



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO / CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES**  
**APRENDENTES**

**DANUTA CAROLINA DAS NEVES CORREIA**

**NUANCES DA AÇÃO GESTORA NA EDUCAÇÃO JESUÍTICA: ANÁLISE DO**  
***RATIO STUDIORUM***

**JOÃO PESSOA**  
**2018**

**DANUTA CAROLINA DAS NEVES CORREIA**

**NUANCES DA AÇÃO GESTORA NA EDUCAÇÃO JESUÍTICA: ANÁLISE DO  
*RATIO STUDIORUM***

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes.

**Área de Concentração:** Gestão e Aprendizagens.

**Linha de Pesquisa:** Gestão de Projetos Educativos e Tecnologias Emergentes.

**Orientadora:** Profa. Dra. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira.

**JOÃO PESSOA**

**2018**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C824n Correia, Danuta Carolina das Neves.

Nuances da ação gestora na educação jesuítica: análise do Ratio Studiorum / Danuta Carolina das Neves Correia.

- João Pessoa, 2018.

80 f. : il.

Orientação: Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Gestão nas Organizações. 2. Gestão Escolar. 3. Memória - Ratio Studiorum. 4. Companhia de Jesus. 5. Escola Jesuítica. I. Oliveira, Bernardina Maria Juvenal Freire de. II. Título.

UFPB/BC

2

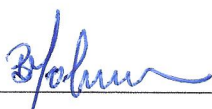
DANUTA CAROLINA DAS NEVES CORREIA

NUANCES DA AÇÃO GESTORA NA EDUCAÇÃO JESUÍTICA: ANÁLISE DO  
*RATIO STUDIORUM*

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes.

Aprovado em: 23 / 02 /2018

BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (MPGOA/UFPB)  
Orientadora



---

Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand (MPGOA/UFPB)  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Izabel França de Lima (MPGOA/UFPB)  
Membro Interno (Suplente)

---

Profa. Dra. Maria Nilza Barbosa Rosa (PPGCI/UFPB)  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (PPGCI/UFPB)  
Membro Externo

*À minha família, meu farol, que está sempre  
brilhando, mostrando-me o caminho que devo seguir e o porto seguro  
para onde posso retornar em quaisquer momentos ou circunstâncias.*

## AGRADECIMENTOS

Às mulheres especiais da minha vida,

Prof.<sup>a</sup> Dra. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira, minha orientadora, por me agradecer com seu pensamento aguçado e rápido que enxerga além e vê o potencial das pessoas.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Nilza Barbosa Rosa, pelo seu olhar meigo e seus conselhos carinhosos nas várias vezes em que solicitei seu auxílio de pesquisadora.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano, pela sua generosidade pedagógica e disponibilidade frequente para me ajudar a organizar meus pensamentos históricos.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, em nome da qual agradeço a todos os docentes e demais colaboradores que compõem o corpo de profissionais do PPGOA, por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditei.

Elizabete das Neves Correia, minha mãe, pela sua fé inabalável que nunca desistiu de mim em todas as áreas da minha vida.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Deyse Morgana das Neves Correia, minha irmã, por apoiar as minhas “viagens” acadêmicas, independente da hora e do meio utilizado para tal.

Ester Correia Barbosa, minha filha, minha vida, minha âncora, por existir, me perturbar e chamar-me para o agora.

M.a Gerlane Barbosa da Silva e M.a Rossana Figueirêdo Nunes de Andrade, minhas amigas de caminhada, por me mostrarem que é mais fácil alcançar o objetivo quando estamos acompanhadas de boas amizades.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, por me permitir dispor de sua biblioteca particular, bem como por me permitir “ocupar” o Ambiente 09 CE/UFPB durante a maior parte do tempo decorrido para elaboração desta dissertação.

Esp. Claudiene Fátima de Souza, mais uma amiga que a vida adulta me trouxe e conservou, por me avisar da existência desse programa de Mestrado, sem o qual estaria ainda nas minhas tentativas em outros programas.

Esp. Ana Clara da Silva Nascimento, minha amiga e da minha irmã, pelas tardes divididas no Ambiente 09 CE/UFPB, compartilhando alimento para o corpo e para alma.

Elisa Guimarães Ferreira, minha amiga de décadas, por ser rápida e precisa na correção deste texto e de algumas partes da minha vida.

Ao meu pai, Edinaldo Correia da Silva, por me mostrar, à sua maneira, a importância dos estudos em todas as etapas da minha vida.

Ao GECIMP e todos os seus membros que me acolheram, abrindo-me os horizontes para novas possibilidades acadêmicas.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente Marcos Antônio de Freitas Azevedo, Paulo Ricardo Lucena de Vasconcelos, Ana Cristina Lopes da Silva e Marcílio Danilo Nascimento de Moraes, por me apoiarem durante o período em que desenvolvi este trabalho, compreendendo minhas ausências.

Aos meus familiares, tias e primos, por embarcarem comigo nessa viagem ao Século XVI e ouvirem atentamente ou não minhas “viagens” teóricas sobre os jesuítas e o *Ratio Studiorum*.

A todos que acreditaram em mim, Rosalyn Araújo Arruda, Emanuelle Santana Rocha, José de Assis Bezerra, Juliana Santana Rocha, Alisson da Silva Evagelista, Roseane Alves de Souza, Normando José da Costa, cada um de vocês contribuiu dentro de suas especialidades para a conclusão dessa dissertação.

*“[...] a genética nunca o encontrou antes de você, nem o repetirá pelo tempo que durarem os viventes.” (Michel Serres)*

## RESUMO

Este trabalho centra-se no Método Pedagógico dos Jesuítas e na prática gestora contida nas regras que compõem o *Ratio Studiorum*, sob a perspectiva da memória, com o intuito de compreender a educação e a formação dos integrantes da Companhia de Jesus. Esse manual prático com 467 regras, na sua última versão em 1599, inclui os atuantes vinculados ao ensino cujos elementos mais importantes de seu conteúdo abrangem a administração, o currículo e a metodologia. Com base em uma reflexão teórica e nos dados coletados sobre essa temática, são discutidas algumas das mediações que ainda parecem se estabelecer em prática gestora, na perspectiva do *Ratio Studiorum*. A análise de dados tem como base o método hermenêutico, considerando que a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação se torne esclarecida para si mesma em suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Após a realização da heurística, ou seja, a pesquisa das fontes e documentos históricos, seguiu-se à interpretação das informações coletadas. O percurso metodológico é de cunho qualitativo e exploratório, abrangendo a pesquisa bibliográfica para a sistematização e análise do arcabouço legal e teórico da administração/gestão escolar nos tempos dos primeiros colégios jesuítas, que tinham o *Ratio Studiorum* como depositário maior de normas e preceitos educacionais no Século XVI. Essas observações nos fazem acreditar que o *Ratio Studiorum* é de suma importância para a memória da gestão e da educação, e que o método pedagógico dos jesuítas possibilita a compreensão de aspectos importantes da organização dos colégios da Companhia de Jesus. Além de apresentar orientações sobre a metodologia e o conteúdo a ser trabalhado nos cursos, o documento trata da responsabilidade de cada membro do colégio. Compreendemos o *Ratio Studiorum* como um caminho que nos possibilita a encontrar o sentido de uma existência educacional, que foi capaz de conduzir toda uma Congregação durante décadas. Na pedagogia jesuítica a instrução e a educação seguiam juntas, no entanto não devemos desconsiderar esses processos como estritamente religiosos e que se utiliza do ensino para promover a verdadeira religião. Nossa pesquisa evidentemente não encerra tudo o que pode ser extraído do *Ratio Studiorum*, trata-se apenas de um somatório às outras que também têm o *Ratio* como objeto de estudo, podendo servir como orientação a novos trabalhos, pois o *Ratio* apresenta ainda muitas nuances e olhares. Enfatizamos a nuance da gestão, mas podem-se analisar outros aspectos desse documento. Consideramos, por fim, que o *Ratio Studiorum* é um campo com muito potencial de estudos e que ainda tem muito a contribuir para o conhecimento da memória, da gestão e da educação.

**Palavras chave:** Memória. *Ratio Studiorum*. Gestão Escolar. Companhia de Jesus.

## ABSTRACT

The base of this work is Jesuits Pedagogy and their manager practice contend in *Ratio Studiorum* rules, under a memoir aspect, aiming to understand Jesus Company members' education and formation. The Practical Manual with 467 rules, on 1599 last version, which include those teaching bounded, contending more important elements are administration, curriculum and methodology. Based on theoretical reflection and collected data about this theme, we discuss some mediation that still appear to be establish on management practice, under *Ratio Studiorum* perspective. Data analysis basis is hermeneutic method – considering hermeneutic comprehensive possibility allow that education become elucidated to itself on very own justification basis, through debating about rationalities acting on pedagogic doing. After heuristic realization, in other words historic documents and sources research, followed by interpretation of collected information. The methodological chosen path is qualitative and exploratory, within bibliographic research for systematization and analysis of school administration legal and theory outline on first Jesuitical school times, which had *Ratio Studiorum* as their great depositary of educational standards and precepts in XVI Century. These observations induced us to believe *Ratio Studiorum* is very important for educational manegment memory and jesuitical pedagogic method makes possible to comprehend mainful aspects of Jesus Company schools organization. Besides presenting guidance for methodology and content to be elaborated in courses, the document is about each school member responsibility. We understand *Ratio Studiorum* as a path that makes possible to reach the meaning of educational existance, which could conduct all congregation through decades. For jesuitic pedagogy instruction and education walked together, however we should not consider these processes as strictly religious and used to promote the true religion. Our research obviously does not has everything could be extracted from *Ratio Studiorum*, it is just an add to others which also have *Ratio* as study object, and could be guidance for new works and still presents many nuances and view. We emphasize management view, but other aspects of this document could be analyzed. Considering, in the end, *Ratio Studiorum* as a study field with great potential and still has a lot to contribute to memory, management and education knowledge.

**Key-words:** Memory. *Ratio Studiorum*. School Management. Jesus Company.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Divisão Curricular dos Estudos ministrados nos Colégios da Companhia de Jesus .....	42
<b>Quadro 2:</b> Comissão criada pelo padre Aquaviva para elaboração do <i>Ratio Studiorum</i> .....	46
<b>Quadro 3:</b> Visão global da estrutura do <i>Ratio Studiorum</i> .....	50
<b>Quadro 4:</b> Competências de um diretor escolar.....	56
<b>Quadro 5:</b> Comparação entre as funções gestoras conforme o <i>Ratio Studiorum</i> e os dias atuais .....	59

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 MEMORIAL: O LUGAR DE ONDE PARTI.....	12
1.2 ENCONTRANDO PROBLEMAS, PROPONDO SOLUÇÕES.....	14
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	18
<b>2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS: MEMÓRIAS HISTÓRICAS</b> .....	23
<b>3 A INVENÇÃO DA ESCOLA JESUÍTICA: FINALMENTE, O <i>RATIO STUDIORUM</i></b> .....	38
3.1 A AÇÃO GESTORA: PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA.....	39
3.2 OS ATORES GESTORES: PROVINCIAL, REITOR, PREFEITO DE ESTUDOS.....	49
3.3 A APLICAÇÃO DO <i>RATIO STUDIORUM</i> NA COLÔNIA PORTUGUESA NAS AMÉRICAS.....	59
<b>4 DOCUMENTO/MONUMENTO: O <i>RATIO STUDIORUM</i> ENQUANTO GUARDIÃO DE MEMÓRIA</b> .....	65
<b>5 ROMPENDO OS LIMITES DO <i>RATIO STUDIORUM</i>: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

*Não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação.  
(Antônio Joaquim Severino)*

Conhecer a trajetória da construção da Companhia de Jesus é de fundamental importância para o entendimento do conceito de Gestão no *Ratio Studiorum*, objeto de nossa investigação. O campo específico deste estudo é a ação gestora na educação jesuítica.

O *Ratio Studiorum* é o plano e organização de estudos da Companhia de Jesus, fundamentados em experiências ocorridas no Colégio Romano, a que foram incluídas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo (MATTOS, 1958). Desta forma, traremos à tona a prática gestora contida nesse ordenamento jurídico do Século XVI, sob a perspectiva teórica da memória e da Gestão.

### 1.1 MEMORIAL: O LUGAR DE ONDE PARTI

Desde muito cedo fui envolvida pelo universo da educação. Aos cinco anos, fui madrinha de formatura de meu pai, que se formava pedagogo pela Universidade Federal da Paraíba; e desde então cresci dentro de escolas. Meu pai foi diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José do Patrocínio, no início dos anos 1990, e eu o acompanhava no seu dia a dia na escola, conhecendo estudantes, professores e, a melhor parte, as merendeiras. Também me divertia muito nas colônias de férias que ele promovia na Escola. Posteriormente, ele resolveu empreender sua própria escola, o Instituto Luiz Carlos Prestes, que funcionava atrás da minha casa. Pronto, naquela época eu, literalmente, vivia dentro de uma escola. No Instituto Prestes fiz de tudo: atuei nas matrículas das crianças, confeccionando fichas, carnês dos pagamentos da mensalidade, rodava as provas nos mimeógrafos, desenhava nas paredes das salas para colorir a escola, varria as salas no final das aulas; enfim, fui faxineira, secretária, bibliotecária. O Instituto Prestes funcionou até início dos anos 2000. Em paralelo, minha tia Emília, irmã do meu pai, também era proprietária de uma escola infantil que funcionava no Cristo, e nas minhas férias também acabava indo ajudar minha tia e meus primos no serviço escolar. Para mim, tudo isso era uma grande brincadeira; eu gostava desse universo e cresci cercada de livros, quadros-negros, giz e muitas crianças.

Aventurei-me em outros caminhos: fiz curso de teatro, algumas peças no Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – desde 2008 passou a denominar-se de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba –, mas, contrária a todas as expectativas, prestei vestibular para Ciências Biológicas, pretendendo seguir a carreira técnica. Quem disse? Em 05 de março de 2007, ano seguinte ao término de minha graduação, estava iniciando o meu futuro como professora na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Anayde Beiriz, primeiro dia de aula para mim e para minha escola. E nessa trajetória que se iniciava, as aprendizagens vivenciadas no meu percurso da infância foram de grande valia e ajuda na minha carreira docente. Nela, fiz e faço um pouco de tudo, até porque a Escola estava começando também, era Escola nova. Então, por dois anos (2010-2011) fui Coordenadora do Programa Mais Educação da Escola, até que no ano de 2010, fui convidada a compor a direção e no biênio 2013/2014, atuei como Diretora Adjunta. Nessa função, deparei-me com questionamentos que acabaram me perseguindo até agora e busco por meio desse trabalho respondê-las.

Quanto à formação acadêmica, procurei me especializar na área de Educação, com um curso em Supervisão e Orientação Educacional, no ano de 2013, no qual ocorreu meu primeiro contato com a História da Educação, devido ao tema da monografia de conclusão de curso, que versava sobre a história da Supervisão Escolar nos tempos dos jesuítas. Durante a realização da pesquisa bibliográfica para a elaboração do trabalho fui apresentada ao pesquisador e historiador da Educação brasileira Demerval Saviani, cujo livro “História das Ideias Pedagógicas do Brasil” (2011) tornou-se meu livro de cabeceira, além de conhecer a primeira legislação educacional do Brasil, o *Ratio Studiorum*.

Saviani (2011) me chamou atenção para o fato de que o estudo da história possibilita a compreensão de acontecimentos do passado, e ao mesmo tempo permite um constante entendimento das modificações que ocorreram com o passar dos anos, no âmbito da cultura, na forma de educar e de ver a educação e o homem que vive em sociedade. Quando se olha para trás, se está procurando ver adiante, para que os erros cometidos não sejam repetidos e que os acertos sejam atualizados de acordo com a realidade contemporânea e reproduzidos para a melhoria frequente do ensino, da educação e da sociedade como um todo. Ter consciência da historicidade humana é perceber que “o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (SAVIANI, 2011, p. 4). No contato recente com a obra “Espaços da recordação” (2011), de Aleida Assmann, a ideia da importância de conhecer o passado para construção do presente se fortaleceu ainda mais.

Assim, ao propor esta dissertação para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes, retomo a linha mestra da minha preferência, uma vez que fui presenteada com a orientação da professora Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira, a qual tem sua principal área de atuação como pesquisa acadêmica os estudos de memória da informação. Unindo minha experiência laboral e a experiência acadêmica da referida professora, propomos como o tema que norteará essa a pesquisa a Memória e Gestão Escolar.

## 1.2 ENCONTRANDO PROBLEMAS, PROPONDO SOLUÇÕES

*Não é o muito saber que sacia a alma, mas o sentir e saborear internamente as coisas. (Santo Inácio de Loyola)*

Essa vivência enquanto educadora e, principalmente, como gestora escolar possibilitou a percepção da condição de continuidade nas ações dos profissionais, tanto sob o ponto de vista pedagógico, como administrativo ou de gestão. A atuação dos educadores jesuítas pressupunha que a normalidade na profissão era a repetição acrítica, a qual perdurou por anos a fio. Esta problemática provocou inquietação científica e aguçou a curiosidade acadêmica, gerando uma série de questionamentos acerca da gênese desse tipo de gestão escolar, da essência dessa administração educativa diariamente copiada por anos, décadas, constituindo, exatamente pela falta de criticidade, o lugar-comum que é a gestão escolar da atualidade. A origem da gestão escolar vai nos dizer muito sobre em quais alicerces esta foi construída, o que motiva a necessidade de conhecer o passado dessa prática. E, voltar ao passado, considerando academicamente, é uma condição primária e extremamente necessária, sendo obrigatório, pois, ir à origem da fonte de dúvida. Assim é o *Ratio Studiorum* o primeiro documento pedagógico que abrange todas as atividades educativas realizadas nos Colégios jesuíticos a partir o Século XVI, inclusive as ações dos vários atores escolares envolvidos com as funções gestoras nesses colégios.

Buscando responder aos questionamentos advindos com minha prática gestora, olhando para o passado, para tanto, adentramos no universo da administração/gestão escolar, tendo como objeto de estudo principal o *Ratio Studiorum*, pesquisando conceitos, funções, e modificações que ocorreram no período em que os jesuítas estiveram à frente da educação. A escolha do *Ratio* como principal documento de análise desse estudo deve-se a sua influência,

do ponto de vista pedagógico e administrativo para a pedagogia da Modernidade, fato apontado por Franca (1952, p. 6), quando este reconhece o *Ratio* como “um sistema pedagógico que tem em seu abono a prova decisiva de uma experiência multiseccular”, e, mais, caracteriza o estudo desse documento como “um trabalho com a segurança dos resultados mais positivos, [...] a certeza de deparar muitos destes elementos da pedagogia perene que mergulha as suas raízes nas profundezas da própria natureza humana”. E, por fim, o autor ainda propõe aos educadores da atualidade que os “problemas agitados” por eles “encontrariam [...], num princípio ou numa sugestão do *Ratio*, a inspiração benvinda de uma solução feliz” (FRANCA, 1952, p. 6).

Assim, quando se propõe a analisar um documento histórico quanto o é o *Ratio Studiorum*, e considerando também a inegável importância para a educação desde o Século XVI até a contemporaneidade, pretende-se extrair de tal acervo normativo a memória que nele se encontra impregnada, desvelando nesta tarefa investigativa nuances sobre o longo período histórico em que foi construído, assim como a voz de cada um dos educadores religiosos, os quais foram autores ativos desse documento, que foi elaborado graças a colaboração de muitos, podendo-se dizer que foi “construído a muitas mãos”, inclusive considerando as alterações e revisões textuais propostas pelos educadores jesuítas espalhados pelos diversos colégios que a Companhia mantinha pelo mundo afora. E é importante dizer que essa visão – a ação individual e, ao mesmo tempo coletiva para a elaboração do *Ratio*, é o que o faz ainda mais fascinante enquanto objeto de pesquisa no campo da memória e da gestão, pois desvela-se uma construção eminentemente já coletiva no fazer educativo.

Vale salientar que durante a busca eletrônica em sítios, portais de periódicos acadêmicos e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações utilizando os verbetes “memória e gestão escolar” foram encontrados apenas nove trabalhos que relacionam memória e gestão escolar, o que demonstra pioneirismo, temporalidade e importância desse trabalho para a área da gestão escolar, bem como para a área da memória da educação.

