil e produtivo para melhor performar por resultados na lógica da mercantilização que atravessa todas as dimensões da vida humana. Nesse sentido, embora se afirme o propósito da formação integral, essa finalidade é desviada da perspectiva do desenvolvimento multidimensional para a capacitação em competências e habilidades definidas pelo mercado operado pelos interesses financeiros.

Uma vez que essa tese teve como objeto a educação jesuíta, o quarto capítulo é a resposta ao objetivo de descrever a proposta educativa da Companhia de Jesus em seu desenrolar histórico, considerando a referência aos documentos da Companhia de Jesus que tratam do apostolado educativo.

Não foi meu objetivo realizar uma história da educação jesuíta, mas descrever o objeto que investiguei. Para isso, montei um quadro histórico ancorado nos estudos analisados, o que me permitiu estruturar em dois momentos esse desenrolar histórico. Esses dois períodos foram definidos tendo como critério os documentos jesuítas que tratam da educação e considerando a sua periodização histórica. Assim, demarquei o primeiro momento entre as fontes inicianas da educação jesuíta, posicionando, sobremaneira, o entendimento sobre a finalidade do ser humano no horizonte teológico-cristão e sua compreensão a partir da espiritualidade de Inácio de Loyola. Esse primeiro momento está fundamentado no capítulo IV das Constituições da Companhia de Jesus, escritas por Inácio de Loyola, e no reconhecido documento *Ratio Studiorum*, contemplando o arco histórico que vai da fundação do primeiro colégio jesuíta, em Messina, Itália, no ano de 1548, até a supressão da Companhia de Jesus, em 1773.

O segundo período, eu concebi tendo como ponto de partida a restauração da Companhia de Jesus, em 1814, e toda a mobilização das sucessivas Congregações Gerais que buscavam a restauração do documento pedagógico *Ratio Studiorum*. A partir de 1906, quando se decidiu não mais atualizar a *Ratio*, houve um interregno em relação à orientação sobre como a educação jesuíta se organizaria e proporia novamente seu ideal formativo. Por isso, essa segunda seção enfatizou em apresentar o que denominei como atualização do modo de proceder em educação e a volta às fontes inicianas. Para isso, contemplei o período entre 1965 e 2021, justificando para isso o fato de a Companhia de Jesus deliberar por renovar e atualizar sua proposta educativa, como foi demonstrado nos capítulos cinco e seis. Nesse nível de compreensão, a educação jesuíta foi concebida considerando a teleologia de formar um ideal

de ser humano que convirja para o sentido antropológico que se depreende dessa compreensão dos propósitos formativos.

Ainda nesse quarto capítulo, apresentei a escolha teórico-metodológica pela análise documental ancorado no argumento de que, sendo o objeto os documentos educativos jesuítas, tratava-se do método mais adequado para proceder analiticamente em correspondência com as problemáticas e os objetivos que delimitei para esta tese.

A partir da investigação analítica dos documentos da Companhia de Jesus que tratam da educação e considerando a interpretação de conceitos de finalidades e propósitos formativos e de formação humana, emergiram três categorias a partir da análise sobre as ressonâncias identificadas nos dados: **humanismo, excelência humana e perspectiva integral de formação**. Essas três categorias foram tratadas analiticamente, em correspondência a conceitos estruturadores a elas associados, conforme explicitarei nos capítulos cinco e seis.

O quinto capítulo operou o desenvolvimento analítico dos dados, visando à resposta aos objetivos de reconhecer a compreensão de finalidades formativas delineadas pela educação jesuíta e de identificar os sentidos de formação humana concebidos nos documentos educativos da Companhia de Jesus.

Para isso, mobilizei, primeiramente, a categoria de humanismo. Compreendi, a partir dos dados identificados nos documentos, que a educação jesuíta constitui suas finalidades e propósitos como um modo de proceder humanista em educação. Articulei esse capítulo mostrando como o encontro dos jesuítas com o humanismo renascentista e o *modus parisiensis* forjou, inicialmente, seu modelo educativo. De um lado, um ideal de pessoa a ser formado a partir do ideário teológico-cristão, isto é, o ser humano é criado à imagem de Deus. De outro lado, um modo de organizar o currículo ancorado num ideal clássico de ser humano formado para ser eloquente e capaz de atuar ética e politicamente em sociedade mediante o uso de suas faculdades desenvolvidas pelos estudos clássicos. Simultaneamente, toda a descrição da forma de estruturação administrativo-pedagógico do colégio, bem como modo de proceder dos docentes e dos estudantes.

Desse encontro resultou o que denominei de formação do humanismo jesuíta, o qual está relacionado a *paideia* grega, a *humanitas* latina e a *paideia* cristã. Trata-se de um humanismo com ênfase espiritual, pois mediante o estudo das humanidades se pretende aperfeiçoar o ser humano para corresponder ao ideal de pessoa definida como formada nas virtudes e letras.