Nos tempos atuais, a memória aparece como objeto de discussões públicas, sendo essencial para a criação de identidades individuais e coletivas. Alguns tipos de memória, como a memória das mídias ou a memória da política “se tornaram parte vital da cultura atual, com suas experiências e reivindicações próprias” (ASSMANN, 2011, p. 20). “O fascínio [...] pelo tema da memória parece ser uma evidência de que diferentes questões e interesses se cruzam, se estimulam e se condensam, provenientes dos estudos culturais, das ciências

naturais e da tecnologia da informação”, de modo que Assmann (2011, p. 20) assevera que a memória “é um fenômeno que nenhuma disciplina pode monopolizar”.

Da fundação da Companhia de Jesus em 1534 até a promulgação e divulgação do Plano de Estudos dos jesuítas em 1599, muitos acontecimentos ocorreram. Considerando apenas a vertente educativa da Ordem religiosa, foram instituídos inicialmente o Colégio de Messina (1548) e o Colégio Romano (1551), cada um deles seguindo seus próprios critérios administrativos e pedagógicos para o funcionamento, tendo como norte apenas a IV Parte das Constituições escritas por Loyola. O padre Jerônimo Nadal atuou como Reitor de ambos os colégios, primeiro em Messina e depois em Roma, onde também ocupou o cargo de Prefeito de estudos. A experiência de Nadal à frente da gestão desses dois colégios o qualificou para, tomando como base as normas utilizadas nessas duas instituições, promover uma primeira tentativa de unificação, em termos de orientações administrativas e educativas dos Colégios jesuítas, os quais já se multiplicavam tanto na Europa como nas suas colônias das Américas e da África, por meio de um conjunto abrangente de normas com o intuito de nortear esses Colégios. Os esforços de Nadal foram finalizados com louvor pelo padre Cláudio Aquaviva, o qual esteve à frente da Ordem como Geral desde 1581, culminando na construção do *Ratio Studiorum* em sua versão final em 1599.

É preciso salientar que antes de 1599 houveram outras empreitadas, conduzidas por Aquaviva com o mesmo objetivo de unidade educacional dos colégios jesuítas, sobretudo no que diz respeito às práticas de gestão pedagógicas desses colégios, uma espécie de normativa administrativa. Em 1586, Aquaviva enviou aos Colégios da Ordem uma primeira versão do texto proposto juntamente com a orientação de que se formasse uma comissão com os 5 professores mais bem preparados, a qual deveria, após análise, elaborar e devolver ao Geral um relatório contendo as devidas críticas e impressões acerca do documento. Posteriormente, em 1591, Aquaviva reenvia uma nova versão das regras já modificadas conforme as propostas da avaliação anterior. Cabe notar que a primeira versão se tratava apenas de um documento para uso interno, não apresentando nenhum caráter prático, enquanto a segunda versão trazia consigo a proposta de utilização pelos Colégios, como uma tentativa de testar as normas que o compunham. Passado o período de três anos, que compreendia o período de testes, proposto nas orientações do Geral, novamente era escolhida uma comissão para relatar as experiências e enviar o relatório a Aquaviva. Finalmente, observando todas as críticas e proposituras pertinentes, o Geral deu-se por satisfeito com a tarefa de construção coletiva e publicou a versão final do *Ratio Studiorum* como um conjunto de regras, as quais normatizavam e

unificavam as atividades educativas e de gestão a serem adotadas em todas as instituições escolares que se encontravam sob responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus.

Precisamente, devido a maneira que foi elaborado, o *Ratio Studiorum* carrega consigo essa concepção de ‘Modernidade’, e sua relevância também se estabelece quando se reconhece o intervalo de meio século empregado na construção dessas normas, assim como para sua versão final se considerou as opiniões dos Reitores, as quais resultaram dos diversos relatos das experiências desenvolvidas no interior dos Colégios, e das comissões de professores que foram instituídas com a única finalidade de analisar o texto proposto caracterizando a sua construção coletiva. Por conseguinte, podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que o *Ratio Studiorum* apresenta influência multiseccular para a pedagogia moderna.

Tendo como recorte da investigação o período do estabelecimento da Companhia de Jesus como Ordem religiosa (1534) até a publicação do *Ratio Studiorum* (1599), sintetizam-se as inquietações que norteiam essa pesquisa na seguinte pergunta: *Como a memória da prática gestora está contida no Ratio Studiorum e que concepções de educação e gestão estão presentes nesse código de regras dos padres jesuítas?*

Para responder a essa questão norteadora de pesquisa, propomos como objetivo geral, *compreender a prática gestora contida nas regras que compõem o Ratio Studiorum*. E, para tanto, faz-se necessário *conhecer teoricamente o próprio Ratio Studiorum*, explorando seu conteúdo, ou seja, os aspectos históricos e políticos que perfazem o contexto no qual o *Ratio* foi construído e utilizado nas escolas jesuíticas, bem como sua influência na construção pedagógica nas escolas. Por fim, *identificar e caracterizar a ação e os atores gestores reconhecidos nas regras que compõem o Ratio Studiorum*.

No que se refere ao estado atual da compreensão da construção da Companhia de Jesus, esclarecemos que são muitas mediações presentes nesse processo, algumas mais explícitas, outras nem tanto. Partindo desse suposto, discutiremos com base em uma reflexão teórica e nos dados coletados sobre essa temática, algumas das mediações que ainda parecem se estabelecer em prática gestora, na perspectiva do *Ratio Studiorum*. Assim, a análise de dados será baseada no método hermenêutico, após realizarmos a heurística, ou seja, a pesquisa das fontes e documentos históricos, daremos seguimento à interpretação das informações coletadas.

### 1.3 CAMINHOS DA PESQUISA

A metodologia é o instrumento utilizado no “fazer ciência”; são os procedimentos, as ferramentas, os caminhos percorridos na pesquisa científica. A finalidade da ciência é abordar e tratar a realidade de forma teórica e prática. É na pesquisa científica, ou seja, no conjunto de procedimentos racionais e sistemáticos, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas vivenciados na realidade, que se produz o conhecimento.

Gil (2008, p. 17) compreende que “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou [...] quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Assim, a pesquisa científica tem sua gênese na convergência dos conhecimentos disponíveis e na utilização de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

No desenvolvimento dessa pesquisa, o percurso metodológico é de cunho qualitativo e exploratório, abrangendo a pesquisa bibliográfica para a sistematização e análise do arcabouço legal e teórico da administração/gestão escolar nos tempos dos primeiros colégios jesuítas, que tinham o *Ratio Studiorum* como depositário maior de normas e preceitos educacionais no Século XVI.

Essa pesquisa classifica-se como qualitativa, pois pretende entender, descrever e explicar fenômenos sociais considerando o lugar e o momento histórico em que estão ocorrendo, por meio da análise de experiências, interações, comunicações e documentos. Numa tentativa de explicar como a realidade está sendo construída na sociedade, buscamos por respostas nas interações sociais e nos documentos historicamente produzidos, os quais constituem os processos e “artefatos sociais” que podem vir a se tornar objeto de investigação científica (FLICK, 2009, p. 8).

Para desenvolver essa pesquisa, os métodos qualitativos foram escolhidos por suas características de diversidade e dinamicidade, as quais permitem ao pesquisador desenvolver os mais diversos tipos de “modelos, tipologias, teorias” no seu trabalho de “descrever e explicar as questões sociais”. Os métodos e as teorias na pesquisa qualitativa são adequados ao objeto de estudo e podem ser adaptados ou desenvolvidos novos métodos e novas abordagens, conforme a necessidade seja percebida pelo pesquisador, o qual, inclusive, é parte integrante no processo de pesquisa de cunho qualitativo. Além disso, a pesquisa qualitativa considera “o contexto e os casos para entender uma questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 9).

Uma explicação acerca dessa diversidade de métodos da pesquisa qualitativa é dada por Severino (2002, p. 150), quando afirma que “a multiplicidade de aspectos pelos quais a realidade se manifesta, abre igualmente uma multiplicidade de métodos de configuração dos dados fenomenais, bem como uma multiplicidade de métodos epistemológicos”.

Ainda se tratando de classificação dessa pesquisa, considerando o objetivo geral a ser alcançado nesse estudo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois pretende “proporcionar mais familiaridade com o problema”, tornando-o “mais explícito”, visando o aperfeiçoamento das ideias iniciais sobre o tema proposto. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por permitir um planejamento flexível, possibilitando ao pesquisador “a consideração dos mais variados aspectos relativos” ao objeto de estudo (GIL, 2008, p. 41).

Portanto, para atingir o objetivo proposto, o delineamento dessa pesquisa seguirá pelo levantamento, sistematização e análise de fontes bibliográficas, sobretudo o *Ratio Studiorum* além de livros e artigos de periódicos científicos, que constituirão seu alvo de delineamento bibliográfico. Conforme Lakatos e Marconi (1988), estes procedimentos revelarão um “apanhado geral” dos principais trabalhos já realizados e publicados sobre o tema, os quais devem fornecer dados relevantes sobre o assunto. No trato dessas referências, caberá a essa pesquisa extrair os “indícios ou subsídios” importantes e indispensáveis para o pleno desenvolvimento do trabalho (LAKATOS; MARCONI, 1988, p. 151).

A pesquisa bibliográfica é muito importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos no tempo e no espaço, o que de certa forma, torna esta etapa indispensável aos estudos históricos, uma vez que, “em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2008, p. 45). Em relação a essa pesquisa, o delineamento bibliográfico não servirá apenas para apoiar a elaboração textual, ou seja, não serão apenas etapas da pesquisa, mas sim o fundamento da própria pesquisa, pois o *Ratio Studiorum* constitui o objeto deste estudo, na tentativa de resolver o problema proposto.

Entendemos como Sandín-Esteban (2003) que as críticas às categorias estabelecidas nas Ciências Exatas e adotadas pelas Ciências Humanas levaram ao reconhecimento da hermenêutica como aporte teórico-metodológico para a pesquisa qualitativa no campo educacional. Com o crescente interesse pela pesquisa qualitativa a partir da década de 1980, a hermenêutica passa a ocupar um papel central no campo das metodologias interpretativas, desempenhando um papel relevante no desenvolvimento de metodologias e métodos de análise qualitativa de dados empíricos.

A hermenêutica, segundo Rüsen (apud CALDAS, 2010, p. 14), “historiciza a compreensão ao interpretar mudanças temporais como transformações das intenções e interpretações do agir que causam mudanças”. Já a interpretação é de alcance mais prático, posto que, se presta exclusivamente a entender o real sentido e significado das expressões contidas nos documentos, e para que isso seja possível é necessária a utilização dos preceitos da hermenêutica.

Aristóteles, desde a Antiguidade, compreende que “o homem é por natureza um animal social”. Essa sociabilidade está intimamente relacionada à capacidade humana de comunicação com os outros seres humanos através da fala, na sua contínua construção da linguagem. Sendo assim, Bombassaro (1992, p. 14) conclui que a interrelação existente entre sociabilidade e linguagem abarca a própria “condição de historicidade” intrínseca ao ser humano. Na condição de ser racional, dotado de uma linguagem singular, o homem se conscientiza da necessidade de socialização com os outros e com o ambiente que o cerca. Essa tomada de consciência possibilita entender o homem como “ser histórico”. Na compreensão do mesmo autor, “o conhecimento se constitui num elemento central do agir e do fazer humano, onde pode-se perceber a interação efetiva que se estabelece entre racionalidade e historicidade” (BOMBASSARO, 1992, p. 75). O conhecimento é “marcado intrinsecamente pela historicidade” humana, e, por isso mesmo, pode admitir modificações, bem como a própria ciência, pois a investigação científica visa o “aperfeiçoamento da imagem que o homem faz de si mesmo e do mundo” que o cerca. O autor, ao citar Rodnitzky, explica que “o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do conhecimento e a ideia do progresso cognitivo [...] constituem o próprio significado da ciência” (BOMBASSARO, 1992, p. 76).

Sales (2005) faz uma série de questionamentos pertinente acerca da relação entre o ser humano e sua característica intrínseca de ser histórico. Para a autora,

[...] o conhecimento humano caminha ao lado da história. O que seria de nós humanos se não fossem os grandes marcos que abalaram o mundo e suas certezas? O que seria das ideias se não sofressem influências de sua época, expressas nas culturas e nas relações sociais? Descobrir, investigar não deveriam ser caminhos das incertezas e experimentações? Os recursos metodológicos não se afirmam nas dúvidas? (SALES, 2005, p. 65).

Bombassaro (1992) reafirma a impossibilidade de disvincular o conhecimento e a historicidade do ser humano, pois nas palavras desse autor “tudo que o homem é e faz, [...] principalmente, o conhecimento que ele produz, sempre vem marcado com [...] sua historicidade”. E continua ainda “tudo o que [...] diz respeito [ao homem] tem um caráter

histórico, pois ele próprio é um ser essencialmente histórico” (BOMBASSARO, 1992, p. 77-8).

A hermenêutica histórica surgiu entre as décadas de 1960 e 1970, e tem como objetos os “elementos históricos da epistemologia”, assim como a revalorização da ontologia e da metafísica. A hermenêutica histórica se caracteriza, principalmente, por três “vertentes teóricas”: a chamada “nova filosofia das Ciências”, cujos alguns representantes são Kuhn, Lakatos e Feyrebed; a segunda é a “negação da ‘tendência analítica’”, cujos autores principais são Bachelard, Canguilhem e Foucault, e o último aspecto corresponde às “reflexões produzidas pela Escola de Frankfurt” por Adorno e Habermas. Estas três correntes teóricas trazem em comum a reação à “tendência analítica”, e, por conseguinte ao positivismo científico, uma vez que na concepção desses críticos a epistemologia era “excessivamente simplista”, pois não considerava “a ação efetiva dos homens” na produção do conhecimento científico (BOMBASSARO, 1992, p. 31-2).

A crítica à verdade absoluta da ciência positivista trazida por Foucault o coloca como um autor que, segundo Sales (2005, p. 71), “não estava preocupado com conceitos científicos, ele queria escapar dessa epistemologia que se preocupa em dizer que é ciência.” O método foucaultiano é caracterizado por uma “metodologia em nível mais básico. Para Foucault, para que exista a ciência, “é preciso saberes, e [...] podem existir saberes sem ciência, pois existem saberes que se tornam científicos e outros que coexistem com a ciência, sem se tornarem ciência” (SALES, 2005, p. 71).

A hermenêutica, enquanto crítica à epistemologia analítica em voga até seu surgimento chega para por em dúvida os princípios do positivismo. O primeiro princípio a ser analisado e “posto em dúvida” é a neutralidade científica, pois para os autores associados à hermenêutica “nossos conhecimentos prévios e nossas crenças” têm a capacidade de influenciar a observação e ressignificar o que foi observado. Outro questionamento atribuído à hermenêutica refere-se à imparcialidade do conhecimento, uma vez que a própria “história da ciência revela a ocorrência de mudanças radicais no conhecimento produzido pela investigação científica”, neste sentido, “Kuhn constata uma transformação teórica profunda que afetou não somente as teorias mas também o modo de agir dos cientistas” (BOMBASSARO, 1992, p. 33). Ainda outra crítica é levantada relativa à inexistência de um método científico, mas que há sim uma pluralidade de métodos.

A hermenêutica tem inspirado a criação de diferentes abordagens interpretativas, no entanto, como afirma Domingues (2004), suas potencialidades para o campo da pesquisa em

educação foram pouco exploradas até o momento. Para Sánchez Gamboa (1996), a recuperação das experiências de pesquisa é de fundamental importância para a construção de novos sentidos para a ação educativa, considerando que a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação se torne esclarecida para si mesma em suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico.

Ladrière (1977; 2008) esclarece que os fenômenos humanos estão associados a significados, e a significação é atestada tanto pelas ações como pela obras do homem, quando se trata de significações, deve-se recorrer ao método hermenêutico, visto que a pré-compreensão hermenêutica visa a subjetividade, suas intencionalidades. Para Ladrière (1997, p.40), “o problema está em saber de que modo tal pré-compreensão pode tornar-se crítica [...]. Na medida, pois, em que a hermenêutica comporta sempre uma autocompreensão, o problema de sua fundação crítica é o problema de uma autoelucidação do sujeito que interpreta”.

Nesse sentido, o presente trabalho busca a contribuição da hermenêutica histórica no desenvolvimento de aportes teórico-metodológicos para compreensão da Prática Gestora contida nas regras que compõem o *Ratio Studiorum*, na tentativa de reconstrução dos processos interativos, que produzem o sentido prático ou a construção social dessa realidade.

As metodologias qualitativas argumentam que não é possível estabelecer uma separação rigorosa entre sujeito e objeto, pois as abordagens qualitativas trabalham com construtos sociais, cuja importância só será reconhecida no processo interativo de pesquisa e de interpretação dos dados coletados. Assim, a hermenêutica trabalha essencialmente com a categoria do sentido; a metodologia de interpretar um texto proporciona-lhe seu sentido. A hermenêutica, portanto, inspirou a criação de métodos de coleta de dados qualitativos e de diferentes correntes teórico-metodológicas de análise desses dados.

Assim, partimos para a busca no sentido de desvelar e compreender o fenômeno que se apresenta no questionamento já formulado. Esperamos dessa forma, contribuir com outros pesquisadores, que também tentam compreender o mesmo fenômeno, reconhecendo que esse assunto não está esgotado.

## 2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS: MEMÓRIAS HISTÓRICAS

*[...] a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem. (Martinho Lutero)*

Retrocedendo ao século V, ainda quando o mundo ocidental vivia sob o domínio do Império Romano, a Igreja Católica detinha o poder sobre a cultura e sobre a escola, cuja organização lhe era atribuída. Nesse período, segundo Manacorda (1992, p. 115) “o cristianismo, fundado na tradição hebraica, marca uma nítida separação da antiga tradição que excluía as classes populares da instrução”. Desta forma, era papel da Igreja, enquanto instituição responsável pelas escolas, instruir, mesmo que minimamente a população, não para que todos se tornassem cultos, mas, ao menos, “aculturados”.

No que tange ao Renascimento do homem, enquanto ser pensante, inventivo e crítico, possibilitando-o sua superação, e, com isso, favorecendo “o individualismo, o pioneirismo e a aventura”, o Século XIV foi realmente fecundo (GADOTTI, 2005, p.61). Esse período renascentista também lançou seus tentáculos para a ação pedagógica, de forma que a educação escolar tornou-se “mais prática”, por meio da substituição dos “processos mecânicos” do Método Escolástico de São Tomás de Aquino, o qual, segundo Cambi (1999, p. 190) tinha o tema da formação/educação “ligado à relação entre razão/fé, indivíduo/liberdade e entre desenvolvimento e ordem”, “por métodos mais agradáveis” (GADOTTI, 2005, p. 61). Entretanto, o Renascimento, exatamente por ter aberto os olhos e o pensamento crítico dos homens, foi um período conturbado, afetando, inclusive, a educação, que por sua vez, desde a Idade Média, estava atrelada à Igreja Católica mediante as “escolas catequéticas”, as quais, quando da ascensão do imperador Constantino no século IV e a adoção do Cristianismo como religião oficial, tornaram-se “aparelho ideológico do Estado” (GADOTTI, 2005, p. 52).

As diversas crises que abalam o século XIV encaminham para o “ocaso da Idade Média”. Cambi (1999, p. 190) acredita que esta crise é “plural” e “abala em muitos níveis a sociedade europeia”. Esta crise plural é a resultante: da crise demográfica devido à irrupção da peste negra; da crise institucional da Igreja de Roma, principalmente devido ao aumento

das heresias e do comércio das indulgências, e do próprio Império, que perde força para os Estados nacionais e as comunas; da “crise da relação entre Estados nacionais europeus”; da “crise de uma visão de mundo, cristã-medieval, que deixará espaço a individualismos, a realismo, a novas classes sociais – a burguesia”. Ou seja, “é todo um equilíbrio que entra em crise, despertando novas energias, novas sensibilidades, novas perspectivas de pensamento, de gosto artístico, de elaboração política” (CAMBI, 1999, p. 190).