Sobressaiu, nesse primeiro exame analítico, a ênfase da educação jesuíta em determinar que se orienta por uma finalidade formativa. Isso se mostrou, notadamente, considerando o

texto dos Exercícios Espirituais, o capítulo IV das Constituições da Companhia de Jesus e a *Ratio Studiorum*. O humanismo é constitutivo da autocompreensão jesuíta em relação à sua proposta educativa, por isso designei de modo de proceder humanista em educação. Trata-se de uma identidade humanística, a qual incide diretamente na compreensão das suas finalidades formativas e na consequente visão de formação humana. Foi por isso que, não obstante a não retomada da *Ratio Studiorum*, quando se mobilizaram para renovar seu modo de educar, os jesuítas ancoraram suas discussões no humanismo. Assim, o conceito de humanismo social emergiu em meio aos documentos que trataram de atualizar a educação jesuíta.

Ao identificar a fundamentação da educação jesuíta no humanismo, foi preciso enfrentar a crítica contemporânea dirigida ao humanismo. Destaco, nessa mobilização, a crítica ao argumento de que o humanismo não impossibilitou os eventos desumanos ocorridos na primeira metade do século XX. Pelo contrário, foi o humanismo mediado na e através da educação e sua ênfase na razão instrumental que desembocou em tais catástrofes causadas pelo ser humano. Em vista disso, tratei do que tem sido convencionado como anti- e pós-humanismos. Cotejei essa crítica também referenciado nos documentos jesuítas e sua afirmação do humanismo social como modo de enfrentar tais críticas e poder justificar que o ser humano é a referência central para o seu processo formativo.

Esse humanismo social foi identificado como modo de configurar as finalidades formativas e destacar que a educação jesuíta tem em vista a formação de seres humanos com os demais e para os demais mediante seu compromisso com a justiça. Da ideia de justiça, emergiu o conceito de bem comum como modo de expressar as finalidades formativas jesuítas e a compreensão de ser humano para os demais, conforme definição a partir dos anos setenta do século XX, com Padre Pedro Arrupe. Tal compreensão de bem comum foi vista como atravessando o fazer pedagógico desde suas origens, de modo que está diretamente vinculada ao humanismo jesuíta. Assim, a formação humana está imbricada com a finalidade formativa de visar ao bem comum.

O segundo movimento analítico resultou no sexto capítulo, no qual adenso a resposta aos objetivos explicitados como reconhecer a compreensão de finalidades formativas delineadas pela educação jesuíta e identificar os sentidos de formação humana concebidos nos documentos educativos da Companhia de Jesus. Sobremaneira, cotejei a resposta ao último objetivo, qual seja, investigar a relação entre a compreensão de finalidades formativas e os sentidos de formação humana da educação jesuíta. Nesse capítulo, articulei as categorias de excelência humana e de perspectiva integral de formação, de modo a mostrar como as análises possibilitam descrever a compreensão das finalidades formativas e reconhecer os sentidos de

formação humana da educação jesuíta que são apreendidos dessas finalidades. Constatei que a finalidade formativa da educação jesuíta pode ser reconhecida atualmente desde o ângulo da formação para a excelência humana integral. De modo a melhor explicitar esse reconhecimento que emergiu através do movimento de análise, dividi o capítulo em duas seções, que convergem em sua abordagem e nas quais articulo as duas categorias: excelência humana e perspectiva integral de formação.

A primeira seção mostrou como a educação jesuíta define e articula suas finalidades formativas ancoradas no conceito de pessoa. A identificação dessa ressonância ao longo da investigação tornou imprescindível apresentar a constituição histórica desse conceito. Assim, pessoa se mostrou um conceito no qual se fundamenta a antropologia cristã e desde o qual a educação católica se baseia para explicitar sua finalidade formativa. Assim, de modo a tratar o conceito de pessoa, a primeira parte dessa seção mostrou como esse conceito foi recebendo significado no contexto das discussões de formulação do dogma cristão sobre a Trindade e sobre a identidade de Jesus Cristo. Ancorada na definição de pessoa como ser-em si e ser-para, numa unicidade que articula identidade e alteridade, a educação jesuíta identificará a pessoa de Jesus como ideal formativo. A ideia de pessoa evidencia também o sentido de transcendência em nível pessoal, mas também a relação a Deus ou a ideia de transcendente divino. Assim, essa primeira seção tornou possível afirmar que a pessoa é o centro do processo formativo, sendo, ao mesmo tempo, sua finalidade e propósito.

A educação jesuíta enuncia que se configura desde a finalidade de formar um ideal de pessoa. Por isso, o segundo movimento tratou de explicitar os sentidos de pessoa que foram constituídos como finalidade formativa. Assim, identifiquei três sentidos: sábio piedoso, ser humano com os demais e para os demais, e excelência humana como pessoa competente, consciente, comprometida e compassiva. Esse último ângulo foi compreendido em relação ao Magis inaciano e ampliou o entendimento de que a educação jesuíta não tem como finalidade a excelência acadêmica, mas sim a excelência humana, uma vez que enfatizar o acadêmico é restringir e refutar a perspectiva de formação integral.