Manacorda destaca também que a partir do Século XV ocorreu uma “evolução quantitativa da instrução”, principalmente devido à invenção da prensa por Gutemberg que possibilitou a impressão de livros em maior quantidade, além do “desenvolvimento econômico e social” da sociedade daquela época, a qual insurgia com a luz do Renascimento (MANACORDA, 1992, p.193). Além disso, o autor salienta que “seria profundamente errado subestimar o grande esforço educativo realizado nos países católicos e [...] pela Igreja católica nesse período” (MANACORDA, 1992, p. 200).

O pedagogo e historiador da educação Franco Cambi (1999, p. 243) aponta as “profundas fermentações”, isto é “rebeliões, transformações, rupturas”, bem como as “profundas contradições”, as quais marcaram “profundamente” o século XVI, pois influenciaram “o campo social e político, religioso e cultural em geral”. Para o mesmo autor, também no século XVI, a Modernidade “começou a tomar corpo”, possibilitando observar nesse período da humanidade “quase todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista” (CAMBI, 1999, p. 243).

No que tange à religião, nas primeiras décadas do século XVI, “os fermentos da renovação religiosa”, que abalaram o Cristianismo a partir do século XIII, “explodem com toda a sua carga rompente”, originando “um movimento de reforma político-religiosa”: a Reforma Protestante (CAMBI, 1999, p. 246). Ocorre aquilo que Cambi chama de “laceração” da Igreja Cristã – entre Reforma e Contrarreforma, ocasionando, com isso, a modificação do modelo de sociedade cristã, a Igreja passa a ser mais ligada ao evangelho e com uma disciplina mais rígida. A Igreja do século XVI se renova em relação à “educação religiosa e à formação” dos seus fiéis, pois ocorre o afastamento mútuo “dos terrores e dos compromissos da Idade Média quanto do cristianismo neoplatônico do humanismo” (CAMBI, 1999, p. 245).

Nos alicerces da Reforma estão questões religiosas referentes, principalmente à “corrupção moral que dominam a Igreja de Roma, e [...] a aspiração generalizada a um retorno ao autêntico espírito do ‘cristianismo das origens’, do qual as escolas teológicas

medievais e a prática religiosa haviam afastado grande parte dos fiéis”. Além disso, também existem razões sociais e econômicas como a “crescente hostilidade da burguesia financeira dos vários países” devido às fiscalizações do Papa e aos protestos dos “novos intelectuais laicos”. Nesse contexto revoltado, cria-se “uma expectativa muito generalizada de renovação radical”, a qual culmina na “ruptura da unidade do cristianismo”. Esse sentimento de renovação nasce na esfera religiosa, porém acaba por “envolver todas as dimensões da vida do homem”, seja no plano doutrinal, cujos pilares tinham na “Igreja o elemento de mediação na relação entre o homem e Deus e da garantia da graça divina mediante os sacramentos” são abalados pelos “princípio do ‘livre exame’ e da ‘salvação apenas pela fé’”; seja no âmbito social, no qual se supera a distinção entre clero e laicato, advinda desde a Idade Média, e entre as ações religiosa e civil, tornando o mundo “o lugar em que se realiza a obra de Deus” (CAMBI, 1999, p. 247).

Em relação à educação no século XVI, também se inicia “uma mudança das técnicas educativas e escolares”, as quais promovem uma “sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e tende a reprimi-lo/controlá-lo” de modo a inseri-lo nos sistemas de controle. Cambi (1999) denomina estas instituições de “escolas modernas” cujas características são instrução, planificação e controle em todos os níveis e ações, ou seja, são escolas cujos processos são racionalizados. A escola moderna, para Cambi (1999, p. 246), “assume um papel social cada vez mais determinante” no âmbito social, civil e profissional; além de pertencer claramente aos *aparelhos ideológicos*, e “burocráticos do governo, seja ele laico ou religioso”. Assim, a escola do século XVI é racional e laica, um instrumento paulatinamente “mais central na vida do Estado e da sociedade civil”. É o Estado, isto é, o poder público, que controla e planeja as ações educativas da escola, de forma a resultar na exaltação de sua função, bem como na difusão de sua ideologia, a qual está intimamente relacionada “à disciplina e à produtividade social da educação-instrução” (CAMBI, 1999, p. 307-8).

Quando a Europa inicia seu processo de expansão comercial e também marítima, carregando junto a isso “seus intentos de colonização política e religiosa” provoca uma série de mudanças de cunho “geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico” no mundo inteiro (CAMBI, 1999, p. 196). Esse conjunto de modificações em diversas esferas da Europa, acarreta em revoluções nos mais diversos níveis, as quais geram, por fim, a ruptura geradora daquilo que se conhece por Modernidade.

Cambi (1999) aponta para o início dos “complexos processos”, os quais desembocaram na Modernidade no século XVII. O autor caracteriza este século como sendo:

Um século trágico, contraditório, confuso e problemático, que manifesta características frequentemente antinômicas [...] mas que opera uma série de reviravoltas na história ocidental, as quais mudaram profundamente sua identidade, como o Estado moderno, a nova ciência, a economia capitalista, [...] a secularização, a institucionalização da sociedade, a cultura laica e a civilização das boas maneiras” (CAMBI, 1999, p. 277).

A revolução política deve-se ao “nascimento do Estado moderno”, caracterizado como: “centralizado, controlado pelo soberano [...], atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência”. A revolução social promoveu a “formação e a afirmação” da burguesia economicamente capitalista, além de delinear “uma nova concepção do mundo”: laico e racionalista. Essa nova classe social burguesa gerou “novas relações de poder”, uma vez que se opôs à aristocracia feudal e aliou-se à coroa. Quanto às rupturas ideológicas e culturais da Modernidade, modificaram a laicização, uma vez que provocaram a emancipação dos pensamentos humanos, sobretudo dos homens pertencentes às classes altas da sociedade, tornando-os livre da “visão religiosa do mundo” e da natureza humana, por meio da união do homem a sua história. Além disso, a racionalização provocou “uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão, a qual segue apenas seus vínculos internos [...] opondo-se a toda forma de preconceito” (CAMBI, 1999, p. 197-8).

As revoluções ideológicas e culturais acabaram por produzir, conseqüentemente, também uma revolução na educação e na pedagogia, pois a formação do homem moderno “segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos”. As atividades pedagógicas rememoram “sugestões – sobretudo teóricas – da Antiguidade e da sua Paideia”, cujo princípio era “uma livre formação humana em contato com a cultura e com a vida social”. Neste momento histórico da Modernidade, o sujeito é tido como indivíduo cuja capacidade de transformar e de direcionar a realidade, impondo-lhe “uma direção e uma proteção, até mesmo uma utopia”. Assim, a educação se faz para “um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens [...]; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências”. Ademais, formam-se outros locais para as atividades educativas, além da família, da Igreja e da oficina. Sendo que a escola se afirma como o principal local educativo

da sociedade moderna, na qual sua ideologia e seu sistema econômico se desenvolvem e se perpetuam (CAMBI, 1999, p. 198).

Há, por conseguinte, uma renovação da pedagogia e da educação, nas áreas do saber e da práxis, visando responder às novas necessidades de formação e instrução existentes devidas à passagem do mundo antigo para o mundo moderno. Com isso, conforme Cambi (1999, p. 199), as teorias pedagógicas “se emancipam [...] e tomam uma conotação histórica e empírica, [...], modelando fins e meios da educação em relação ao tempo histórico e às condições naturais do homem”. Nasce assim a pedagogia enquanto ciência, ou seja, “como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo” de aprendizagem (CAMBI, 1999, p. 199).

Na Modernidade, a escola e a família “se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade”. Ambas as instituições educativas atuam cuidando do crescimento e da formação pessoal e social do sujeito (CAMBI, 1999, p. 203). Neste papel, a escola instrui e forma, “ensina conhecimentos, mas também comportamentos”, articulada “em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas [...] produtoras de novos comportamentos” (CAMBI, 1999, p. 205).

É interessante frisar que as novas instituições educativas modernas são ainda aquelas tidas como tradicionais na sociedade pré-moderna, como a família, a escola, a Igreja, entretanto essas, de acordo com Cambi (1999, p. 279), assumem novos aspectos:

a família se torna cada vez mais lugar central da formação moral e estende o seu controle sobre o indivíduo; a escola se renova através do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos *curricula*; a Igreja se organiza cada vez mais como espaço educativo e instrutivo, desenvolvendo uma função social cada vez mais extensa.

Em relação ao aspecto disciplinar das instituições educativas do século XVII, há a “tecnicização da aprendizagem e do ensino”, tornando as atividades “cada vez mais controláveis através de regras e objetivos dos quais a pedagogia escolar da época é a elaboradora consciente”, cujo exemplo maior e mais sofisticado é encontrado nos “princípios didáticos da *Ratio Studiorum*”. As normas pedagógicas são relativas “ao corpo, à linguagem, ao discurso, às relações sociais”. Cambi (1999, p.307) compreende que a escola atua como ligação entre a sociedade da corte e a sociedade civil, pois as regras e proibições “negam odores, referências a partes do corpo, a funções, [...] impõem ritos e cerimônias, utensílios de

uso cotidiano [...], praxes sociais de reconhecimento. Desta forma, pode-se dizer que a educação do homem, enquanto controle do corpo e da consciência, é um trabalho ‘complexo e minucioso [...] exercido pelas instituições educativas [...] dirigidas pelo Estado’”, entre as quais as escolas têm a função de formar “todas as jovens gerações”, numa conformidade e uniformidade de “modelos de normalidade e de eficiência/produktividade social, além de docilidade político-ideológica” (CAMBI, 1999, p. 202).

O monge agostiniano alemão Martinho Lutero (1483-1546), nascido na Saxônia numa modesta família, teve um papel fundamental na ruptura ocorrida no interior da Igreja Cristã do Século XVI. Em sua viagem a Roma em 1510, impressionou-se com a corrupção que dominava a Cúria, principalmente em relação à comercialização de indulgências, sendo esse o motivo que o afastou “progressivamente da ortodoxia católica” (CAMBI, 1999, p. 248). Essa série de descontentamentos e discordâncias com as ordens do Papa Leão X fez com que Lutero insurgisse contra a própria Igreja da qual fazia parte, culminando, em 1517, na publicação das 95 teses criticando “os abusos e as pretensões da Igreja”, iniciando com isso “uma tormentosa relação com Roma”, a qual levou à “ruptura definitiva” de Lutero com a Igreja Católica (CAMBI, 1999, p. 248), num movimento amplamente conhecido como Reforma Protestante, o qual, ainda de acordo com Cambi (1999, p. 247), caracteriza-se como um “movimento de reforma religiosa e cultural” que, desde o seu início traz “um importante significado educativo”, uma vez que na visão de Lutero a liberdade do homem interpretar os textos sagrados, torna-se

essencial para todo cristão a posse de instrumentos elementares da cultura (em particular a capacidade de leitura) e [...] para as comunidades religiosas, a necessidade de difundir essa posse em nível popular; por meio de instituições escolares públicas mantidas a expensas dos municípios (CAMBI, 1999, p. 248).

Lutero demonstra seu interesse “pelos problemas da educação e da escola”, por meio de uma “série de discursos e de apelos dirigidos aos homens políticos alemães”. A concepção pedagógica de Lutero está embasada na necessidade e na “validade universal da instrução”, para que “todo homem possa cumprir os próprios deveres sociais”, uma vez que ele acreditava que a instrução é “uma obrigação para os cidadãos” necessária para “manter a lei de Deus [...] com a cabeça e com os livros”, ao mesmo tempo que é “um dever para os administradores das cidades”, os quais deveriam “instituir e manter” as instituições escolares para toda a comunidade, pois “a formação de cidadãos cultos e respeitadores da lei favorece a paz social e uma grande economia de dinheiro” (CAMBI, 1999, p. 248-9). Assim, com o advento do

protestantismo, “afirma-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução” (CAMBI, 1999, p. 248).

Neste período de revoltas, a Igreja Católica, entidade hegemônica até então, não poderia deixar-se macular e para tanto respondeu com sua Contra Reforma ou Reforma Católica, a qual teve sua gênese no Concílio de Trento (1545-1563) e também com a fundação da Companhia de Jesus em 1534 (GADOTTI, 2005). A reação à ruptura da unidade do cristianismo, causada pela Reforma protestante, provoca a retomada vigorosa dos “impulsos da renovação dentro da Igreja católica”, os quais, por sua vez, levam a convocação de “um concílio com o intento de dar corpo às reivindicações”. No Concílio de Trento há a confirmação dos pontos essenciais da doutrina católica, quais sejam: “a essencialidade da Igreja e o valor dos sacramentos, a eficácia das obras ao lado da intervenção da graça”, bem como, impulsiona-se os “estudos bíblicos e teológico-filosóficos, favorecendo o nascimento e o desenvolvimento de ordens religiosas com o duplo escopo de frear o avanço da heresia protestante e difundir a religião católica nos países do Novo Mundo” (CAMBI, 1999, p. 255-6). Foi partindo das discussões realizadas e decisões acordadas durante o Concílio de Trento que a Igreja Católica reorganizou suas escolas “evocando explicitamente as antigas tradições”, por meio da regulamentação do “ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia”, além da introdução do “estudo da teologia também nos ginásios” (MANACORDA, 1992, 201-2).

As decisões instauradas na Igreja católica a partir das discussões realizadas no Concílio de Trento constituem a essência do movimento da Contra Reforma, um movimento com valor essencialmente pedagógico, pois com o Concílio de Trento

a Igreja de Roma adquire uma maior consciência de sua própria função educativa e dá vida a um significativo florescimento de congregações religiosas destinadas de maneira específica a atividades de formação [...] dos eclesiásticos, mas também dos jovens descendentes dos grupos dirigentes (CAMBI, 1999, p. 256).

Manacorda (1992, p. 194) destaca que o movimento social conhecido como Reforma Protestante teve como efeito colateral a “difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar” livremente a Bíblia. Para este autor, foi Lutero “quem deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho” (MANACORDA, 1992,

p. 196). A análise que Manacorda faz sobre a Contra Reforma é pertinente nesse sentido quando o autor evidencia que

a Contra Reforma é caracterizada por uma defesa tão intransigente da prerrogativa da Igreja Católica sobre educação, que acaba envolvendo na condenação tanto as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural (MANACORDA, 1992, p. 200).

A difusão da instrução ou a escolarização popular é apresentada como meio de atender à “necessidade de ler as Sagradas Escrituras e a capacidade de cada um interpretar a palavra divina nela contida”, sendo o alicerce “desta nova exigência da cultura popular”, exigência advinda do “desenvolvimento das capacidades produtivas e a participação das massas na vida política” da sociedade reformada (MANACORDA, 1992, p. 198). Juntamente com a instrução popular, a Reforma Protestante também possibilitou que “novos conteúdos da instrução, especialmente no valor do conhecimento da história civil e política” fossem inseridos no contexto da escolarização e da cultura popular da época, e Manacorda defende que talvez nesses novos aprendizados “esteja o espírito mais genuíno da Reforma, a sua capacidade de relacionar escola e cidade, instrução e governo, no sentido de autogoverno” (MANACORDA, 1992, p. 199).

Na concepção de Cambi (1999, p. 258), o elemento mais importante da pedagogia da Contra Reforma foi a “sua capacidade de dar vida a novas instituições escolares ligadas ao modelo do colégio/internato e a currículos formativos que se referem, *em parte*, à tradição pedagógica do humanismo”. Dando continuidade ao seu pensamento, o autor explica que o humanismo só é aproveitado em parte pela Igreja porque “os elementos de derivação humanística são encaixados em formas organizativas rígidas, perdendo desse modo o papel de ruptura em relação ao passado e o caráter de liberação e de exaltação do homem” (CAMBI, 1999, p.258).

É importante frisar que os movimentos da Reforma e da Contra Reforma têm sua diferença mais significativa no plano educativo relacionado à instrução dos jovens, uma vez que

o primeiro privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com o fim de criar as condições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto o segundo, sobretudo com a obra dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente (CAMBI, 1999, p. 256).

Essas palavras de Cambi deixam bem clara a tendência demonstrada pela Igreja de Roma de instituir colégios, cujo objetivo primário seria a formação dos filhos das classes dirigentes, que tomavam como base para tal atividade educativa a implementação de programas de estudos direcionados para esse fim. Cambi (1999, p. 259) exemplifica algumas destas instituições educativas ligadas à Igreja católica: as ursulinas, fundada em Brescia em 1535 por Santa Ângela de Merici para a educação de moças; os barnabistas, fundados por Antônio Maria Zaccaria, cujos objetivos eram a luta contra a heresia em expansão e a formação de jovens religiosos; os somascos, fundados em 1532 por São Jerônimo Emiliano, que dedicavam-se essencialmente às crianças órfãs; as escolas piedosas, pertencentes à ordem dos escolápios, instituídas em 1597 por São José de Calazans, as quais desenvolviam sua obra pastoral em benefício dos bairros pobres de Roma; até a experiência mais ilustre dos jesuítas.

Durante os séculos XV e XVI muitos acontecimentos se sobrepuseram de modo que cada um deles contribuiu de alguma maneira para se construir a escola dos jesuítas. Dentre esses acontecimentos, a Reforma, e, principalmente a Contra Reforma, foram os mais influentes. Ora, a própria Companhia de Jesus foi destinada desde sua gênese a formar os jovens nos bons costumes segundo a Igreja Católica. Todo o cenário revolto provocado pela Reforma Protestante exigiu que a Igreja Católica “contra atacasse” a liberdade que o povo vinha conquistando por meio da instrução desde a publicação das 95 teses defendidas por Lutero. A “arma” utilizada pela Igreja foi a escola, e o “exército” os padres jesuítas da Companhia de Jesus sob comando de Inácio de Loyola.

Nas palavras de Manacorda (1992, p. 202) as escolas da Companhia de Jesus eram “o exemplo mais bem sucedido de novas escolas para leigos, recomendado pelo Concílio de Trento”, enquanto os próprios padres jesuítas eram “campeões máximos na luta da Igreja Católica contra o protestantismo”. Franca (1952, p. 6) também apresenta a mesma opinião, pois, para este autor, a atividade educativa dos padres jesuítas “foi um dos fatores mais eficientes da Contra Reforma Católica”.

No que se refere à memória jesuítica, iniciamos com uma breve contextualização histórica da Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556) e, posteriormente, em plena Contra Reforma, instituída pelo Papa Paulo III em 1540, cujo objetivo da fundação era desenvolver regras disciplinares para a vida religiosa, para isso, eles usavam uma forma de ensino religioso dirigido. Assim os jesuítas, como eram denominados os membros da Companhia de Jesus, dedicavam-se ao trabalho missionário e educacional, com importante papel na Contra Reforma Católica. A Companhia de Jesus foi criada com a

finalidade de combater o movimento da Reforma protestante, tendo como prioridade a atividade missionária e a educação religiosa. Era também uma prerrogativa da Companhia de Jesus a educação dos povos posteriormente conquistados pelos europeus, principalmente por Portugal e Espanha, durante a expansão marítima, os quais tinham na Igreja Católica também uma força de governo, conjuntamente com o próprio governo do Estado-nação que se formava após os diversos conflitos travados na Europa no final da Idade Média, adicionando-se a isto a crise religiosa provocada pela Reforma Protestante. Entretanto, não era prioridade, num primeiro momento, para os jesuítas, especialmente para o seu fundador Loyola, abarcar a formação de estudantes que não pertenciam à Ordem, mas essa situação foi imposta e abraçada com fervor pelos irmãos da Companhia de Jesus.

Gadotti (2005, p.72) pontua explicitamente o objetivo da Companhia de Jesus como sendo o de “consagrar-se à educação da juventude católica”, seguindo os princípios cristãos, ao mesmo tempo em que “insurgia-se contra a pregação religiosa protestante”. Para realizar da melhor maneira essas obrigações, “o criador da Companhia de Jesus imprimiu uma rígida disciplina e o culto da obediência a todos os componentes da ordem” (GADOTTI, 2005, p.72). As normas gerais a serem observadas pelos membros da Ordem foram escritas em 1554, pelo fundador Inácio de Loyola e compuseram as Constituições jesuítas, as quais propunham uma organização rígida e disciplinada, a abnegação e a obediência ao Papa, assim como aos demais superiores do Clero e o despreendimento absoluto (GADOTTI, 2005).