Tratei cada uma dessas imagens de pessoa a ser formada considerando a perspectiva de formação integral, porque o ideal de pessoa requer um modelo formativo que leve ao desenvolvimento integral da pessoa. A partir disso, mostrei como há a identificação entre as finalidades formativas e a formação humana integral. Para isso, mostrei como a formação integral decorre do ideal de pessoa a ser formada. Expliquei como a formação para a excelência humana é orientada por valores, o que está diretamente relacionado com o fundamento da educação jesuíta no humanismo cristão. Por fim, como último movimento de exame analítico,

demonstrei como a educação jesuíta é permeada pela dimensão religiosa ou por um fundamento espiritual. Prescindir desse fundamento é reduzi-la em sua potencialidade de formação e desconsiderar que a finalidade e o propósito formativo da educação jesuíta consistem na formação para a excelência humana integral.

Uma vez mais, ressalto que esta tese argumentou o reconhecimento de que a educação jesuíta consiste num modo de proceder ancorado no humanismo social cristão, orientado por uma perspectiva integral de formação, de modo a desenvolver a excelência humana integral como sua finalidade formativa. Assim, há uma identificação entre a própria finalidade da educação jesuíta e o ideal de pessoa a ser formado por seu modelo educativo. Essa convergência entre finalidades formativas e sentido da formação humana questiona o atual enredamento da educação à lógica da aprendizagem e seus efeitos de perda da centralidade da pessoa humana em seu processo formativo. Ao mesmo tempo, explicita que o ajustamento da formação humana à adaptabilidade flexível reduz as finalidades formativas para utilidade capacitativa. Assim, a finalidade da educação jesuíta não pode ser restringida à aprendizagem, uma vez que seu fundamento é a formação para a excelência humana integral.

Ao finalizar o processo de escrita desta tese, certamente haverá lacunas e eventuais temas que poderiam ter sido correlacionados em suas análises. Ademais, haverá outras possibilidades de pesquisar o vasto mar da educação jesuíta. Identifico a possibilidade de ampliar o estudo sobre a cidadania global como expressão da excelência humana, bem como a temática sobre a justiça socioambiental como perspectiva de formação integral.

Por fim, retomando ainda a pequena narrativa de Diego e seu pai, Santiago Kovakloff, uma vez mais, tal como o menino, disponho-me a pedir ainda para ser ensinado a olhar, porque, depois de tanto caminhar e ter alcançado as dunas que me possibilitaram encontrar o mar da educação jesuíta, reconheço que o que fui ensinado a ver pelos olhos dos documentos, dos autores, dos livros, dos artigos, das aulas, dos seminários e dos diálogos foi apenas um ângulo desse vasto mar, aquele que me motivou a escrever esta tese e ter investido meus últimos anos nestes estudos e meu compromisso profissional, isto é, *finalidades e propósitos da educação jesuíta: formação para a excelência humana integral*.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e83003, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/83003>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- AQUINO, Tomás de. **Questão 29 – as pessoas divinas**. In. AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica I. Parte I – questões 1 – 43**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 521-534.
- ARCO JÚNIOR, M. A perfectibilidade segundo Rousseau. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, 1(34), p. 132-142, 2019.
- ARRUPE, Pedro. **A promoção da justiça e a formação nas associações: Homens para os demais**. In. ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Edições Loyola, 1981
- BARRÈRE, Anne. **Escola e a adolescência: uma abordagem sociológica**. Lisboa: Edições Piaget, 2013
- BASSO, Lucimara. Del Pozzo. BNCC, educação e formação humana. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–22, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20383.010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20383>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BEM comum. Enciclopédia Digital Theologica Latinoamericana. [Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia]. Disponível em: <https://teologicalatinoamericana.com/?p=1451>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75–110, nov. 2003
- BESSELAAR, José Van Den. *Humanitas Romana*. **Revista de História**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. 265-286, 1965. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123712. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123712>. Acesso em: 28 out. 2023.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 1995.
- BIESTA, Gert. **A (Re)descoberta do Ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. **Educ Asse Eval Acc**, 21, 33–46 (2009). <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, E.; DAL'IGNA, M.; SILVA, R. (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 21-28. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **World-centred education. A view for the present**. New York: Routledge, 2022.

BOLLE, Willi. **A Ideia de Formação na Modernidade**. In GUIRALDELLI JR, Paulo. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora UFPR, 1997. p.9-32.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista**. In CENCI, Angelo V.; DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009

BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio; HERMANN, Nadja (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 207–225, abr. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2017.

BROWN, Andy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRUNO-JOFRÉ, Rosa; JOFRE, Ana. A visão transformadora da educação dos primeiros jesuítas no contexto da colonização desde o início do século XVI até sua supressão em 1773: uma síntese longue durée e um mapa on-line interativo localizando os colégios. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 22, n. Contínua, p. e–203, 2023. DOI: 10.14393/che-v22-2023-203. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/70067>. Acesso em: 11 abr. 2024.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CARLYLE, Bobbie. **Self-Made Man**. 1996. Escultura. Disponível em: <http://www.bobbiecarlylesculpture.com/SelfMadeMan.php>. Acesso em: 30 set. 2023.

CASAGRANDA, Edilson Alencar; ROSSETTO, Miguel da Silva. Da *Paideia* à Bildung pelo trajeto do “cuidado de si”: formação como autoformação. In: DALBOSCO, Claudio Almir;

MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019. p. 93-112.

CELLARD, André. **A análise documental**. In. POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7–18, jan. 2006.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista [online]**. 2019, v. 35, n. 73, pp. 161-180. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie. Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Ensinar, Formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. **Educação em Debate**, Fortaleza, V.41, n.1, p. 5-11, 2001.

CHERVEL, André. COMPÈRE, Marie- Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, 1999, p. 149-170

CIORDIA, Javier Vergara. El humanismo pedagógico en los colegios jesuíticos del siglo XVI. **Studia Philologica** Valentina, Valência, Uned, v. 10, n. 7, 2007, p.171-200

CODINA, Gabriel. Modus parisiensis. In O'NEILL, Charles E.; DOMINGUEZ, Joaquín M. **Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús**, Vol.3. Roma: Instituto Histórico; Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2001, p 2714 – 2715.

CODINA, Gabriel. Pedagogía ignaciana. In. CASTRO, José Garcia de. **Diccionario de Espiritualidad Ignaciana**. Bilbao: Ediciones Mensajero & Sal Terrae, 2007. p.1426-1430.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 21 nov. 2022.

COMPANHIA DE JESUS. **Acuerdos finales del Congreso Internacional de Delegados de Educación de la Compañía de Jesús**. In. MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogia ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días**. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 611 – 616.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

COMPANHIA DE JESUS. **Colégio Jesuítas: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2019c.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregación General 20, decreto 10 (1820)**. In. MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogia ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la**

educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 208.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregación General 22, decreto 38 (1853).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 210.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregación General 25, decreto 12, nros 1 - 4 (1906).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 211-212.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregación General 31, decretos 28 e 29 (1965 – 1966).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 222-237.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregación General 34, decretos 16 – 18 (1995).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 470 – 481.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregación General 35, decreto 3 (2008).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 545 -553.

COMPANHIA DE JESUS. **Congregación General, 21, decreto 15 (1829).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 209.

COMPANHIA DE JESUS. **Declaração Final – II Colóquio JESEDU-Global 21 – Discernindo um futuro cheio de esperança (2021).** Disponível em: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/11/JESEDU-Global-2021-Declaracao-Final-POR-211026.pdf>, 2021, p.1 - 4. Acesso em: 21 nov. 2022.

COMPANHIA DE JESUS. **Declaración final del Coloquio Internacional de la Educación Secundaria Jesuita (2012).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 593 – 595.

COMPANHIA DE JESUS. **Declaración final del Seminario Internacional de Pedagogía y Espiritualidad Ignaciana (SIPEI) – (2014).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días.** Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 596 – 601.

COMPANHIA DE JESUS. **Documento sobre la excelencia humana (2015).** *In.* MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la**

educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 602 – 610.

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

COMPANHIA DE JESUS. **Ratio Studiorum.** In. FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas. O Ratio Studiorum.** 2ª ed. Campinas: Kirion Campinas: Kirion, 2019a.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. In. Theologica Latinoamericana. Enciclopédia Digital [Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia]. Disponível em: <https://teologicalatinoamericana.com/?p=1389>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. **UNirevista**, São Leopoldo, v.1, n.1, p.32-46, jan. 2006.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto.** Porto Alegre: Artmed 2007.

CRISTOLOGIA: A centralidade do Reino de Deus. In. Enciclopédia Digital Theologica Latinoamericana. [Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia]. Disponível em: <https://teologicalatinoamericana.com/?p=1464>. Acesso em: 03 ago. 2023

DALBOSCO, Claudio Almir MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. e013, 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Itinerários da ideia clássica de formação.** In. DALBOSCO, Cláudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo (Orgs.). **Educação Formadora.** Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: UnB, 2023. p. 28-55.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força.** In. DALBOSCO, Claudio Almir MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.35-64.