Além de sua intensa atividade na Inquisição e na luta contra o protestantismo, sobretudo na Itália e na Espanha, tinham o ensino em colégios – o curso secundário autônomo, que foi criado pelos jesuítas – e universidades onde os religiosos consagravam-se pelas pregações, direção de retiros espirituais, pesquisas exegéticas e teológicas, missões, mas a principal tarefa dos religiosos foi evangelizar os indígenas das regiões recém descobertas. Seguindo o momento revoltado em que se encontrava o século XVI, a expansão jesuítica precisava de soldados da fé católica. Mas, foi principalmente graças à “ênfase dada à educação e formação das elites intelectuais e políticas” das várias nações em que a Companhia atuou, que ela alcançou grande visibilidade no seio da Igreja Católica (TOLEDO, 2000, p. 182).

A ordem religiosa dos jesuítas pôs “em prática coerentemente os princípios da Contra Reforma”, de modo a desenvolver “um sistema orgânico de instrução que se afirma de maneira expansiva em escala mundial e lança os fundamentos da escola moderna, laica e estatal”. Como a Companhia de Jesus foi fundada por Santo Inácio de Loyola, um militar

espanhol pertencente a uma família nobre, pode-se considerar, então, que os jesuítas formam uma ordem religiosa caracterizada como uma “milícia” a serviço da Igreja, cujo objetivo é “restituir o controle sobre todos os aspectos da vida individual e social e difundir o ‘verbo’ junto aos povos não-cristãos da Ásia, das Américas e da África” (CAMBI, 1999, p. 261). Em suma, Cambi apresenta-a como uma ordem militar

com uma estrutura rigidamente hierárquica e sujeita a mais total obediência ao chefe supremo, que é o preposto geral, mas também uma ordem missionária que, enquanto tal, desde o início do seu mister mostra atribuir grande importância ao instrumento educativo na afirmação do catecismo contra-reformista (CAMBI, 1999, p.261).

Para atender a tais finalidades, a Companhia de Jesus instituiu “inúmeros colégios para religiosos” em todo o mundo que posteriormente também foram abertos aos leigos. Estes colégios jesuíticos tornaram-se, nas palavras de Cambi (1999, p. 261), “o instrumento mais eficaz para a elaboração de uma nova forma de cultura mais próxima dos princípios da Igreja católica”. Franca (1952) acredita que a formação religiosa era a pedra fundamental ou mesmo a “alma da educação” ministrada nos colégios da Companhia de Jesus. No entendimento deste autor, os educadores jesuítas compreendiam que

o homem não é só um animal cujo organismo se deve desenvolver sadiamente, nem [...] 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 (FRANCA, 1952, p. 74).

Desta maneira, ainda segundo Franca (1952, p. 74), “uma educação que descursasse esse aspecto fundamental não seria uma educação humana”. Foi dos jesuítas a responsabilidade de catequisar povos e nações inteiras. O primeiro Colégio da Companhia de Jesus foi fundado em 1542, em Portugal e os bens acumulados pelos padres jesuítas possibilitavam a expansão do ensino por toda a Europa e também fora dela (CARVALHO, 2001), viabilizando, assim que a influência da pedagogia dos jesuítas alcançasse quase todo o mundo (GADOTI, 2005). Quando os jesuítas aportaram em Goa (Índia) em 1542, o Colégio de São Paulo já existia, e logo passou a ser administrado pela Companhia de Jesus a partir de 1543, tendo a sua frente o padre jesuíta Francisco Xavier. Esse primeiro Colégio jesuítico da, agora, província de Goa era destinado aos filhos dos portugueses que colonizaram a região, e os jesuítas não admitiam o ingresso de indianos da instituição, apenas de crianças portuguesas nascidas na Índia, e mesmo assim atendendo a determinadas restrições (TAVARES, 2002).

A difusão das instituições educativas da Companhia de Jesus pode ser notada nos números seguintes: em 1586, a Ordem já possuía um total de 162 colégios, dos quais 147 ficavam no exterior, isto é, fora da Europa. O crescimento vertiginoso do número de colégios jesuítas espalhados pelo mundo é explicado por Franca (1952, p. 5), uma vez que era um pressuposto da Companhia de Jesus nos lugares onde chegavam para “exercer os seus ministérios, instituíam-se logo e multiplicava rapidamente seus estabelecimentos de ensino”. A importância das atividades educativas da Ordem dos jesuítas pode ser demonstrada por meio do número de estabelecimentos de ensino instituídos por estes padres desde a fundação da Ordem em 1540 até sua extinção em 1773, determinada pelo Papa Clemente XIV, qual seja 865, dos quais: 546 colégios e 148 seminários na Europa e 123 colégios e 48 seminários em suas províncias missionárias (FRANCA, 1952).

A Companhia de Jesus chegou na Colônia Portuguesa nas Américas em março de 1549, com o primeiro grupo de Jesuítas (Manuel da Nóbrega, Leonardo Nunes, João de Azpilcueta Navarro, Antônio Pires e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome) e aportaram-se na Bahia de São Salvador, fundando ali a Província da Companhia de Jesus, que passou a ser a sede da Ordem Inaciana na América Portuguesa. Na Colônia, os jesuítas influenciaram em diversas situações históricas e sociais. O objetivo dos Jesuítas nas terras de além-mar era a catequese de adultos e através da educação, a catequese das crianças e jovens. No primeiro século de colonização três colégios foram criados na Colônia Portuguesa na América, a saber: colégio da Bahia, que dispunha de uma notável biblioteca, que mesmo tendo sido desfalcada pelos holandeses, no final do século XVII contava com cerca de 3000 livros; o colégio do Rio de Janeiro e o colégio de Pernambuco. Os colégios da Companhia transmitiam uma cultura humanística de caráter retórico, atendendo aos interesses da Igreja, bem como às exigências do patriarcado de cana de açúcar. Acompanhando a expansão dos trabalhos de catequese entre 1548 e 1604, cerca de 28 expedições de missionários jesuítas foram enviadas à colônia, e uma vasta rede de colégios espalhou-se pelo litoral colonial. Em 1759 esses padres foram expulsos da Colônia Portuguesa Americana, momento em que enfrentavam grandes lutas contra as tendências anticristãs que os reprimiam, principalmente quanto à influência dentro da Igreja, do meio educacional e até dentro da política.

Para Gadotti (2005, p. 65), o papel dos padres jesuítas era muito claro “converter os hereges e alimentar os cristãos”, além disso, “os jesuítas exerceram grande influência na vida social e política” da sociedade europeia do Século XVI, uma vez que, de acordo com Manacorda (1992, p. 202), “além da formação dos próprios quadros, eles se dedicaram

principalmente à formação das classes dirigentes”. Como os primeiros colégios da companhia de Jesus surgiram pouco tempo após a sua fundação (1534) e posterior instituição por meio da bula papal em 1540, esses primeiros colégios tinham como documentos norteadores para sua prática pedagógica e administrativa, logo para o seu funcionamento, as Constituições da Ordem, publicadas por Loyola e aprovadas pelo Papa Júlio III em 1550, além dos Exercícios Espirituais, aprovados em 1548 pelo Papa Paulo III, ambos documentos que objetivavam “regular a vida comum e o comportamento dos membros da Ordem”. As Constituições versavam especificamente da “vida comunitária” dos jesuítas, “seus deveres e regras” a serem cumpridas pelos religiosos, enquanto os Exercícios Espirituais, como o próprio nome antecipa, abarca a “espiritualidade de cada membro” que compunha ou pretendia ser partícipe da Ordem dos jesuítas (TOLEDO, 2000, p.182).

Entretanto, essa difusão educativa jesuítica, e, por conseguinte, contrarreformista no novo mundo ocidental, aponta para a necessidade de “uma organização coerente e unitária aos programas de ensino”. Este problema é inicialmente resolvido devido à extensão aos demais colégios da Ordem das orientações seguidas no Colégio de Messina, fundado em 1548, e no Colégio Romano, fundado em 1550. Posteriormente, em 1599, o Geral da Ordem Cláudio Aquaviva publicaria a versão completa das regras pedagógicas que deveriam ser seguidas em todas as instituições educativas sob coordenação dos jesuítas pelo mundo (CAMBI, 1999, p. 261).

Franca (1952, p.16) aponta que Santo Inácio já demonstrava a preocupação com a atuação educativa dos jesuítas quando na IV parte das Constituições de 1552 ele deixou delineadas “as linhas mestras da organização didática e [...] o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da Ordem”. Entretanto, o autor afirma que o próprio Inácio de Loyola adverte que “as diretivas traçadas nas Constituições não eram, nem deveriam substituir um plano pormenorizado de estudos e um código prático de leis que lhes facilitasse e uniformizasse a organização” (FRANCA, 1952, p. 16). Desta feita, o *Ratio Studiorum* seria, no entendimento de Franca (1952, p. 17), “o complemento natural e indispensável das Constituições”. O resultado desse código de ensino, isto é, uniformização e sistematização educativa, beneficiaria tanto Companhia de Jesus quanto a Igreja Católica na sua investida contra-reformista.

Com o intuito de alcançar aqueles objetivos, os quais Gadotti cita, foi elaborado e aprovado em 1599 o *Ratio atque Institutio Studiorum* ou, simplesmente, *Ratio Studiorum*, um conjunto de regras, as quais compreendiam “os planos, programas e métodos da educação

católica”. Ainda nas palavras de Gadotti (2005, p. 65), os padres da Companhia de Jesus eram “contrários ao espírito crítico”, bem como privilegiavam o dogma e a conservação da tradição da Igreja Católica daquela época. Seu método pedagógico, sintetizado no *Ratio*, favorecia a educação científica e moral em detrimento à educação humanista e crítica. Manacorda (1992, p. 202) em sua análise do plano de estudos jesuítico compreende que “o conteúdo do ensino herdado do humanismo foi cuidadosamente modificado, para ser utilizado a serviço do objetivo religioso”.

Era justamente esse o ideal maior da pedagogia jesuítica – a glória de Deus –, ou seja, a “manifestação das perfeições e excelências divinas na realização perfeita dos planos da obra criadora e redentora”. Sendo essa obrigação abraçada pelos padres da Companhia de Jesus: “levar o homem ao conhecimento e à consecução deste [...] destino”, como a forma encontrada por esses religiosos de “salvar o homem e glorificar a Deus” (FRANCA, 1952, p. 77-8). Por fim, Franca (1952, p. 78) constata que “o ideal educativo que norteia as atividades pedagógicas da Companhia” é a própria “realização plena da natureza humana elevada à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos”.

No *Ratio Studiorum*, afirma Gadotti (2005, p. 65) “[...] tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal”. Manacorda (1992, p. 202) corrobora essa afirmação ao dizer que “a disciplina exigia que se obedecesse *perinde ac cadave*”, isto é controle total até a morte. A educação proporcionada pelos colégios jesuítos era integral. Nas palavras de Franca (1952, p. 71), “ao lado da instrução que desenvolvia e opulentava a inteligência” também estava prevista “a formação de outras aptidões e faculdades que aparelhavam o homem para a vida” como a arte da escrita e o teatro. Isto posto, pode-se perceber, corroborando com Franca que o *Ratio Studiorum* se compunha “num plano bem estruturado e harmonioso”, cuja capacidade agregadora fazia convergir todos os âmbitos das atividades educativas do colégio, a saber: administração, currículo, metodologia, distrações, unicamente visando a esta educação integral dos seus estudantes.

Diante do aumento do número de colégios confiados a essa Companhia, o *Ratio Studiorum* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas como base de uma expansão em sua totalidade missionária, constituindo-se numa sistematização da pedagogia jesuítica. Tal plano caracteriza-se por um manual prático com 467 regras na sua última versão em 1599, e inclui todos os atuantes vinculados ao ensino, cujos elementos de seu conteúdo abrangem a administração, o currículo e a metodologia. Em

8 de janeiro de 1599 foi promulgado para todas as escolas da Companhia de Jesus esse Plano de Estudo, ou seja, um conjunto de 467 normas pedagógicas que visava a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus a ser seguido por todos os Colégios jesuítas espalhados pelo mundo (CARVALHO, 2001; SAVIANI, 2011).

A Companhia de Jesus pautava-se pelo *Ratio Studiorum*, isto é, a Regra de Estudos, ou Ordem de Estudos, que levava em conta o conhecimento do latim, das sagradas escrituras e de textos da tradição ocidental. Esse método foi importante no contexto do combate religioso travado contra os protestantes, isto porque, a rigidez do método preservava os membros da Companhia de se interessarem pelas propostas das teses protestantes, bem como, por servir-lhes em seus destinos como missionários, principalmente no recém descoberto continente americano.

Desse modo, é necessário fazer avançar a discussão tendo em vista que o campo específico deste estudo centra-se na ação gestora na educação jesuítica, tomando como foco o *Ratio Studiorum*. É o que realizaremos na próxima seção.

### **3 A INVENÇÃO DA ESCOLA JESUÍTICA: FINALMENTE O *RATIO STUDIORUM***

*A história e a ciência da educação têm, portanto, no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens.*

*(Pe. Leonel Franca)*

Todo processo de escolarização caracteriza-se por estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, avaliação do rendimento escolar, notas, frequências, troca de experiências, entre outras, percorrendo o cotidiano escolar. Por sua vez, a escola tem papel social enquanto instituição responsável pela formação do ser humano para a vida em sociedade, seu ser moral, suas competências intelectuais e profissionais.

Para entendermos a concepção da Companhia de Jesus, temos de nos debruçar sobre a construção de uma subjetividade na qual o indivíduo passa a ser o centro. E para melhor compreendermos a invenção da escola jesuítica, partimos do pressuposto de que é a relação social que determina o indivíduo, por isso, só se pode apreendê-lo a partir de suas práticas sociais. Dessa forma, o espaço físico, o local, ou seja, a escola, é onde se organiza a pluralidade da vivência social. Nesse espaço, as práticas de ler, conversar, habitar, ensinar, sempre exaltam sentidos. Pelas práticas seduzimos, persuadimos, refutamos. Mergulhar nesse universo é também mergulhar na invenção da escola jesuítica.

Como já foi mencionado anteriormente, os maiores êxitos da educação ocorreram devido à fundação da Companhia de Jesus, por Inácio de Loyola em 1534. Os colégios jesuítas, além de se dedicarem aos ensinamentos do catolicismo, introduziram técnicas para o cuidado das crianças como a organização do espaço e do tempo, regulação de conteúdo e o controle constante dos alunos (MATTOS, 1958).

A Companhia de Jesus chega ao território colonial de Portugal nas Américas logo após o “descobrimento” para integrar os nativos ao mundo cristão, e, por intermédio da fé, deseja-se inibir os instintos considerados selvagens. Dessa forma, novos valores foram introduzidos provocando mudanças nos hábitos indígenas, por exemplo, a rotinização do tempo e espaços, pois havia lugares e horários específicos para dormir, comer, trabalhar, para instrução e para os ritos religiosos (MATTOS, 1958).

Autores como Mattos (1958), Savianni (2011), Gadotti (2005), entre outros, esclarecem que a presença da Companhia de Jesus no Novo Mundo e o combate na frente ideológica contra-reformista expunham os jesuítas à nova ordem que se instaurava, e às novas

ideias, influenciando o comportamento político da congregação. Segundo Mattos (1958), uma das contribuições educacionais da Companhia de Jesus à Colônia Portuguesa Americana foi a concepção da escola moderna em seu tempo, favorecendo a organização e a divisão do trabalho didático, além da materialidade dos colégios jesuíticos. Outras contribuições podem ser citadas, tais como: fontes do conhecimento exploradas na atividade de ensino, da formação de quadros para o magistério e das tecnologias educacionais envolvidas.

Dessas questões trata-se este capítulo.

### 3.1 A AÇÃO GESTORA: PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

A pedagogia jesuítica se caracteriza por ser essencialmente ativa, resultante “da organização cheia de vida da aula, [...] da solicitude do professor de excitar continuamente o aluno ao exercício de seus recursos [...] da própria natureza do ensino ministrado” (FRANCA, 1952, p. 85).

O método pedagógico jesuítico, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, resumidamente chamado de *Ratio Studiorum*, reunia num único documento as aplicações práticas e os estudos teóricos utilizados ao longo da história da Companhia de Jesus, sendo fundamental na compreensão das características da educação jesuítica. De acordo com o Padre Leonel Franca (1952), o objetivo principal do *Ratio Studiorum* era homogeneizar o ensino jesuítico nas diferentes regiões que a Companhia alcançou por meio de seus missionários.

Reafirmamos que o *Ratio Studiorum* é um Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus que se fundamenta em experiências vivenciadas, inicialmente no Colégio Romano, a que foram somadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo; um plano que reflete a Reforma Protestante.

Para Gadotti (2005, p. 72), o *Ratio Studiorum* “é um plano de estudos, de métodos e a própria base filosófica dos jesuítas, [...] e representa o primeiro sistema organizado da educação católica”.

No entendimento de Franca (1952, p.44), o *Ratio Studiorum* trata-se de “um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula”, cuja finalidade é formar “os novos estudantes no saber e em tudo quanto pode contribuir para

o auxílio das almas e por sua vez comuniquem ao próximo o que aprenderam” (Regra 1 do Reitor).

Cambi (1999, p. 261), por sua vez, caracteriza o *Ratio* como um documento elaborado a partir das “considerações pedagógicas contidas nas Constituições da Companhia”, tendo-as, assim, como a base do “programa formativo de caráter católico que se estende a todos os colégios jesuíticos do mundo”. Esse autor (1999, p. 293) salienta que o *Ratio* influenciou sobremaneira as “iniciativas escolares da Europa daquela época e também nas seguintes”, principalmente no que tange à “realização de um sistema público de instrução”, mesmo considerando a presença de muitos aspectos metodológicos ligados à tradição escolástica. É importante ressaltar que, para os escolásticos, a questão da formação/educação está ligada à relação existente entre os binômios: razão/fé, indivíduo/liberdade e desenvolvimento/ ordem.

Os colégios jesuíticos trazem como novidade para o mundo da Modernidade um “ambiente educativo rigoroso e coerente, organizado segundo uma sereva disciplina, mas aberto para fora através das cerimônias, dos prêmios e das disputas” (CAMBI, 1999, p. 263). Nota-se no texto de Cambi (1999, p. 263) a ênfase acerca da obediência e do “clima censório e de vigilância próprio das instituições educativas dirigidas pelos jesuítas”. Isto, para o autor,

representa os limites mais evidentes de uma experiência que, se tem o mérito de recolher os elementos ideologicamente mais neutros dos *studia humanitatis* e de introduzi-los no currículo formativo das classes dirigentes, exercendo assim uma grande influência sobre os costumes sociais da época, não consegue porém colher e representar as instâncias do mundo moderno para as quais serão necessárias novas orientações de pensamento (CAMBI, 1999, p. 263).

Acompanhando as colocações de Cambi, Franca (1952) também faz uma reflexão acerca do contexto histórico em que se dá a construção do *Ratio*, qual seja a segunda metade do século XVI, a qual carrega consigo, e, por conseguinte, preenche o *Ratio Studiorum* com o “indelével o cunho do Renascimento” em que o período estava imerso. Franca explica essa interrelação e essa interdependência entre a época histórica e o conteúdo humanístico do *Ratio* ao ressaltar que

todo código de educação espelha necessariamente a fisionomia da época em que nasceu. Educar não é formar um homem abstrato intemporal, é preparar o homem concreto para viver no cenário deste mundo. As mudanças profundas neste cenário, acentuando novas exigências e focalizando novos ideais, refletem-se nos métodos e nos programas destinados a preparar as gerações que sobem para as necessidades imperiosas da vida (FRANCA, 1952, p. 75).

Dois princípios fundamentais, a educação humanista e a educação ativa, constituem os valores perenes da pedagogia da Companhia. A finalidade da educação jesuítica abrange “todos os seus aspectos individuais e sociais, intelectuais e religiosos” (FRANCA, 1952, p. 79), visto que este autor expõe as impressões de Ledesma quanto à existência das escolas serem necessárias como meios de

subministrar ao homem a abundância de recursos para as exigências da vida; contribuir para a sábia elaboração das leis e boa administração da cousa [sic] pública; dar à própria natureza racional do homem todo o seu esplendor e perfeição; assegurar melhor a defesa, o ensino e a difusão da religião; e assim, com maior facilidade e segurança, encaminhar os homens ao seu último destino (FRANCA, 1952, p. 78).

Como esclarece Franca (1952, p.78), esse ideal humanista dos colégios da Companhia de Jesus confere ao *Ratio Studiorum* a “solidez da verdade mas um princípio unificador, uma hierarquia de valores, uma convergência de estímulos, uma eficiência de ação sobre as profundezas da consciência, que, indispensáveis e insubstituíveis, lhe asseguram um resultado definitivo”.

Na Organização Didática, encontram-se as 467 regras, distribuídas em 30 capítulos que compunham o *Ratio Studiorum* e abarcavam todas as atividades pedagógicas realizadas pelos educadores jesuítas em seus colégios, regulamentando “rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina” (MANACORDA, 1992, p. 202).

Cambi (1999) entende a abrangência dessa rigidez normativa como “o elemento mais relevante do *Ratio*”, uma vez que as regras atingiam “toda a organização da vida do colégio e dos estudos: desde as funções dirigentes do provincial e do reitor até as disposições didáticas relativas aos professores e aos estudantes dos vários cursos de estudo e às várias disciplinas ensinadas” (CAMBI, 1999, p. 261).

Existiam as regras do provincial; do reitor; do prefeito de estudos; dos professores, em geral e, especificamente, por disciplina ministrada. Regras que tratavam da prova escrita; da distribuição de prêmios; do bedel; dos alunos; e, finalizavam com as regras das academias (SAVIANI, 2011). Ou seja, é perceptível que o *Ratio Studiorum* abordava os diversos aspectos existentes no colégio jesuítico, desde a organização administrativa do colégio, as ações dos diferentes responsáveis pelas funções pedagógicas, além da própria disciplina que deveria ser obedecida pelos alunos. Isso é confirmado pela análise de Franca (1952, p. 43), quando o autor reconhece que “o *Ratio* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas

nem discute princípios”, é, ao contrário disto: “uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas”.

Para Niskier (1989), é impossível negar a eficácia da educação jesuítica, apesar da pedagogia da Companhia de Jesus ter sido e ainda ser criticada, “por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista europeia, no mundo” (GADOTTI, 2005, p. 72) e também “por ser excessivamente humanística” (NISKIER, 1989, p. 56). Com o *Ratio Studiorum*, a Ordem dos jesuítas cumpre, nas palavras de Cambi (1999, p. 261-2)

Uma orgânica programação das atividades em estreita relação com os fins ético-religiosos da ordem: formar uma consciência cristã culta e moderna e orientar, também mediante a instituição escolar, para uma obediência cega e absoluta (*perinde ac cadaver*) à autoridade religiosa e civil.

No *Ratio Studiorum*, o currículo dividia-se em duas secções distintas: inferiores e superiores, chamadas classes, de onde derivou a denominação “clássico” a tudo o que dissesse respeito à cultura de autores greco-latinos, como apresentado a seguir (Quadro 1):

**Quadro 1:** Divisão Curricular dos Estudos ministrados nos Colégios da Companhia de Jesus

CLASSES	PERÍODO DE DURAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR
Inferiores	Seis anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retórica</li> <li>• Humanidades</li> <li>• Gramática</li> </ul>
Superiores	Três anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofia Geral               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lógica</li> <li>○ Moral</li> <li>○ Física</li> <li>○ Metafísica</li> <li>○ Matemática</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Franca (1952)

Tanto num grau como no outro, todo estudo era versado no Latim e Grego, e no Vernáculo. No que tange à formação religiosa, o Plano de Estudos da Companhia propunha que ela fosse “ministrada como conhecimento” sim, mas, principalmente, “como vida que se vive” (FRANCA, 1952, p. 74). Na concepção de Franca (1952, p. 55), “o *Ratio* conseguiu organizar e sistematizar o que de melhor havia” naquele período em seu currículo. Segundo

Niskier (1989), o ensino jesuítico, tanto em Portugal quanto na Colônia, era público e gratuito.

Em relação ao seu plano didático-metodológico, o *Ratio* utilizava “o método da *praelectio* e da *concertatio*, acompanhados da atribuição de tarefas escritas e repetições orais a fim de reforçar a memória” dos estudantes (CAMBI, 1999, p. 262).

Franca (1952, p. 56) considera a metodologia como “a parte mais interessante e mais desenvolvida do *Ratio*”. Para este autor, “os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos” adicionados aos “estímulos pedagógicos” quando “postos em ação” asseguram “o êxito do esforço educativo”, pois possibilita a orientação dos novos professores, além de “unificar o sistema de ensino e a tradição pedagógica da Ordem”. O padre Leonel Franca (1952) introduz seu estudo sobre o método pedagógico dos jesuítas apontando a importância de tais regras para a pedagogia da época moderna. Outros estudiosos, depois dele, como Manacorda (1992), Cambi (1999), Saviani (2011), também corroboram tal expectativa em relação ao *Ratio*, aceitando este papel do *Ratio Studiorum* como alicerce das legislações escolares que vieram posteriormente a tal método, sobretudo no que se refere ao ensino das primeiras letras, tido atualmente como ensino fundamental.

A primeira referência oficial à instrução na Colônia Portuguesa na América encontra-se no Regimento de 17 de dezembro de 1548, assinado por D. João III e entregue a Tomé de Sousa. O penúltimo parágrafo trazia ordem para que os cristãos “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas da nossa Santa Fé. E aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se fossem cristãos, e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios” (NISKIER, 1989, p. 42).

Na Colônia, por determinação de D. João III, os indígenas deveriam ser convertidos ao Catolicismo por meio de catequese e de instrução, e essa função seria exercida pela Companhia de Jesus (SAVIANI, 2011). Assim, logo após a fundação da cidade de Salvador em 29 de março de 1549, começou a funcionar a primeira escola de ler e escrever, demonstrando a política de instrução secular dos padres jesuítas de abrir uma escola onde quer que se erguesse uma igreja (LEITE, 2000).

Segundo Azevedo (1976) com a expulsão dos jesuítas e fechamentos de suas escolas, a instrução no Brasil colonial viveu um período de atraso, apesar do aparecimento das escolas beneditinas, carmelitas e franciscanas que vieram em substituição aos colégios jesuítas, aquelas não apresentavam a mesma qualidade de métodos, ensino e regularidade destas dos

padres jesuítas. Porém, se não fosse pela atuação pedagógica dos jesuítas, as primeiras escolas só apareceriam no Brasil quando de sua Independência (NISKIER, 1989).

O Alvará de 28 de junho de 1759 determinava a extinção e fechamento de todas as classes e colégios jesuítas, ao mesmo tempo instituía a criação das aulas régias mantidas pela Coroa em Portugal e todas as Colônias sob domínio do reino. Esse novo momento histórico de reforma da educação portuguesa ficou conhecido como Reformas Pombalinas, introduzidas e influenciadas pelo período iluminista que vivia a Europa no Século XVIII. Sebastião José de Carvalho e Melo defendia, junto a outros intelectuais portugueses, que a educação deveria ser “iluminada pelas luzes da razão” e, com isso, libertada do ensino jesuítico, que era considerado por estes portugueses “preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVIANI, 2011, p. 80).

A grandiosidade pedagógica e doutrinária do *Ratio Studiorum*, e por conseguinte, da educação jesuítica afirma-se pois, independentemente de “alguns retoques”, no texto integral que “permanecerá em vigor até a dissolução da Companhia de Jesus ocorrida em 1773 por razões políticas” (CAMBI, 1999, p. 262). O padre Leonel Franca (1952, p. 5) afirma veementemente que o Plano de Estudos da Companhia de Jesus foi de suma importância “no desenvolvimento da educação moderna”, uma vez que o *Ratio Studiorum* servira como modelo para a organização e funcionamento dos Colégios jesuíticos existentes no mundo durante dois séculos, mostrando-se, então, um sistema de educação “exitoso”, o qual “soube enfeixar, nas suas grandes linhas, os elementos essenciais de formação do homem” (FRANCA, 1952, p. 77).

Toledo (2000) também corrobora esta impressão do *Ratio* como sendo um documento de suma importância, o qual “marcou indelevelmente tanto a educação quanto a pedagogia moderna” constituindo, para o autor, uma das “mais importantes referências documentais da gênese do mundo moderno” (TOLEDO, 2000, p. 182).

Até chegar ao seu modelo final, publicado em 1599, o *Ratio Studiorum* demorou meio século para ser elaborado, a partir da experiência pedagógica e do trabalho coletivo do corpo docente dos diversos Colégios jesuíticos espalhados por grande parte da Europa e demais Províncias atendidas pelos serviços religiosos e educativos da Ordem. Entre os principais responsáveis por este trabalho estão o padre Jerônimo Nadal, o padre Diogo Ledesma e padre Claudio Aquaviva.

Franca (1952, p. 23) compreende a elaboração do *Ratio* como sendo um imenso esforço coletivo para organização educativa da Companhia de Jesus, o qual representou uma

“experiência rica, ampla, variada, que talvez constitua um caso único na história da pedagogia”. Na concepção desse autor, “difícilmente se encontrará na história uma sistematização geral do ensino que repouse, no espaço e no tempo, sobre a base de uma experiência tão largamente humana” (FRANCA, 1952, p. 77).

Seguindo a opinião de Franca, Toledo (2000, p. 182) reafirma que o *Ratio Studiorum* é resultante de “um longo, cuidadoso e amplo trabalho de planejamento da expansão jesuítica” em sua ação missionária de ordem religiosa católica, na Europa ocidental e em suas colônias de além-mar durante o Século XVI.

O padre Jerônimo Nadal foi escolhido pelo próprio Inácio de Loyola como Reitor do primeiro Colégio da Companhia fundado em Messina em 1548. A Universidade de Paris e o *modus parisienses* constituído por suas “repetições, disputas, composições, interrogações e declamações” foram o modelo e o método selecionados para a organização desse primeiro colégio (FRANCA, 1952, p. 8).

Utilizando sua experiência pedagógica enquanto atuava no Colégio de Messina, em 1551, Nadal enviou à Roma o primeiro plano de estudos da Companhia e, possivelmente, já em 1552 publicava seu tratado *De Studio Societatis Jesu*, o qual abrangia a organização completa dos estudos nos Colégios jesuítas. Franca (1952, p. 11-12) define “a contribuição de Nadal, para a organização dos estudos jesuíticos” como sendo “preciosa” e “pessoal”, pois entre os anos de 1552 e 1557 Nadal visitou diversos Colégios na Europa na condição de “delegado de Inácio” a fim de disseminar as Constituições de 1552, bem como “observar e [...] uniformizar a organização e funcionamento dos colégios [...] existentes em Portugal, Espanha e Germânia”. Após seu retorno, Nadal foi aproveitado no Colégio Romano onde foi nomeado Prefeito de Estudos (1557-1559) e depois Reitor (1564-1566), período no qual reestruturou seu plano *De Studiis Societatis*, originando “o novo *Ordo Studiorum*”.

Nadal teve seu trabalho de organização e estruturação da educação jesuítica continuado por Diogo Ledesma que compôs o corpo docente do Colégio Romano de 1557 a 1575 (ano de sua morte). Ledesma trabalhou exaustivamente na compilação do *De ratione et ordine Studiorum Collegii Romani*, elaborado a partir da análise minuciosa dos programas de estudos desde a fundação do Colégio Romano, o qual deveria “servir de norma a todos os Colégios da Companhia” (FRANCA, 1952, p. 13).

Todas essas propostas de normatização das atividades educativas dos Colégios jesuítas iniciadas por Nadal em Messina (1552), chegando às contribuições valiosíssimas de Ledesma no Colégio Romano (1575) serviram para orientar os novos Colégios que estavam sendo

instituídos pela Ordem ao redor do mundo. Entretanto, Franca (1952) rememora que “a diversidade dos costumes regionais e a variedade dos homens” provocaram “alterações mais ou menos profundas”, as quais, por sua vez, apontaram a necessidade de “visitas de Comissários Gerais”, ou seja, inspetores de ensino, com a intenção de manter “a uniformidade de estrutura e desenvolver a eficiência da obra educativa da Ordem” (FRANCA, 1952, p. 15).

Mas essas visitas dos Comissários não poderiam se tornar uma solução constante, definitiva e normal do problema, fazendo-se cada dia mais necessário, de acordo com Franca (1952, p.16) “um código de ensino que impusesse com a autoridade de uma lei e assegurasse a semelhança e a uniformidade de orientação da crescente atividade educativa da Ordem”.

Como fruto dos estudos e tratados elaborados por Nadal, Ledesma e dos professores do Colégio Romano, as Congregações Gerais que aconteceram em 1565 e 1573 já apontavam para “um corpo de regras gerais”, o *Summa Sapientia* (FRANCA, 1952, p. 18). Mas, coube ao padre Aquaviva encerrar o processo de construção coletiva do *Ratio Studiorum*, quando em 1581, foi eleito Geral da Ordem. Em 1584, Aquaviva nomeou uma comissão para elaborar o código, formada por seis membros representantes da Europa e das mais importantes províncias da Ordem:

**Quadro 2:** Comissão criada pelo padre Aquaviva para elaboração do *Ratio Studiorum*

<b>PADRE</b>	<b>PROVÍNCIA A QUAL PERTENCIA</b>
Antonio Ghuse	Germânia
Estevam Tucci	Roma
Gaspar Gonzales	Portugal
Jacques Tirie	França
João Azor	Espanha
Pedro Busen	Aútria

Fonte: Franca (1992)

Os trabalhos de compilação e estudo dos “estatutos e regulamentos de universidade e colégios, ordenações, usos e relatórios das diferentes províncias; costumes locais; princípios disciplinares” acumulados ao longo de mais de 40 anos de experiências educativas da Ordem se iniciaram em 8 de dezembro de 1584 e findaram em agosto de 1585 (FRANCA, 1952; SAVIANI, 2011). De acordo com Franca (1952, p.19), esse primeiro *Ratio* foi examinado

pelo padre Aquaviva, seus assistentes, uma comissão de professores do Colégio Romano e ainda foi submetido “a um estudo crítico de toda a Companhia”. Por meio da sua impressão para uso interno, o *Ratio* foi “enviado em 1586 a todos os Provinciais, acompanhado de uma circular de Aquaviva”, a qual determinava a nomeação de uma comissão interna formada por no mínimo “5 padres abalizados no saber e na prudência para que [...] estudassem a nova fórmula de Estudos, [...] redigissem livremente o seu parecer, a ser remetido a Roma dentro de cinco ou seis meses” (FRANCA, 1952, p. 19-20).

Franca (1952) ressalta em seu texto que “esta primeira edição do *Ratio* não tinha caráter definitivo [...] Não devia ser posta em execução mas [...] examinada e criticada pelas autoridades mais competentes nas diferentes regiões da Europa onde a Companhia tinha os seus melhores colégios” (FRANCA, 1952, p. 20). Os relatórios produzidos por cada uma das comissões advindos de cada Província foram examinados por Tucci, Azor e Gonzales, juntamente com “uma comissão de professores do Colégio Romano, entre os quais [...] Berlamino, Suarez, Sardi, Giustiniano, Parra, Pereira, Benci e Torsellini”, que também tinham a missão de “preparar uma nova edição do *Ratio*”, a qual, em 1591, foi enviada novamente para revisão por toda a Companhia a mando do Geral Aquaviva, agora sob o nome de *Ratio atque Institutio Studiorum, Romae, in Collegio Soc. Jesu, anno Dni, 1591* (FRANCA, 1952, p. 21).

A segunda edição do *Ratio* apresentava diversas modificações em comparação à primeira, principalmente em resposta às críticas de imprecisão e prolixidade enviadas pelos revisores das Províncias (FRANCA, 1952; SAVIANI, 2011). Assim, do *Ratio* de 1591 foram retiradas “as discussões e dissertações pedagógicas” (FRANCA, 1952, p. 21). O sistema de estudo foi codificado “numa série de regras relativas aos administradores, professores e estudantes”, deixando mais visível o intuito real do *Ratio*, que era o de organização, uniformização e sistematização do ensino ministrado nos Colégios jesuíticos. Também ocorreram modificações quanto ao uso a ser feito deste novo *Ratio* nos Colégios, uma vez que o documento enviado às Províncias por Aquaviva o fora na qualidade de código de leis a ser traduzido imediatamente em prática, pelo período de três anos. Após ter-se passado esse prazo, novamente seriam elaborados e remetidos a Roma os relatórios referentes aos resultados desse período de experiência, os quais seriam utilizados como referência para uma nova revisão e posterior promulgação final (FRANCA, 1952, p. 21-22). Todavia, antes de sua versão final de 1599, os relatórios originados da utilização prática do código educativo trouxeram consigo a necessidade de sintetizar ainda mais as regras que comporiam o *Ratio*

*Studiorum*, o qual teve suas repetições agrupadas em regras comuns a vários professores, além de redigidas mais concisamente.

Essas ações possibilitaram a redução da metade do número de páginas e de regras que perfaziam o código de estudos da Companhia de Jesus, o qual, passados 15 anos desde o início de sua redação, foi promulgado como lei em janeiro de 1599 sob o título de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, e permaneceu como lei oficial que versava sobre a educação da Ordem jesuítica até sua extinção em 1773 (FRANCA, 1952; SAVIANI, 2011).

A organização do ensino jesuítico baseada no *Ratio* que ao mesmo tempo, era o estatuto e o nome de seu sistema de ensino, e estabelecia o currículo, a orientação e a administração escolar. O *Ratio Studiorum* é formado por uma gama de princípios fundamentais educacionais bem formulados para uma educação humanista. Na sua elaboração, houve contribuições das “melhores e mais bem provadas” referências à “sabedoria antiga”; do “cristianismo” com suas “verdades profundamente iluminadoras” da natureza humana; das riquezas filosóficas da Idade Média; e do “Renascimento com [...] suas preocupações de elegância e arte”. Isto posto, Franca (1952, p.76) afirma que “a lei orgânica dos estudos da Companhia prende-se a uma tradição amplamente humanista”.

Na discussão contida no *Ratio Studiorum*, é evidente a divisão sobre o processo ensino-aprendizagem em duas etapas: a primeira delas corresponderia a *prelectio*, que girava em torno da figura e da ação do professor. A *prelectio*, ou preleção era entendida como “lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar”, diz Franca (1952, p. 57). Como esclarece esse autor, antes da preleção, “recitava-se de cor um trecho latino em prosa ou verso” (FRANCA, 1952, p. 59).

As atividades de ensino eram desencadeadas a partir da leitura do resumo do texto. A leitura do texto podia incidir sobre uma carta, um documento ou um trecho de obra clássica de Aristóteles, de um padre da Igreja, de Santo Tomás de Aquino ou um extrato “expurgado de alguma peça da literatura greco-latina” (FRANCA, 1952, p. 57). Após a leitura desse texto, o professor passava à leitura de um escrito, preparado previamente para assegurar ordem ao trabalho didático.

Numa aula de retórica, por exemplo, após a apresentação do resumo do texto de referência, o professor esclarecia cada passo de seu conteúdo, discutia os significados de termos desconhecidos, as regras de gramática e as normas de estilística. A explicação preparada pelo professor deveria explorar os conhecimentos que configuravam a *eruditio*, provenientes da história, da geografia, da mitologia, da etnologia, da arqueologia e

instituições do mundo clássico. Durante as explicações, o mestre interrogava os alunos e solicitava colaborações para verificar o grau de compreensão do conteúdo. Ao final da aula, ficava à disposição dos estudantes, por algum tempo, visando complementar suas impressões sobre o domínio do conteúdo da exposição pelos colegas (FRANCA, 1952).

Cumprida a *prelectio*, iniciava-se a segunda etapa do processo ensino-aprendizagem denominada *Composição*. Nela, o aluno exercia plenamente a atividade intelectual e a realizava com recursos que extrapolavam a sala de aula. Na composição, usando uma carta, um documento ou um extrato retirado de alguma obra da literatura grecolatina, o aluno se aprofundava pelo estudo. O modelo deveria ser contemplado, admirado e assimilado, para possibilitar a sua “reprodução” por meio de uma composição pessoal (FRANCA, 1952).