DALBOSCO, Claudio Almir.; CENCI, Angelo. Vitória.; DORO, Marcelo José. Universidade e formação no contexto neoliberal. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e273155, 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo José. Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 63-83, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922019000100063&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2023. Epub 24-Out-2018. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650840>

DALBOSCO, Claudio Almir; ROSSETTO, Miguel da Silva. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. **Práxis Educativa**, [S.

l.], v. 14, n. 1, p. 68–83, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n1.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12282>. Acesso em: 4 set. 2023.

DALBOSCO, Claudio. **Espiritualidade e formas urbanas de vida**. In. DALBOSCO, Claudio A. **Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo**. Curitiba: Appris, 2021, p. 55-74.

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

DE MORI, S.J., G. L. A trajetória do conceito de pessoa no Ocidente. **Theologica Xaveriana**, [S. l.], v. 64, n. 177, 2014. DOI: 10.11144/Javeriana.tx64-177.tdcp. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/10961>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia e Editora Nacional, 1979.

DORO, Marcelo José. **A época da formação humana se aproxima do fim? Heidegger e a Bildung**. In. DALBOSCO, Cláudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo (Orgs). **Educação Formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: UnB, 2023.p.311-329.

DORO, Marcelo José. A formação humana no pós-humanismo: reflexões a partir da Carta sobre o humanismo de Heidegger. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e53/ 1–20, 2020. DOI: 10.5902/1984644435113. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35113>. Acesso em: 18 set. 2023.

EIDAM, Heinz. Formação na escola: onde mais o seria senão? **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e273563, 2023.

FLICK, UWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica contraditória da formação na atual sociedade liberal. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e273538, 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A institucionalização da educação em questão**. In. In. DALBOSCO, Claudio Almir MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.159-174.

FLÓREZ, Hubert Emílio. **La crisis del humanismo y la necesidad de consensos en torno a sua renovación para desarrollar currículum em los colegios jesuítas**. In. GARCIA-HUIDORO, Juan Cristóbal; REYS, Vilma (ed). **EL CURRÍCULUM PORTA LA MISIÓN. Ensayos sobre el currículum en la educación jesuita contemporánea**. Santiago: Ediciones Revista Mensaje, 2023, p. 83-94. Disponível em: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2023/10/El-currículum-porta-la-misión-GH-Reyes-2023.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas. O Ratio Studiorum**. 2ª ed. Campinas: Kirion, 2019.

GABRIEL, Markus. **Ética para tempos sombrios. Valores universais para o século XXI.** Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

GABRIEL, Markus. **O ser humano e os limites do transumanismo.** In. OLIVEIRA, Jelson; LOPES, Wendell E.S. (Orgs). **Transumanismo: o que é, quem vamos ser?** Caxias do Sul: Educs, 2020, p.205-220.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2020.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508–535, 2021. DOI: 10.18222/ae.v30i74.5693. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/5693>. Acesso em: 7 out. 2023.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GÉLIO, Aulo. **Noites Áticas.** Londrina: EDUEL, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008, p.121-135.

GOERGEN, Pedro. **Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas.** In. DALBOSCO, Claudio Almir MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019a. p.15-34.

GOERGEN, Pedro. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170193, 2019b.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 983–1011, out. 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação na Atualidade: novas perspectivas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, P. e020155, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1565. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1565>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GOERGEN, Pedro. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea: Array. **Espacios en blanco.** Serie Indagaciones, [S. l.], v. 2, n. 29, 2019b. Disponível em: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/363>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GOERGEN, Pedro. **Formação Humana e Sociedades Plurais.** In. MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio. **Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós metafísico, democracia e formação humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 29-50.

GOERGEN, Pedro. **Formação integral do ser humano: apontamentos sobre estética e educação.** In. PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; ROMAGUERA; Aldar Regina Tognini (Org.). **Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte:** Sorocaba, SP: Eduniso, 2017. p.218-242.

GOERGEN, Pedro. **Formação ontem e hoje.** In. CENCI, Angelo Vitório.; DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p.25-63.

GOERGEN, Pedro. **Solidariedade como um novo ideal pedagógico.** In. DALBOSCO, Cláudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo (Orgs). **Educação Formadora.** Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: UnB, 2023, p. 99 – 116.

GRENDLER, Paul F. Jesuit Schools in Europe. A Historiographical Essay. **Journal of Jesuit Studies** 1.1, 2014, 7-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/22141332-00101002> Web. Acesso em: 20 dez. 2022.

GYÖRGY, Albert. **Melancolie.** 2012. Escultura. Disponível em: [https://www.albert-gyorgy.ch/periodes-artistiques/2013-2014/#!prettyPhoto\[portfolio_img_group_834\]/1/](https://www.albert-gyorgy.ch/periodes-artistiques/2013-2014/#!prettyPhoto[portfolio_img_group_834]/1/). Acesso em 05 out. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder.** Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

HEIDEGGER, Martin. Ciência e pensamento do sentido. In: _____. **Ensaios e conferências.** 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006, p. 39-60.