O pressuposto era o de que, progressivamente, o estudante se libertaria desse modelo externo, para construir sua autonomia e manifestar sua identidade em composições originais. A argumentação desenvolvida poderia gerar a impressão, talvez, de que nenhuma inovação foi ensejada pela prática pedagógica dos jesuítas. É errônea essa impressão. O trabalho pedagógico nos colégios jesuítas não se circunscrevia apenas às etapas descritas acima. Outros recursos didáticos foram sendo agregados ao trabalho de ensino de forma a configurar uma relação diferenciada entre o professor e o aluno.

No dia a dia do trabalho didático, os papéis eram atribuídos aos estudantes por mérito. O estudante vigiava e corrigia o seu correspondente, e os deslizes constatados eram somados ao desempenho geral de seu comando. Os mais perspicazes recebiam promoções dentro de seu grupo. Isso gerou um clima de competição dentro das salas de aula. Esclarecemos que não constava das intenções originais de Inácio de Loyola o trabalho educacional, mas a pressão social, associada ao reconhecimento da importância da educação como instrumento de luta ideológica conduziram a Companhia de Jesus a desempenhar com louvor essa função educativa.

### 3.2 OS ATORES GESTORES: PROVINCIAL, REITOR, PREFEITO DE ESTUDOS

Salientamos nesse trabalho as funções gestoras, as quais podem-se sublimar das 467 regras que compõem o *Ratio Studiorum*. São elas: o Provincial (40 regras), o Reitor (24 regras), e o Prefeito de estudos superiores (30 regras), e, quando houver necessidade, o Prefeito de estudos inferiores (50 regras).

Visando a uma melhor compreensão da forma de organização do *Ratio Studiorum* enquanto documento em sua totalidade, isto é, as suas 467 regras e todos os seus personagens pedagógicos, com base em Franca (1952), Saviani (2011) e Correia (2013, p. 28-29), reproduzimos um sumário (Quadro 3), o qual possibilita uma visão global da estrutura do *Ratio*, principalmente no que tange ao número de regras as quais regem a atuação de cada um dos atores previstos pelo Plano de Estudos dos jesuítas.

**Quadro 3:** Visão global da estrutura do *Ratio Studiorum*

REGRAS		SOMATÓRIO DE REGRAS
Provincial		40
Reitor		24
Prefeito de Estudos Superiores		30
Comuns aos professores das faculdades superiores		20
Particulares dos professores das faculdades superiores		49
• professor de escritura	20	
• professor de hebreu	5	
• professor de teologia	14	
• professor de teologia moral	10	
Professores de filosofia		27
• professor de filosofia	20	
• professor de filosofia moral	4	
• professor de matemática	3	
Prefeito de Estudos Inferiores		50
Exames escritos		11
Distribuição de prêmios		13
Comuns aos professores das classes inferiores		50
Particulares dos professores das classes inferiores		59
• professor de retórica	20	
• professor de humanidades	10	
• professor de gramática superior	10	
• professor de gramática média	10	

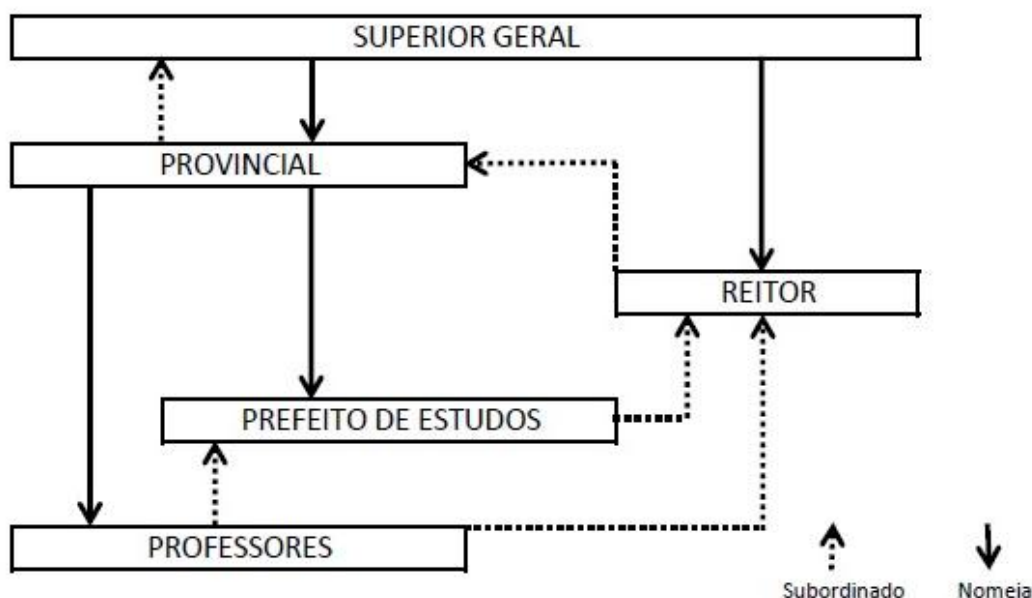
• professor de gramática inferior	9	
Estudantes da Companhia		11
Repetentes de teologia		14
Bedel		7
Estudantes externos		15
Academias		47
• regras gerais	12	
• regras do prefeito	5	
• regras das academias de teologia e filosofia	11	
• regras do prefeito da academia de teólogos e filósofos	4	
• regras da academia de retórica e humanidades	7	
• regras da academia dos gramáticos	8	

Fonte: Franca (1952); Saviani (2011); Correia (2013)

As regras provenientes do *Ratio Studiorum* exerceram e até hoje exercem influência na pedagogia de educadores religiosos católicos, não apenas na Companhia de Jesus, mas também de outras congregações, as quais absorveram as regras e princípios do jesuitismo, pondo-os em prática em suas instituições, com maior ou menor intensidade.

Para uma compreensão da análise que se seguirá, a respeito dos atores gestores os quais compõem a Companhia de Jesus e estão incluídos, cada um a seu tempo e seguindo suas normas próprias, elaboramos uma figura com base nos estudos de Franca (1952) a qual visa ilustrar como está organizada hierarquicamente a sociedade jesuítica. (Figura 1)

**Figura 1:** Organização hierárquica da Companhia de Jesus



Fonte: Elaboração da autora.

A Companhia de Jesus é administrativamente dividida em Províncias, as quais “compreendem várias casas e colégios da Ordem e coincidem com o território de uma nação ou parte dele. À frente de cada Província acha-se um Provincial” (FRANCA, 1952, p.46). As principais funções educativas um Provincial resumem-se em

nomear o Prefeito de estudos e de disciplina, em zelar pela formação de bons professores, em promover os estudos da sua Província, exercer uma alta vigilância sobre a observância exata das normas traçadas no *Ratio* e propor ao Geral as modificações sugeridas pelas circunstâncias de tempo e lugar, peculiares à sua Província (FRANCA, 1952, p.46).

A primeira regra do Provincial, e, por conseguinte, a primeira do *Ratio Studiorum* expõe o objetivo principal dos Colégios da Companhia de Jesus, qual seja, “ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo à levá-lo ao conhecimento e amor de Criador e Redentor” (Regra 1, do Provincial). Desta feita, cabe pois ao provincial se empenhar em seus ofícios para que esse objetivo seja alcançado por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas nos Colégios.

Para tanto, o Provincial deve nomear o Prefeito geral de estudos, cuja função “será a de instrumento geral do Reitor na boa ordenação dos estudos”, e ao qual “deverão responder os professores e demais escolásticos” (Regra 2, do Provincial). O *Ratio* já prevê em suas normas, inclusive a necessidade de um maior número de profissionais da educação de acordo com a demanda de estudantes e do tamanho do Colégio, pois na Regra 3 do Provincial está

posto que o Provincial poderá nomear outros prefeitos de estudos inferiores, o qual será subordinado ao Prefeito geral de estudos, além de um Prefeito de disciplina.

A regra 4 deixa claro que também é de responsabilidade do Provincial a seleção e nomeação dos professores de cada disciplina.

A regra 5 do Provincial evidencia a necessidade de se promover os estudos das Sagradas Escrituras, cuja tarefa deverá ser realizada por homens “versados na teologia e nas demais ciências, na história e outros ramos do saber e, se possível, bem eloquentes”. Essas lições bíblicas, conforme a regra 6 do Provincial, deverão ocorrer diariamente durante 45 minutos para os estudantes voltados à teologia.

A regra 10 do Provincial versa sobre a seleção dos escolásticos que deverão seguir com os estudos, para, por fim, se consagrarem aos ofícios da Ordem. Para tanto, o Provincial, juntamente com o Reitor, o Prefeito de estudos e os professores, designará aqueles estudantes com “reconhecida virtude e bons talentos”.

A análise atenciosa das regras do Provincial contidas no *Ratio Studiorum* nos permitiu encontrar indícios de uma espécie de segregação existente entre os escolásticos, os quais seriam ou já eram consagrados à Ordem jesuítica. Estes estudantes, inclusive eram tratados pelo pronome possessivo “nosso(s)” e de forma diferenciada, em comparação aos demais estudantes do Colégio, denominados “externos”, como pode ser visto, por exemplo na regra 17, a qual discorre sobre o curso de Filosofia e afirma: “Onde estudam os nossos escolásticos, o curso de filosofia deverá durar três anos e não menos; onde só houver estudantes externos fique a duração a juízo do Provincial” (Regra 17 do Provincial).

Esse tratamento diferenciado entre os escolásticos é observado novamente no parágrafo 1 da regra 19 do Provincial, o qual demonstra, inclusive, uma maior severidade na cobrança dos estudos daqueles escolásticos que comporão os quadros da Companhia ao fim dos seus estudos: “Depois que iniciarem o curso de filosofia, deverão os nossos ser examinados duas vezes por professores determinados, a saber, pelo Prefeito de estudos e pelos professores de teologia e filosofia, na presença do Reitor e seus consultores e, se possível, do próprio Provincial” (Regra 19 do Provincial, § 1).

A regra 19 é composta por treze parágrafos, e em pelo menos cinco destes (§ 2, 4, 5, 7, 13) determinavam que era função do Provincial promover ou reter os escolásticos de acordo com os seus resultados nos exames, incluindo o tempo que o estudante ficaria retido em tal disciplina. O § 13, por exemplo, indica que cabia ao Provincial a decisão final quando ocorria divergência de opinião entre os consultores determinados para o exame, assim “ficará nas

mãos do Provincial, depois de bem ponderada a questão, examinar os votos e ouvir os Consultores, decidir o que no Senhor melhor lhe parecer para a maior glória de Deus e bem geral, da Companhia” (Regra 19 do Provincial, § 13).

Ao Provincial também era lembrado por meio do parágrafo 9, da mesma regra 19 do Provincial, que os estudos da Companhia de Jesus não deveriam ser concedidos devido a privilégios monetários, mas estes estudos deveriam ser aplicados “aos humildes, sinceramente piedosos e mortificados, mercadores de tal benefício” (Regra 19 do Provincial, § 9).

Algumas decisões do Provincial deveriam ser referendadas pelo Superior Geral da Ordem, por meio de consulta a este, como está posto nas regras 21, §5 e 23. O Provincial também dispunha de um livro de registro, no qual eram anotadas todas as decisões tomadas referentes aos Colégios pertencentes à província e, conseqüentemente sob sua administração direta, tais como a escolhas dos estudantes, admissão de professores, como está previsto na regra 25 do Provincial.

Também estavam entre as funções do Provincial observar o número de padres encarregados das confissões dos estudantes (Regra 31 do Provincial), bem como a quantidade de ajudantes para os serviços domésticos dentro dos Colégios da Companhia (Regra 32 do Provincial).

Em relação aos livros a serem utilizados nas atividades educativas, a regra 33 do Provincial destinava verbas exclusivas para serem usadas na aquisição de livros para as bibliotecas dos Colégios a fim de que não faltassem livros. Entranto, na regra 34 do Provincial fica evidente o cuidado que deveria existir quanto ao conteúdo e aos autores dos livros disponibilizados aos escolásticos.

Como foi dito por Franca (1952), tudo estava previsto no *Ratio*, inclusive horário em que ocorreriam as aulas, assim como o período de férias ou descanso dos professores e estudantes, que eram ambos determinados pelo Provincial segundo as regras 35 e 36, respectivamente.

As regras referentes ao Provincial se encerram exigindo desse agente gestor a “observância das regras” dos estudos com “perfeição” por parte de todos os envolvidos nos estudos superiores e inferiores, com a finalidade do êxito de “toda atividade escolar da Companhia” e a “maior glória de Deus” (Regra 38 do Provincial).

A regra 40 do Provincial sintetiza as funções desse personagem da gestão educacional, quando afirma que

é responsável, pelas prescrições relativas à piedade, à disciplina dos costumes, ao ensino da doutrina cristã, contida tanto nas regras dos Mestres dos cursos inferiores, quanto nas regras comuns a todos os mestres; são pontos estes que mais de perto entendem com a salvação das almas e tantas vezes se inculcam nas Constituições (Regra 40 do Provincial).

Percebe-se, ao longo da leitura das regras do Provincial, uma rememoração às Constituições da Ordem, mostrando assim que o *Ratio Studiorum* cumpre seu papel proposto e responde aos apontamentos de Inácio de Loyola na IV Parte das Constituições.

Após nos debruçarmos sobre o *Ratio* focando nas regras que regem a atuação do Provincial dentro da organização escolar da Companhia de Jesus podemos afirmar que a sua função gestora era bastante abrangente, visto que os vários Colégios jesuíticos que existiam em sua província estavam sob sua responsabilidade administrativa. Assim, o papel gestor do Provincial era caracterizado por ser territorial, limitado a uma determinada jurisdição e cercado pela hierarquia que lhe cabia dentro da organização da Ordem dos jesuítas. Quando se translada as funções desse gestor para os tempos atuais, podemos encontrar certa semelhança dessas com aquelas exercidas por um secretário de educação, principalmente no que se refere ao apoio administrativo às escolas e ao acompanhamento do cumprimento das normas/legislações educacionais que perfazem o projeto geral de educação seguido nas escolas. Entretanto, salientamos que na atualidade a influência do secretário de educação está comparativamente mais distante da realidade escolar do que quando nos tempos áureos da educação jesuítica e dos seus Provinciais, uma vez que a autonomia das unidades escolares substituiu paulatinamente a prevalência das determinações hierárquicas.

Já o Reitor era a figura central do colégio, autoridade mais alta, o qual respondia pela direção geral dos estudos no Colégio a ele determinado (MONROE, 1958; SAVIANI, 2011). O Reitor era nomeado pelo Geral e subordinado ao Provincial. As funções do reitor estavam prescritas em 24 regras, as quais englobavam a distribuição dos ofícios, convocação e direção das reuniões dos professores, além de presidir as grandes solenidades nos colégios. Sobre o papel do reitor nos colégios jesuíticos, Franca (1952, p. 46) escreve “o reitor exerce, em seu colégio, a autoridade mais alta, subordinada [...] à do provincial e [...] à do geral, por quem é nomeado”.

A regra 18 do Reitor explica como deve ser a conduta deste gestor educacional em relação às reuniões bimestrais com os professores, juntamente com o Prefeito de Estudos, convocadas pelo Reitor com o intuito de consultar os professores, os quais, por sua vez,

poderão expor “as dificuldades que ocorrem no seu cumprimento ou indicar o que acaso não se observe” (Regra 18 do Reitor).

Observa-se nas regras do Reitor um certo cuidado com o bem estar dos professores, seja relacionado as suas atividades educacionais ou ao seu tempo livre, como pode ser visto, por exemplo na regra 20 do Reitor, a qual impõe como dever do Reitor “conservar o entusiasmo dos professores”, além de garantir que esses “não sobrecarregados com os trabalhos caseiros”.

Santo Agostinho em seu livro *De Magistro* (1256-1259) “sublinhou a importância do professor no despertar da mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os ‘primeiros princípios’ de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional” (CAMBI, 1999, p. 189). Também o *Ratio* aponta como fator vital do sistema educativo jesuítico a importância decisiva dos professores, por isso, a formação pedagógica dos professores era “uma das preocupações fundamentais da ordem”, desde a “formação literária, cultural, filosófica, iniciação pedagógica, nada descurou o *Ratio* para preparar professores à altura de sua missão” (FRANCA, 1952, p. 92-3).

A regra 24 do Reitor evidencia a subordinação das ações desse ator junto ao Provincial, ao afirmar que o Reitor deve consultar o Provincial “no que se refere às férias, aos graus, [...] e a outros assuntos”, além de frisar que o Reitor deve executar “com pontualidade o que ele determinar”.

Após a análise do *Ratio Studiorum* focando nas regras do Reitor, evidenciamos que a atuação gestora desse ator apresenta muitas semelhanças com as funções exercidas pelos gestores/diretores escolares da atualidade. O diretor de escola deve atuar como administrador de uma organização, ter capacidade de dirigir e ser também um organizador eficiente. O Quadro 4 intenta sintetizar as competências necessárias que devem ser apresentadas pelo diretor escolar para que a administração escolar seja exitosa no alcance dos objetivos e metas educacionais.

**Quadro 4:** Competências de um diretor escolar

<b>Assuntos gerais</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
interpretar leis e regulamentos oficiais e cumpri-los	distribuir encargos pedagógicos	conviver e ser amigo dos alunos
providenciar material indispensável ao trabalho escolar, bem como promover a confecção de material didático	presidir as reuniões do corpo docente, promovidas periodicamente a fim de	ouví-los em suas queixas e dificuldades, demonstrando

<p>interessar-se pelo contínuo melhoramento da escola</p> <p>promover a participação da comunidade na melhoria das instalações e equipamentos da escola, inclusive pondo a serviço da comunidade instalações escolares</p> <p>planejar o calendário escolar e zelar pela sua execução</p> <p>pautar-se pelo Regimento Interno da Escola</p> <p>planejar e supervisionar os trabalhos da secretaria</p> <p>distribuir as tarefas dos funcionários, delegando poderes e exigindo responsabilidade</p> <p>presidir todas as atividades da escola</p>	<p>acompanhar a tarefa educativa</p> <p>advertir os professores sempre que houver infração aos princípios da escola</p> <p>ser amigo do corpo docente.</p>	<p>solidariedade</p>
---	--	----------------------

Baseado em BÁN; BRZEZINSKA, 1972, p. 108-110.

Ao compararmos o Quadro 4 acima acerca das competências do diretor escolar e as regras do Reitor que compõem o *Ratio Studiorum*, podemos encontrar semelhanças no que tange, por exemplo, ao zelo pelo cumprimento das normas regulamentares e currículos, no trato com os professores, assim como na relação com os demais profissionais que atuam nas escolas. Na figura do diretor da escola estava ancorada a eficácia do ensino e da aprendizagem da escola, uma vez que o diretor, de acordo com Bello (1965, p. 243), era considerado

a autoridade que suporta maior soma de responsabilidade dentro de todo o sistema escolar, uma vez que a sua função essencial consiste em traduzir na prática, pelas suas determinações e sua orientação constante e imediata, os preceitos e as normas emanadas das mais altas autoridades do ensino.

O diretor de escola fundamental é “o maior responsável pela gestão da escola, a qual, por sua vez, é responsável por “maior qualidade e eficiência da educação” (VALERIEN; DIAS, 2001, p. 9). Assim também o era o Reitor dentro dos quadros dos colégios da Companhia de Jesus: a figura central, cuja responsabilidade abarcava todos os ambientes educacionais.

O terceiro ocupante de cargo de gestão a ser analisado nesse trabalho é o Prefeito de estudos, o qual é regido por trinta (30) regras do *Ratio Studiorum*. A primeira destas regras refere-se aos deveres do Prefeito de estudos, os quais o definem como “instrumento geral do Reitor”, ou seja, era o seu principal auxiliar na organização dos estudos do Colégio, a orientação e direção das aulas junto aos professores para que os escolásticos “façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência”, tudo isso considerando o lema principal dos educadores jesuítas que era “a maior glória de Deus” (Regra 1 do Prefeito de estudos).

O Prefeito de estudos deveria ser um exímio conhecedor do *Ratio*, a fim de fazer zelar “pela observância de suas regras por parte de todos os alunos e professores” (Regra 4 do Prefeito de estudos). Ao Prefeito de estudos cabia ainda a função de observar o cumprimento de todo o conteúdo curricular dos professores em suas aulas (Regra 5 do Prefeito de estudos), bem como dirigir as disputas seja de teologia ou de filosofia (Regra 6 do Prefeito de estudos).