HERMANN, Nadja. Apresentação do Dossiê Formação em Movimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. e39104, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.2.39104. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/39104>. Acesso em: 28 out. 2023.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum.** Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação. Outra sensibilidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Formação em outra perspectiva.** In. PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica: 2012. p.21-33.

HORLACHER, Rebekka. **Bildung, la formación.** Barcelona: Editorial Octaedro, 2015

HOYER, Timo. **Formação como cidadania ou: para que a formação?** In. DALBOSCO, Claudio Almir MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.143-158.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1958-1965: João XXIII). Declaração Conciliar Gravissimum Educationis. Sobre a educação cristã. Roma: 25 de out. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acesso em: 30 jan. 2024.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1978-2005: João Paulo II). Compêndio da Doutrina Social da Igreja Católica. Roma, 25 out.2004. Disponível em https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html. Acesso em: 10 abr. 2024.

IGREJA CATÓLICA. Papa (2013 -: Francisco). Documento Educar ao humanismo solidário. Para construir uma “civilização do amor” 50 anos após a Populorum progressio. Roma, 16 abr. 2017. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html. Acesso em: 08 abr. 2024.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KLEIN, Luiz Fernando (ed). **A Companhia de Jesus e o Direito Universal a uma Educação de Qualidade**. Bogotá: Oficina de Comunicação Institucional da CPAL, 2019. Disponível In <https://www.flacsi.net/web2019/wp-content/uploads/2019/11/CPAL-2019-DUEC-Portugu%C3%A9s.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

KLEIN, Luiz Fernando. **A Pedagogia Inaciana: de Pedro Arrupe a Arturo Sosa**. In. LOPES, José Manuel Martins et al., eds., **Educação em Tempos Incertos**. Pedagogia 3. Braga: Axioma - Publicações da Faculdade de Filosofia, 2020. p.3-62.

KLEIN, Luiz Fernando. **O modo de proceder pedagógico jesuítico: de Paris, Alcalá e Messina aos nossos dias**. In. **A Pedagogia da Companhia de Jesus – Contributos para um Diálogo, Pedagogia 1**. Braga: Axioma - Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018. p.117-162.

KLEIN, Luiz Fernando. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. In **2º Encontro de Diretores Acadêmicos dos Colégios Jesuítas da América Latina**, 2014, Quito, Equador. Disponível em: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=505:pedagogia-inaciana-sua-origem-espiritual-e-sua-configuracao-personalizada&catid=8>. Acesso em: 20 dez. 2022.

KLEIN, Luiz Fernando. Por uma abordagem histórica da Pedagogia Inaciana. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Org.). **Visão inaciana da educação: desafios hoje**. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1997. p. 89-106.

KOLVENBACH, Peter Hans. **A pedagogia inaciana hoje. Discurso do Pe. Peter-Hans Kolvenbach SJ., aos membros do grupo de trabalho sobre “A pedagogia inaciana: uma proposta prática” Villa Cavalletti, 29 de abril de 1993**. In. COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p. 89 – 115.

KOLVENBACH, Peter Hans. **Características atuais da Educação da Companhia de Jesus**. In. MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogia ignaciana. Textos clássicos y contemporâneos**

sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019b, p. 482 – 490.

KOLVENBACH, Peter Hans. El compromiso de la Compañía de Jesús en el sector de la educación. Gdynia (Polônia), Discurso de Pe. Peter Hans Kolvenbach, SJ no Liceo de Gdynia, p. 1-6, 1998, disponível em <https://eduignaciana.tripod.com/docum/compromiso.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

KOLVENBACH, Peter Hans. Pietas et Eruditio. **Revista de Espiritualidade Ignaciana**. Roma. v.XXXVIII, n.2, p. 11-26, 2007. Disponível em: <http://www.sjweb.info/documents/cis/pdfspanish/200711502sp.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHALLE, Henry. Adolescência (Psicologia da). In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 26-30.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un‘objet hautement problématique. Chaire de Recherche du Canada sur l’Intervention éducative. **Bulletín** n. 4, 2013. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá

LEVINAS, Emmanuel. **Antihumanismo y educación**. In. LEVINAS, Emmanuel. *Difícil libertad*. Madrid: Caparrós Editores, 2004, p. 345-358.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática** In. LIBÂNIO, José Carlos [et al.]. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p.33-54.

LIBÂNIO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816-840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 3 jun. 2023.

LIMA VAZ, Henrique Claudio de. **Categoria da Pessoa**. In. LIMA VAZ, Henrique Claudio de. **Antropologia Filosófica. Vol. II**. São Paulo: Edições Loyola, 1992, p. 189-252.

LIMA VAZ, Henrique Claudio de. **Categoria da Transcendência**. In. LIMA VAZ, Henrique Claudio de. **Antropologia Filosófica. Antropologia Filosófica. Vol. II**. São Paulo: Edições Loyola, 1992, p. 93-138.

LIMA VAZ, Henrique Claudio de. **Categoria de espírito**. In. LIMA VAZ, Henrique Claudio de. **Antropologia Filosófica. Vol. I**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 181- 216.

LIMA VAZ, Henrique Claudio de. **Filosofia e Cultura. Escritos de Filosofia III**. São Paulo: Loyola, 1997

LIMA VAZ, Henrique Claudio de. Humanismo hoje: tradição e missão. **Síntese Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 28, n. 91, 2001, p. 13-14.

LOYOLA, Inácio. **Autobiografia de Inácio de Loyola**. São Paulo: Edições Loyola, 1991

LOYOLA, Inácio. Capítulo 4 - **Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo e os que permanecem na Companhia**. In. LOYOLA, Inácio. **Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LOYOLA, Inácio. **Exercícios Espirituais**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LUBAC, Henri-Marie de. **O drama do humanismo ateu**. Campinas: Ecclesiae, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAC DOWELL, João A. Humanismo, transcendência, religião. **Síntese: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 47, n. 149, p. 663, 2020. DOI: 10.20911/21769389v47n149p663/2020. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/4616>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU Edusp, 1973.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A Pedagogia Católica Clássica e a Proposta Pedagógica Jesuítica Contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 19, n. 3, p. 391–417, 2009 DOI: 10.18224/frag.v19i3.1065. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MASON, Paul. **Em defesa do futuro: Um manifesto radical pelo ser humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; RICKEN, Norbert (2003). Do we (still) need the concept of bildung? **Educational Philosophy and Theory**, 35 (2):139–154, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogia ignaciana**. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019.

MIRANDA, Margarida. **A Ratio Studiorum e a educação da Europa**. In. SOARES, Nair de Nazaré Castro; MOREDA, Santiago López (Coord). **Gênese e consolidação da Europa. Vol. IV. Idade Média e Renascimento**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. p. 343-365.

MIRANDA, Margarida. Humanismo jesuítico e identidade da Europa: uma comunidade pedagógica europeia. **Hvmanitas**, Coimbra, v. 53, 2001, p. 83-111.

MIRANDA, Margarida. Uma paidéia humanística: a importância dos estudos literários na pedagogia jesuítica do século XVI. **Hvmanitas**, Coimbra, v.48, 1996, p. 223-256.

MIRANDA, Margarida. Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. *Hvmanitas*, Coimbra, v.63, 2011, p. 473-490.

MIRANDOLA, Giovanni Pico Della. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Lisboa: Edições 70, 2006.

MONDONI, Danilo. **Os expulsos voltaram. Os jesuítas novamente no Brasil (1842-1874)**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MÜHL, Eldon Henrique.; ZUIN, Antônio Álvaro Soares.; GOERGEN, Pedro. Universidade e formação na era da cultura digital. *Educação & Sociedade*, v. 44, p. e273812, 2023.

MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio. **Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós metafísico, democracia e formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MÜHL, Eldon Henrique; MARANGON, Marcio Luis. **Bildung em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana**. In. *Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.65-92.

NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 10 mai. 2024.

NICOLÁS, Adolfo. **Os antigos alunos da Companhia de Jesus e sua responsabilidade social: a busca por um melhor futuro para a humanidade. Que significa ser uma pessoa de fé hoje? (2013)**. In. MESA, José Alberto (Org.). *La pedagogia ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019b, p. 576 - 592.

NODARI, Paulo Cesar. Perfectibilidade, Liberdade e Educação em Rousseau. *Revista Dialectus*. Ano 8. V.15. Agosto-dezembro 109. p.253-267.

NOGUERA-RAMIRES, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009

NOGUERA-RAMIRES, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores Proteger, Transformar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

O'MALLEY, John W. Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47, n.1, p.1-33, 2015. Disponível em: <https://www.scranton.edu/the-jesuit-center/assets/jesuit-schools-and-the-humanities---omalley.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

O'MALLEY, John W. **Os primeiros jesuítas**. São Leopoldo: Editora Unisinos; Bauru, EDUSC, 2004.

OLIVEIRA, Jelson; LOPES, Wendell. **Introdução: Por que o transumanismo deve ser levado a sério**. In. OLIVEIRA, Jelson; LOPES, Wendell (orgs). *Transumanismo: o que é, quem vamos ser?* Caxias do Sul: Educus, 2020, p. 9-37.

ONIGA, Renato. L'idea latina di *Humanitas*. In: Oniga, Renato, Contro la postreligione. **Per un nuovo umanesimo cristiano, Fede & Cultura**, Verona, 2009. Disponível em: https://www.tulliana.eu/documenti/1_Oniga_Humanitas_propedeutique.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Folha Informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver. Desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PASSMORE, John. **A perfectibilidade do homem**. Rio de Janeiro: Toopbooks, 2004.