Saviani (2011) e Correia (2013) consideram a função do Prefeito de estudos semelhante à função do Supervisor escolar, o que pode ser exemplificado pela Regra 17, a qual determina que o Prefeito deve “ouvir e observar os professores”, inclusive sendo bem minucioso quanto a essas ações:

De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor (Regra 17 do Prefeito de estudos).

Percebe-se nessa regra que o Prefeito de estudos tinha liberdade para agir junto aos professores independente do conhecimento do Reitor, ao qual só eram levados os problemas pedagógicos que exigiam maior atenção.

O Prefeito de estudos determinava o método de estudos e também o tempo a ser utilizado com os estudos pelos estudantes dos Colégios da Companhia (Regra 27 do Prefeito de estudos). Também era ele o responsável por informar ao Reitor o quantitativo de livros “úteis” a serem adquiridos para o Colégio para que esses não faltassem aos escolásticos fossem eles pertencentes à Companhia ou fossem de fora (Regra 29 do Prefeito de estudos).

Ainda com relação aos livros, era o Prefeito de estudos quem determinava quais os livros que deveriam e poderiam ser disponibilizados a cada escolástico, conforme a regra 30:

Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o

conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de São Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Além disso, dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente (Regra 30 do Prefeito de estudos).

Observamos nessa regra o cuidado que os jesuítas apresentavam quanto aos livros e, por conseguinte, ao conhecimento que se dispunha aos estudantes dos seus Colégios, como uma maneira de que estes escolásticos não se tornassem grandes pensadores críticos da sociedade em que estavam inseridos naquele período histórico.

Abaixo mostramos mais um quadro (Quadro 5) elaborado a fim de esclarecer um comparativo entre as funções gestoras sublinhadas no *Ratio* nesse trabalho e àquelas da atualidade.

**Quadro 5:** Comparação entre as funções gestoras conforme o *Ratio Studiorum* e os dias atuais.

<i>RATIO STUDIORUM</i>	ATUALMENTE
Provincial	Secretário de Educação
Reitor	Gestor/Diretor escolar
Prefeito de estudos	Supervisor escolar

Fonte: Dados da Pesquisa

### 3.3 A APLICAÇÃO DO *RATIO STUDIORUM* NA COLÔNIA PORTUGUESA NAS AMÉRICAS

O *Ratio Studiorum* era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas. Esse método educacional foi influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e pela cultura europeia. Apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música (GADOTTI, 2005).

Como já dissemos anteriormente, o *Ratio Studiorum* apresentava três opções de cursos: o curso secundário e dois cursos superiores – o curso de teologia e o de filosofia. Os cursos eram constituídos por disciplinas, também denominadas de classes, que se caracterizavam por graus de progressos que correspondiam ao período de um ano. Assim, sua

proposta curricular dividia-se em duas partes distintas: os “estudos inferiores”, conhecidos por ensino secundário; e os “estudos superiores” (MATTOS, 1958; GADOTTI, 2005).

Os cursos secundários com duração de cinco anos, podendo ser prorrogados por seis anos, destinavam-se à formação eminentemente literária e humanista, pois o ensino ministrado era fundamentalmente literário e clássico: a arte acabada da composição, oral e escrita. As classes de gramática asseguravam ao aluno uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica, a mestria perfeita na expressão poderosa e convincente “*ad perfectam aloquentiam informat*” (FRANCA, 1952, p. 49). Esse curso de humanidades foi o que mais se propagou e difundiu na Colônia, podendo ser considerado o alicerce da estrutura educacional jesuítica.

Já os cursos superiores eram integrados pelos cursos de filosofia e ciências, também denominado de curso de “artes”. Tinham duração de três anos e eram direcionados para a formação do filósofo, pois as disciplinas que compunham os estudos eram a lógica, a metafísica, a matemática, a ética e as ciências físicas e naturais.

Na Colônia de Portugal nas Américas, os jesuítas elaboraram, tendo como base o *Ratio Studiorum*, um plano de estudos de forma diversificada, buscando atender à diversidade de interesses e de capacidades. Incluía nesse plano, o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever, daí em diante, em caráter opcional, incluía o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, o aprendizado profissional e agrícola (MATTOS, 1958). Esse plano de estudos, utilizado na Colônia Portuguesa, inicialmente pelo padre Manuel da Nóbrega, foi adaptado para atender as necessidades, especificidades e diversidades encontradas na Colônia.

No início do processo de escolarização, à medida que fossem sendo constatadas as limitações dos estudantes intelectualmente mais fracos, para eles eram estabelecidas destinações de menor peso que aquelas reservadas aos jovens mais talentosos. Se o estudante não demonstrasse aptidão para a filosofia, deveria logo se dirigir a um exercício escolástico que realçava “alguns princípios gerais da moral que se costuma debater com método teológico”. Esse jovem não seria professor de teologia ou de filosofia, mas poderia lecionar as disciplinas do magistério inferior (FRANCA, 1952, p. 155).

As diferenças individuais existiam e o seu reconhecimento permitia ajustes. Aqueles que se destacavam nos estudos de retórica, por exemplo, poderiam aprofundar-se na matéria por mais algum tempo. O mesmo se dava com os estudantes de teologia: os mais talentosos eram premiados com anos adicionais de estudos, normalmente dois. Os excepcionais poderiam ter, inclusive, três ou quatro anos de estudos, ao final dos quais defendiam teses e

obtinham graus. Mantinha-se a programação dos estudos regulares e o aprofundamento decorria mais da capacidade do estudante do que propriamente de um acréscimo de conteúdos (FRANCA, 1952).

Pelo exposto, percebemos que a aspiração do plano de estudos era a de formar o padre, e qualquer padre jesuíta resumia, ao mesmo tempo, esse ideal pedagógico e a sua realização. Tornar-se padre representava, para cada aluno, a expressão do ideal pedagógico a ser seguido. A necessidade de repartir os encargos missionários de uma forma igual era muito mais determinante na distribuição das disciplinas entre os padres. Isso fica evidente a partir de algumas orientações do próprio *Ratio Studiorum*. Ao discutir o desenvolvimento dos estudos de teologia, por exemplo, essa norma afirma que o colégio deveria distribuir os encargos de ensino entre três professores. Caso não houvesse três padres, que fossem designados dois (FRANCA, 1952).

Pela forte demanda, os colégios jesuítas foram concebidos para o atendimento de grande número de jovens. Com o tempo, foi se aperfeiçoando a progressão dos níveis de escolarização, até configurar um plano de estudos sistemático com articulação horizontal e vertical. Mudava-se a concepção de espaço em relação ao local devotado ao ensino e, como decorrência, impunha-se o desenvolvimento das condições materiais que lhe correspondiam.

Maior peso do trabalho de magistério não liberava o padre de suas outras atribuições, o que implicava a necessidade de distribuição igual das tarefas. Havia uma divisão do trabalho missionário entre os jesuítas, mas não havia uma divisão do trabalho imanente à natureza do trabalho didático. Como ressalta Mattos (1958), a arregimentação de um número cada vez maior de estudantes, bem como a concentração de padres voltados para o trabalho educacional, criaram as condições não só de instauração da divisão do trabalho didático, mas também da decorrente produção de uma materialidade escolar peculiar, firmada no espaço do colégio.

Como esclarece Franca (1952), o local de ensino, que era um apêndice no monastério e na catedral, elevou-se ao primeiro plano, ao dar origem ao colégio e ganhou visibilidade. As edificações jesuíticas passaram a ser identificadas, em primeiro lugar, pelo colégio. A igreja e demais dependências, mesmo que essenciais para a prática missionária dos jesuítas, se tornaram elementos acessórios.

Os jesuítas visavam à produção da escola moderna, mas o plano de estudos ainda estava distante da concepção de Comenius, dominada pela divisão manufatureira do trabalho didático. Importante esclarecer que a contribuição educacional dada por eles se iniciara um

século antes de ter sido publicada a obra *Didáctica Magna*. Os jesuítas já estavam criando escolas quando a Reforma impunha às famílias, ainda, a responsabilidade pela educação de seus filhos. Os jesuítas criaram, no plano da materialidade escolar, as condições para a divisão do trabalho didático consagrada por Comenius um século mais tarde (GADOTTI, 2005).

Importante trazer à tona os princípios básicos da Companhia de Jesus, que estavam pautados em: a) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; b) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; c) a disciplina severa e rígida; d) a hierarquia baseada na estrutura militar; e) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação. O Projeto Educacional Jesuítico, portanto, era um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena nativa. O modelo ideal de homem: o homem puro, cristão e livre dos pecados do mundo burguês, que buscavam os padres jesuítas, poderia ser este homem, encontrado em terras coloniais.

O analfabetismo se estendia até a alta nobreza e família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, na maioria confinado à classe sacerdotal e à alta administração pública. Os mosteiros e as catedrais eram quase que os únicos locais das letras, mas sua atuação ainda não cumpria uma missão social. De acordo com Mattos (1958, p. 37-38), mesmo na grande maioria dos países europeus da época não havia um sistema escolar modelo, visto que:

Quanto a planos e tentativas de organização de um sistema escolar extensivo a toda a população, abrangendo todos os graus de instrução como o entendemos modernamente, apenas começavam a surgir por essa época as primeiras idéias com Lutero e Sturm na Alemanha (1536), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concílio de Trento (1545), em função da tremenda luta religiosa que desde 1517 abalava a Europa. Esse sistema escolar em gestação seria, apenas, um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça e norte da Itália (MATTOS, 1958, p. 41-42).

Uma das estratégias adotadas por Manuel da Nóbrega na conversão dos gentios foi a construção de aldeias de catequização, que se situavam próximas das vilas e cidades portuguesas. Essas aldeias eram habitadas pelos padres jesuítas e pelos índios a serem convertidos e destinavam-se a atingir três objetivos: objetivo doutrinário, que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios; objetivo econômico, que visava a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade colonial; objetivo político,

que visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios considerados selvagens e, também, dos inimigos externos (MATTOS, 1958).

Além da crise interna no seio da própria Companhia de Jesus, resultante dos desentendimentos havidos entre Santo Inácio de Loyola e Simão Rodrigues, sob cuja inspiração se concebera e se incentivara a política dos recolhimentos e das confrarias dos meninos; outra razão havia, mais profunda e decisiva, determinando esta mudança de orientação. Era que as novas Constituições da Companhia de Jesus proibiam a manutenção de internatos para educandos leigos, que não fossem candidatos com vocação religiosa para ingressar nas fileiras militantes da Companhia. Por meio de seu ensino e sua metodologia, os jesuítas exerceram grande influência sobre a embrionária sociedade brasileira, constituída pelos filhos da classe burguesa (MATTOS, 1958, p. 119).

As principais críticas efetuadas pelos adversários políticos dos jesuítas no Reino ao método pedagógico são: a) a educação da mocidade reinol e colonial, monopolizada pelos padres, orientava-se para a uniformidade intelectual; b) os quadros do seu ensino, dogmático e abstrato, não apresentavam plasticidade para se ajustarem às necessidades novas: os métodos, autoritários e conservadores até a rotina; e, além de não incluir o ensino das ciências, esse plano de estudos, excessivamente literário e retórico, não abria lugar para as línguas modernas (AZEVEDO, 1976). Assim, a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno. As transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem – o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão. A expulsão da Companhia de Jesus deve ser compreendida como um processo, envolvendo questões de cunho político, ideológico e econômico. Os jesuítas representavam um obstáculo e fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa.

A importância do trabalho dos jesuítas para a vida da Colônia Portuguesa na América e, principalmente, para a educação colonial é apontada por Mattos (1958), Azevedo (1976), Gadotti (2005), Saviani (2011). Para esses autores, a vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. A eficácia do ensino jesuítico somente pôde ser concretizada após um longo e lento processo de adaptação às realidades sociais da Colônia.

Era coerente a proposta educacional jesuítica, pois vinha ao encontro de seus objetivos principais que a Coroa Portuguesa almejava para sua Colônia, a conversão do índio à fé cristã e o trabalho educativo. Posteriormente, o ensino jesuítico dedicou-se, também, à formação da burguesia urbana. Uma das consequências dessa cultura urbanizadora, que se desenvolveu pela ação pedagógica dos jesuítas, foi a unidade espiritual que contribuiu notavelmente para estabelecer, fornecendo uma base ideológica, linguística, religiosa e cultural à unidade e à defesa nacionais. (AZEVEDO, 1976). Por intermédio de seu ensino e sua metodologia, os jesuítas exerceram grande influência em todas as camadas da sociedade da Colônia ainda em formação.

A atuação na Colônia Portuguesa na América pode ser compreendida em duas fases distintas: a primeira corresponde ao período de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos; a segunda fase corresponde ao segundo século de sua atuação, um período de consolidação de seu projeto educacional. Entretanto, a Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa que atuou na Colônia Portuguesa, mas foi sim aquela que mais destaque teve e a que primeiro desembarcou. Os membros das demais ordens, como os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos, somente se instalaram e iniciaram seu trabalho por volta de 1580, e, diferentemente dos jesuítas, não tinham na função educadora sua principal atividade (AZEVEDO, 1976).

Conforme esclarece Azevedo (1976), os jesuítas possuíam um projeto educacional, que, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para a sua Colônia na América, tinha determinada autonomia; teve papel fundamental e acabou contribuindo para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização e povoamento da Colônia.

#### 4 DOCUMENTO/MONUMENTO: O *RATIO STUDIORUM* ENQUANTO GUARDIÃO DE MEMÓRIA

*Uma pena – para anotar; uma chave –  
Que abre gavetas ocultas;  
Eis o inventário alegórico  
Que poetas sensatos associam à memória.  
(William Wordsworth)*

Os jesuítas formularam seu Projeto Educacional, sendo este o alicerce da nova estrutura social e educacional da Colônia Portuguesa na América. Para transitar pela memória histórica da Companhia de Jesus, buscando as nuances da ação gestora na educação jesuítica – , como aponta o ideal de Santo Inácio de Loyola – é, ao mesmo tempo, reflexo e fermento da história.

Fala-se muito em memória, há, inclusive, nas palavras de Assmann (2011, p.20), “uma literatura técnica crescente e cada vez mais densa”. E o momento em que vivemos deste fascínio pelo estudo da memória evidencia que “diferentes questões e interesses se cruzam, se estimulam e se condensam, provenientes dos estados culturais, das ciências naturais e da tecnologia da informação” (ASSMANN, 2011, p. 20). Para Candau (2014, p. 126) acima dessa “necessidade de memória”, parece existir “uma necessidade da ideia de memória que se manifesta sob múltiplas modalidades nas sociedades modernas”.

Ricoeur (2007) cita ao longo do seu livro um texto de Platão, denominado Filebo, o qual retrata um diálogo entre Sócrates e Protarco. Tal texto inicia-se com uma propositura de Sócrates acerca da memória:

Não é da memória e da sensação que se forma em nós a opinião espontânea e refletida? [...] Imagino que nossa alma se assemelha a um livro. [...] A memória no seu encontro com as sensações e com as reflexões que esse encontro provoca, parece-me então [...] escrever discursos em nossa alma e, quando uma reflexão escreve coisas verdadeiras, o resultado em nós são uma opinião verdadeira e discursos verdadeiros. Mas, quando aquele escrevente que há em nós escreve coisas falsas, o resultado é contrário à verdade (RICOEUR, 2007, p. 33).

Com isto, Ricoeur (2007) compreende que essa busca pela verdade provocada pela memória a torna, por conseguinte, uma “grandeza cognitiva”.

Conforme Assmann (2011), “esse interesse pela memória como provedora de respostas sobre a própria origem e identidade” pode ser visto em diferentes períodos da

História da humanidade: no século XIX, a partir da formação dos Estados nacionais; no Renascimento, com a “historiografia da Corte e da escrita da história das dinastias; entre os séculos XV e XVII, ao lado do ‘tempo sagrado da Igreja’ e do ‘tempo pragmático dos negociantes’ [...] era o ‘tempo dos arquivistas, cronistas e historiadores’, que procuravam no passado as raízes do presente” (ASSMANN, 2011, p. 53).

Le Goff (2013) nos apresenta Santo Agostinho como um estudioso da memória, o qual “deixará em herança ao cristianismo medieval um aprofundamento e uma adaptação cristã da teoria da retórica antiga sobre a memória”. A memória, para Santo Agostinho, está intimamente e “profundamente” no interior do homem, “no seio da dialética cristã”, que originou, por sua vez, “o exame de consciência, a introspecção, e também a psicanálise” (LE GOFF, 2013, p. 407). Le Goff aponta ainda para a importância de Santo Agostinho para o cristianismo da Idade Média, pois este filósofo da Igreja propõe “uma versão cristã da trilogia antiga dos três poderes da alma”, também defendidos por Cícero: memória, inteligência, providência, as quais tornam-se: memória, intelecto e vontade, “que são, no homem, as imagens da Trindade” (LE GOFF, 2013, p. 408).

Candau (2014, p. 9) define a memória como sendo “uma recordação permanente do passado”. Ela, a memória, é, segundo o mesmo autor, uma capacidade inerente, inata ao ser humano desde sua gênese, decorrente de uma “organização neurobiológica muito complexa” (CANDAU, 2014, p. 21). Esse autor propõe uma taxonomia para as diferentes manifestações da memória, e a explica no seguinte trecho:

Andamos de bicicleta sem cair ou saudamos uma pessoa que encontramos na rua adotando uma gestualidade incorporada, da qual nem nos damos conta: devemos isso à protomemória. Em nossa vida cotidiana, mobiliamos regularmente múltiplas lembranças, recentes ou antigas, e temos por vezes a sorte ou infelicidade de conhecer experiências proustianas, mesmo se nos sentimos impedidos de descrevê-las: temos aqui as duas formas de memória de alto nível. Enfim, cada um de nós tem uma ideia de sua própria memória e é capaz de discorrer sobre ela para destacar suas particularidades, seu interesse, sua profundidade ou suas lacunas: aqui se trata então da metamemória (CANDAU, 2014, p. 23-4).

O conceito de memória de Le Goff (2013) guarda certa semelhança com a definição de Candau (2014), pois ambos os autores consideram as capacidades biológicas do ser humano ao se referirem à memória. Assim, Le Goff (2013) entende o conceito de memória como “propriedade de conservar certas informações” graças a “um conjunto de funções psíquicas”, as quais permitem que o ser humano atualize “impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2013, p. 387).

Ricoeur (2007) reafirma em trechos diferentes de seu livro que a memória refere-se sobretudo ao passado, devendo-lhe, inclusive, ser fiel ao mesmo. A memória, segundo o autor, é único recurso que existe como referência ao passado. Ela, a memória, atua como uma guardiã da “profundeza do tempo e da distância temporal”, assim como da “relação representativa do presente com o passado”.

A memória formativa, também entendida como memória cultural, é aquela através da qual “o indivíduo se vincula a uma nação ou região específica. [...] supera épocas e é guardada em textos normativos” (ASSMANN, 2011, p. 17). A memória cultural não se mantém sozinha, pois

[...] precisa ser renegociada, estabelecida e mediada [...], readquirida. Indivíduos e culturas constroem suas memórias interativamente através da comunicação por meio da língua, de imagens [...], e organizam suas memórias com o auxílio de meios de armazenamento externos e práticas culturais. Sem estes não é possível construir uma memória que transponha gerações e épocas (ASSMANN, 2011, p. 23-4).

Candau (2014) reafirma as conjecturas de Assmann (2011), para aquele autor, a memória “recusa calar-se”. É, sim, “imperativa, onipresente, invasora, excessiva, abusiva”, e cujo “império se deve à inquietude dos indivíduos e dos grupos em busca de si mesmos” (CANDAU, 2014, p. 125). Ricoeur (2007, p. 130) explicita que foi graças a “audaciosa decisão” de Maurice Halbwachs que a memória passou a ser atribuída “diretamente a uma entidade coletiva”, ou seja, a um grupo ou sociedade. Para Assmann (2011, p.19), a memória cultural não se auto-organiza, ela é dependente de mídias e de políticas, é, pois, uma “memória viva” protegida em “monumentos, memoriais, museus e arquivos”, e trazendo consigo “o risco da deformação, da redução e da instrumentalização”. Candau (2014, p. 89) também corrobora com esse conceito de memória viva, para esse autor “a memória, portadora de uma estrutura possível de futuro, é sempre uma memória viva”. Estes problemas de “restrições e enrijecimentos” devem ser “acompanhados de crítica, reflexão e discussões abertas” para serem transpostos (ASSMANN, 2011, p. 19).