PENTATEUCO. In. Theologica Latinoamericana. Enciclopédia Digital [Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia]. Disponível em: <https://teologicalatinoamericana.com/?p=1389>. Acesso em: 05 abr. 2024.

PERALTA, Jose Maria Margenat. El sistema educativo de los primeros jesuitas. **Arbor**, 192 (782): a356. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6001>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Visão de homem na educação e o problema da humanização. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/562>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PRADO, Wilson da Silva; HERNANDES, Paulo Romualdo. Os exercícios espirituais e a formação do jesuíta no século XVI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 323-341, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652068. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652068>. Acesso em: 11 abr. 2024.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

RIVAS GARCÍA, Ricardo Marcelino. La crisis del humanismo: una revisión y rehabilitación de los supuestos del humanismo cristiano ante los desafíos del antihumanismo contemporáneo. **Franciscanum**, [S. l.], v. 61, n. 172, p. 1–27, 2019. DOI: 10.21500/01201468.4462. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/4462>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RODRIGUES, Marilda Merência. Um “novo humanismo “na educação: significados e implicações. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n.2, 2011 (maio-agosto), p.12-132. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.04>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RODRIGUES, R. G.; DALBOSCO, Cláudio Almir.; DORO, Marcelo José. A serenidade como traço determinante da formação na era da técnica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11842, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11842. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11842>. Acesso em: 17 set. 2023.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Editora Nova Cultural: São Paulo, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou sobre a educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

RUIZ, Castor Bartolomé. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. **Cadernos IHU Ideias**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto *Humanitas* Unisinos – Ano 19. Nº. 314. Vol.19. São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/314cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RUIZ, Castor Bartolomé. **As encruzilhadas do humanismo: a subjetividade e a alteridade ante os dilemas do poder ético**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANDEL, Michael. **Justiça - o que é fazer a coisa certa?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. O Franciscano e o Jesuíta: tradições da educação brasileira. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 691–709, abr. 2018.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 21 out. 2023.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422–433, set. 2010.

SCHIAVONE, Pietro. **Quem pode viver sem afetos? A pedagogia inaciana do “sentir” e do “saborear”**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

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

SENNETT, Richard. Humanism. **The Hedgehog Review**, v. 13, n. 2, p. 21-30, summer 2011.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619–634, set. 2006.

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

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Nair de Nazaré C. Humanismo e pedagogia. **Hvmanitas**, Coimbra, v. 67, 1995, p. 799-844

SOMMER, Luiz Henrique. **Tomando palavras como lentes**. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III. Risco e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. p. 69-83.

SOSA, Arturo. **La educación de la Compañía: una pedagogia al servicio de la formación de um ser humano reconciliado com sus semejantes, com la creación y com Dios (2017)**. In. MESA, José Alberto (Org.). **La pedagogia ignaciana. Textos clásicos y contemporâneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días**. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae, 2019, p. 616 – 637.

SOTELO, Mario Ruiz. **El humanismo jesuíta**. In. DUSSEL, Henrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. **El pensamiento filosófico latioamericano, del Caribe e “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos**. México D.F; Buenos Aires; Madrid: Siglo XXI editores, 2009. p.154-161.

STEREDOTH, Dirk. **Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total**. In. DALBOSCO, C; MUHL, E; FLICKINGER, H.G. **Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.113-142.

STORCK, João Batista. Do modus parisiensis ao *Ratio Studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. 48, p. 139–158, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/57630>. Acesso em: 9 out. 2023.

SÜNDERMANN, Mário. Projeto Educativo Comum e gestão colaborativa no contexto da Rede Jesuíta de Educação no Brasil. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/12885/Mário%20Sündermann_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In. DEWEY, J. **Vida e Educação**. Editora Abril: São Paulo, 1980. p.113-135.

TEIXEIRA, Anísio. **Apresentação**. In: DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1959

TEIXEIRA, Emarianne Campanha. Caminhos da educação integral católica: do horizonte do concílio vaticano II às trilhas educacionais brasileiras. 2021. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1820/2/CAMINHOS%20DA%20EDUCAO%20INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UNESCO. **EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. On-line, 2010. 43p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 20 dez. 2023.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria e Educação, Rio Claro, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163–186, ago. 2002.

WEBER, José Fernandes. Bildung e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 117-133, dez. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2023.

WULF, Cristoph. **Educação como Conhecimento do Ser Humano na Era do Antropoceno - uma perspectiva antropológica: uma perspectiva antropológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

YOUNG, Michael Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. 2007.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18–37, jan. 2016.

ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. La educación como proceso de formación humana y sus raíces no utilitarias: *Paideia, Humanitas* y Bildung. IXTLI: **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, [S.l.], v. 8, n. 16, p. 193-215, dic. 2021. ISSN 2408-4751. Disponible en: <<https://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/157>>. Fecha de acceso: 25 oct. 2023