A memória social, chamada por Le Goff (2013) de “popular” passa por “profundas transformações” durante a Idade Média, principalmente devido à “difusão do cristianismo como religião e como ideologia dominante e do quase monopólio que a Igreja conquista no domínio intelectual” (LE GOFF, 2013, p. 404). Segundo tal autor, as principais características advindas das metamorfoses da memória medieval são:

Cristianização da memória [...], repartição da memória coletiva entre uma memória litúrgica girando em torno de si mesma e uma memória laica de fraca penetração cronológica, desenvolvimento da memória dos mortos, principalmente dos santos, papel da memória no ensino que articula o oral e o escrito, aparecimento [...] de tratados de memória (LE GOFF, 2013, p. 405).

A propagação da religião cristã na Idade Média, e, atrelada a esta, a expansão da própria Igreja Católica foi apoiada pelo movimento reformista, mas principalmente pela Contra Reforma, a qual foi auxiliada pelo processo de expansão marítima por meio das grandes navegações com o intuito de explorar “novos mundos” pelo povos europeus, resultando, com isto, no aumento de povos conquistados. Notadamente, ligada ao poder do Estado, estava a Igreja de Roma, pronta e a postos, com seu exército religioso com o intento de propagar a fé cristã aos recém-colonizados, por meio, principalmente de suas ordens religiosas, dentre as quais se sobressai em termos educacionais a Companhia de Jesus.

Assmann (2011, p. 24), afirma que “a constituição da memória se modifica juntamente com o estado oscilante de desenvolvimento” das mídias tecnológicas, as quais, “fundamentam e flanqueiam a memória cultural como suportes materiais”. As mídias tecnológicas “compreendem sistemas de escrita [...] que [...] conservam material linguístico, [...] imagens [...] vozes e som”. A escrita é a principal mídia de armazenamento da memória desde a Antiguidade. Ainda segundo Assmann (2011, p. 24), a escrita “acompanha a língua, armazena coisas diferentes e de maneira diferente” quando comparada com as imagens. Candau (2014, p.84) acredita que a utilização da escrita aprimora o processo de rememoração uma vez que “o alfabeto cristaliza as possibilidades auditivas de organização e fornece uma forma classificatória particularmente eficaz”.

O advento da escrita transformou radicalmente o modelo de disseminação de conhecimentos existente até então na humanidade, na chamada Pré-história, que estava reduzido na transmissão oral. Entretanto, essa forma de transmissão do conhecimento vinculada à oralidade não foi totalmente extinta, sendo ainda bastante utilizada por vários povos de diferentes culturas, principalmente no que tange aos mitos de origem daquele determinado povo, possibilitando assim a manutenção da memória cultural daqueles grupos. Contudo, a escrita foi, paulatinamente, rompendo as barreiras interpostas pelos costumes da época e se inserindo também na tradição da memória oral, inclusive como meio de resguardar o conhecimento mítico, popular, empírico, do esquecimento ao qual este estava sujeito, pois, com a escrita, o conhecimento torna-se independente da memória biológica, geralmente pertencente aos anciões, que o matinha anteriormente.

É papel da memória buscar “rastros soterrados e esquecidos”, ao mesmo tempo em que reconstrói e ressignifica essas provas para a Contemporaneidade. É no período do Renascimento que a escrita passa a ser considerada “o instrumento mais importante para a construção” da memória da humanidade, tornando-se também um “meio de eternização” dessa memória (ASSMANN, 2011, p.50-1). Le Goff (2013) compreende a história como sendo a “forma científica” da memória coletiva. Para esse autor, ambas as formas de conhecimento, memória e história, têm como objeto de estudo dois materiais: os documentos e os monumentos. O autor faz ainda uma distinção entre os dois itens, para ele, os monumentos são considerados “herança do passado”, enquanto os documentos são a “escolha do historiador” (LE GOFF, 2013, p. 485). Le Goff (2013) continua sua explanação afirmando que

Enquanto conhecimento do passado, a história não teria sido possível se este último não tivesse deixado traços, monumentos, suportes da memória coletiva. Dantes, o historiador operava uma escolha entre os vestígios, privilegiando, em detrimento de outros, certos monumentos, em particular os escritos, nos quais, submetendo-os à crítica histórica se baseava (LE GOFF, 2013, p. 485, N.do A.)

A perpetuação da memória está vinculada ao ato da memória, o qual, de acordo com Candau (2014, p. 88), “isola os acontecimentos e os esvazia de duração”. Le Goff (2013) apresenta um retrato do desenvolvimento da técnica da escrita no século XII, quando “o escrito desenvolve-se a par do oral e, pelo menos no grupo dos clérigos e literatos, há um equilíbrio entre memória oral e memória escrita, intensificando-se o recurso ao escrito como suporte da memória” (LE GOFF, 2013, p. 411). Esse autor traz o exemplo do uso da escrita como *medium* de memória na fala de Guido, conde de Nevers, em 1174, declarando que

O uso das letras foi descoberto e inventado para conservar a memória das coisas. Aquilo que queremos reter e aprender de cor fazemos redigir por escrito, a fim de que se possa reter perpetuamente na memória frágil e falível seja conservado por escrito e por meio de letras que duram sempre (LE GOFF, 2013, p. 411).

Le Goff (2013, p.412) encerra a discussão enfatizando que “durante muito tempo, no domínio literário, a oralidade continua ao lado da escrita, e a memória é um dos elementos constitutivos da literatura medieval”, principalmente nos séculos XI e XII. No século XVII, os humanistas acreditavam que “a escrita e a impressão seriam suportes indispensáveis” para conservar as tradições, tornando-se assim, “a viga mestra da cultura” (ASSMANN, 2011, p. 215).

Entretanto, a autora observa que, desde a Antiguidade, a escrita já era essencial para a “preservação da memória” (ASSMANN, 2011, p. 84). No decorrer do século XVI, ocorre o que Assmann (2011, p. 100) chama de “reordenação da memória”, um processo no qual a memória das palavras foi sendo substituída pela memória das coisas “antes de perder, em meio a uma cultura científica fundada na escrita, sua posição central”. Assmann ainda faz outras considerações acerca da escrita e seu papel de destaque dentro dos estudos de memória:

O potencial da escrita consiste na codificação e acumulação de informações, para além de seus portadores vivos e em que independa de atualização [...] O problema da escrita consiste na acumulação de informações, que tende a ser ilimitada. Por meio de *medium* cumulativos extracorporais e independentes da memória humana, vai pelos ares o horizonte da recordação viva e corporificada e criam-se condições de existência para arquivos culturais, saber abstrato e tradição esquecida (ASSMANN, 2011, p. 150).

De acordo com Assmann (2011), legibilidade e transparência foram as qualidades que fizeram com que a escrita fosse considerada “o melhor *medium* da memória” da Renascença. A opção pela escrita foi “um fator histórico decisivo na cultura ocidental e ingressou de maneira imediata na definição do que se denominou ‘história’” (ASSMANN, 2011, p. 236). Para essa autora,

Somente onde há escrita é que a memória cultural se diferencia entre o velho e o novo, o atual e o passado, tendo como primeiro plano uma memória funcional e como plano de fundo uma memória de armazenamento. Com o meio de registro da escrita não se amplia somente o escopo de cobertura da autoridade política, da organização comercial e da comunicação social; também se sedimentam resíduos de marcas linguísticas que podem ser descartados ou conservados e que podem ser preservados e administrados para diversos fins pelas gerações vindouras. Com a invenção da escrita surgiu a aspiração humana por uma eternidade secular, uma segunda vida na memória da posteridade (ASSMANN, 2011, p. 382-3).

Foram a escrita e, sobretudo, o texto impresso, os principais responsáveis pela “socialização da memória”, bem como pela “possibilidade de estocagem de informações”, as quais, por sua vez, devido a sua imutabilidade enquanto meio de memória, poderiam permitir que os “referenciais coletivos” fossem bem mais eficazes que a “transmissão oral”. Os grandes textos possibilitaram “os princípios autorizados de inteligibilidade do mundo social”. A escrita torna-se então a “auxiliar de uma memória forte” e reforça “o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma cultura”, reforça a “metamemória” (CANDAUI, 2014, p. 108-9).

Já no Ocidente, Le Goff (2013) nos apresenta Leroi-Gourhan, autor que teve um papel fundamental na caracterização da revolução da memória pela imprensa:

Até o aparecimento da imprensa [...] dificilmente se distingue entre a transmissão oral e a transmissão escrita. A massa do conhecido está mergulhada nas práticas orais e nas técnicas; a área culminante do saber, com um quadro imutável desde a Antiguidade, é fixada no manuscrito para ser aprendida de cor [...]. Com o impresso [...] o leitor é colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente, mas é frequentemente colocado em situação de explorar textos novos. Assiste-se então à exteriorização progressiva da memória individual; é do exterior que se faz o trabalho de orientação do que é escrito (LEROI-GOURHAN, 1964-5, p. 69-70, apud LE GOFF, 2013, p. 418).

Neste momento histórico, de criação e aperfeiçoamento da impressão, o texto impresso ganha uma importância maior – de guardião de verdades –, as quais poderão ser mais facilmente passadas às gerações vindouras, bem como serem guardadas, arquivadas para quaisquer necessidades de consulta etc. É o momento de nascimento do documento e a paulatina transformação desse documento em monumento, quando ele torna-se um guardião de memórias. Podemos considerar o *Ratio Studiorum* como um exemplo de documento com status de monumento, exatamente pela importância do seu conteúdo para a pedagogia moderna, pela longevidade desse texto escrito e impresso, e que sofreu poucas alterações ao longo dos anos. Além disso, o *Ratio* foi elaborado seguindo uma forma peculiar, na qual houve a colaboração de muitos religiosos fluentes nas letras, nos estudos e respeitados na época, demandou um período de quase cinquenta anos, além de ter considerado em seu feitiço as peculiaridades e particularidades das principais Províncias da Ordem Jesuíta e do próprio contexto histórico vivido na época em que foi elaborado.

É interessante notar as palavras de Candau (2014, p. 107) quando afirma que “o homem quase nunca está satisfeito com seu cérebro como unidade única de estocagem de informações memorizadas”, razão pela qual ele “recorre a extensões da memória”. A escrita é um dos facilitadores para o trabalho a ser realizado pelos “portadores, guardiões e difusores da memória”, possibilitando a “transmissão memorial” (CANDAU, 2014, p. 107). O principal lugar onde a memória pode ser armazenada é o arquivo, o qual se caracteriza por ser abstrato, genérico e dependente das mídias tecnológicas. Assmann (2011, p. 25-6) afirma que o arquivo “não é somente um repositório para documentos do passado, mas também um lugar onde o passado é construído e produzido”, de maneira dependente dos “interesses sociais, políticos e culturais, [...] codeterminada pelos meios de comunicação e pelas técnicas de registro”.

Entretanto, é necessário ter o entendimento de que a memória não é simplesmente um “recipiente protetor” do passado vivido, mas, sobretudo uma “força imanente”, uma “energia com leis próprias”, a qual, devido a essa característica singular “pode dificultar a recuperação” ou até mesmo bloquear a informação. Assmann ainda reitera que a memória “pode ser controlada pela inteligência, pela vontade ou por uma nova situação de necessidade, e proporcionar uma nova disposição das lembranças” (ASSMANN, 2011, p. 34). No entendimento de Candau (2014, p. 74), “todo aquele que recorda domestica o passado e [...] dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial”.

Le Goff (2013) demonstra a importância do papel desempenhado pela memória coletiva para as sociedades, considerando as “grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção”. Para esse autor, a memória coletiva se apresenta como “reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos” (LE GOFF, 2013, p. 435). Todavia, Le Goff (2013) compreende a memória coletiva enquanto uma “conquista” das sociedades, e também como “um instrumento e um objeto de poder”, pois, nas suas palavras “são as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória” (LE GOFF, 2013, p. 435).

A Igreja medieval utilizava-se livremente do poder que ela detinha sobre a língua utilizada nas academias e universidades na época, a saber, o latim, e do conhecimento reservado apenas aos membros de seus mais altos escalões, como instrumento de domínio e de submissão dos povos europeus naquele período histórico. Quando Martinho Lutero insurgiu com a Reforma Protestante contestando o uso do poder da Igreja como forma de dominação da sociedade europeia na Idade Média ocorreu uma ruptura da hegemonia que a Igreja de Roma detinha até então.

Esse movimento reformista, provocou, conseqüentemente, uma transmutação nos dogmas da Igreja católica como a maneira encontrada por esta instituição secular de não perder a luta religiosa e, por conseguinte, diminuir, com isso, o número de fiéis. E a Reforma católica veio utilizando-se da educação como forma de manipulação da sociedade, a fim de impor a sua verdade absoluta, produzindo, com isso, pessoas mais dóceis. Para cumprir esse papel de disseminadores da verdade eclesiástica, a Igreja contou com o auxílio dos jesuítas, os quais, construíram para normatização dos seus colégios o *Ratio Studiorum*, um

documento/monumento que tinha por finalidade e objetivo maior instruir os cristãos em “todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor” (Regra 1 do Provincial), reguardados pela vontade incutida nas pessoas de alcançar a glória de Deus.

Nesse sentido, Le Goff (2013) expõe seu ponto de vista quanto à função principal da memória coletiva e a contrapõe ao uso feito pela Igreja na sua Contra Reforma, pois, para ele “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2013, p. 437).

Candau (2014, p.60) explica que o trabalho da memória se realiza sob três perspectivas distintas: a memória do passado, responsável pelos balanços, avaliações, lamentos, fundações e recordações; a memória da ação, a qual está “absorvida num presente sempre evanescente”; e a memória de espera, a qual nos encaminha aos projetos, resoluções, promessas, esperanças e engajamentos para nosso futuro. O autor sintetiza seu pensamento afirmando que “somente a ação conjugada e unificadora dessas diferentes memórias pode nos ajudar a conceitualizar” e aceitar “nossa inscrição em um tempo” (CANDAU, 2014, p. 60).

Ricoeur (2007) traz um extenso conceito daquilo que é documento, no qual abarca qualquer vestígio que possa ser estudado e carregue consigo respostas concretas sobre o passado. Para Ricoeur (2007, p. 189)

Tudo pode tornar-se documento [...] os cacos das escavações arqueológicas e outros vestígios, [...] as informações tão diversas como tabelas e curvas de preços, registros paroquiais, testamentos, banco de dados estatísticos, etc. Torna-se assim documento tudo o que por ser interrogado por um historiador com a ideia de nele encontrar uma informação sobre o passado.

Para Le Goff (2013), o documento escrito num “suporte especialmente destinado à escrita” é uma forma de memória ligada à escrita. Segundo tal autor, “todo documento tem em si um caráter de monumento e não existe memória coletiva bruta” (LE GOFF, 2013, p. 396). Le Goff (2013) traz o conceito de Goody, daquilo que aquele denomina documento/monumento, no qual a escrita se apresenta com duas funções principais, a saber: “o armazenamento de informações”, o qual possibilita a comunicação através do tempo e do espaço, ao mesmo tempo em que “fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro”; e na medida em que ocorre a mudança do suporte oral para o visual, também permite “reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas” (GOODY, 1977, p.78, apud LE GOFF, 2013, p. 396).

Le Goff (2013) defende que é mister considerar os documentos como monumentos, ou seja “tratá-los de modo quantitativo” e “inserir-los nos conjuntos formados por outros monumentos”, pois compreende que “tendo em conta o fato de que todo documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso, trata-se de pôr a luz as condições de produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder” (LE GOFF, 2013, p. 485, N. do A.). É neste sentido que também corroboramos com as ideias de Le Goff uma vez que o *Ratio Studiorum* vem abarcar e se inserir no conceito de documento/monumento explicitado pelo autor. Para os padres que compõem a Companhia de Jesus, o *Ratio* é o documento que detém todo o poder relativo à forma do seu ensino e à formatação de suas instituições escolares.

Ricoeur (2007, p. 179) ainda acrescenta que um documento “está aberto a quem quer que saiba ler; ele não tem [...] um destinatário designado”, sendo assim, tendo acesso ao documento pretendido, basta saber o que procurar. As respostas estão guardadas, disponíveis para o pesquisador. O documento carrega consigo a objetividade, principalmente por ser considerado “essencialmente como um testemunho escrito”, e essa característica de objetividade do documento “parece opor-se à intencionalidade do monumento” (LE GOFF, 2013, p. 486). Entretanto, devemos transpor essa barreira do positivismo que considera documento apenas os textos escritos e aceitar que a memória é formada também por outras fontes menos tangíveis.

Le Goff (2013) cita em seu livro as razões propostas por Marc Block para que os documentos se perpetuem ao longo dos anos:

Os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência no fundo dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações (BLOCK, 1941-2, p. 29-30, apud LE GOFF, 2013, p. 493).

Essas palavras de Block explicam o porquê de até a atualidade estarmos com os nossos esforços de pesquisa voltados para um documento produzido no século XVI. É a importância e a significância do *Ratio Studiorum* para a concepção da pedagogia moderna que o torna tão interessante como objeto de estudo. São as suas regras coesas e concisas que conseguem agrupar todos os segmentos envolvidos no processo educativo que fazem desse documento um verdadeiro monumento, o qual, por isso mesmo, deve ser cada vez mais estudado e

analisado sob outras perspectivas distintas das desse trabalho. O *Ratio* é um documento/monumento que não está esgotado de saberes e conhecimentos mesmo agora para o século XXI.

A partir de seus estudos sobre documentos, Le Goff (2013) se depara com Paul Zumthor, autor que para Le Goff descortinou aquilo “que transforma o documento em monumento: a sua utilização pelo poder”. Le Goff compreende que “não existe um documento objetivo, inócuo, primário”, havia, outrossim, “a ilusão positivista (que [...] era produzida por uma sociedade cujos dominantes tinham interesse que assim fosse), a qual via no documento uma prova de boa-fé, desde que fosse autêntico” (LE GOFF, 2013, p. 494). É interessante ressaltar a visão desse autor quanto à origem real do documento, o qual “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2013, 495). Essa visão crítica pode ser comprovada no seguinte trecho

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é um monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 2013, p. 496-7).

Assim também foi com o *Ratio Studiorum*. Esse foi um documento elaborado segundo um propósito: unificar, organizar e consolidar as práticas da educação jesuítica nos diversos colégios da Companhia de Jesus espalhados pela Europa e suas colônias além-mar. O *Ratio* é um documento carregado de intensões: servia aos desígnios da Igreja sem qualquer pudor em fazê-lo e, com isso, reiteramos, tornou-se objeto de poder da Contra Reforma católica. Nas palavras de Le Goff (2013), um documento como o *Ratio* pode ser considerado um “produto de um centro de poder, de um senhorio quase sempre eclesiástico, um cartulário deve ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual, mas, sobretudo, enquanto instrumento de poder” (LE GOFF, 2013, p. 497). Apenas a análise do *Ratio Studiorum* – documento – enquanto monumento vai permitir a ressignificação da memória coletiva da sociedade em que foi construído e utilizado. Foi o que nos propomos durante a realização da pesquisa que originou essa dissertação.

## 5 ROMPENDO OS LIMITES DO *RATIO STUDIORUM*: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Só se fala em memória porque ela já não existe mais.  
(Pierre Nora).*

O *Ratio Studiorum* é um documento ímpar em se tratando de educação, tendo sido um documento gestado no século XVI, merece a atenção de educadores ainda hoje.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa de análise do *Ratio Studiorum* observamos a ação de atores gestores os quais correspondem ao Provincial, Reitor e Prefeito de estudos que apresentam, cada um deles seu papel bem definido e delimitado dentro de suas respectivas regras que compõem o *Ratio*.

Consideramos que o *Ratio Studiorum* tem seu status elevado de documento para monumento, devido a sua importância para a memória da pedagogia. A relevância do nosso trabalho está ancorada inicialmente no próprio objeto de estudo: o *Ratio Studiorum*, pois acreditamos que apenas o fato de ele ser o que é, ou seja, por sua elaboração ter demandado quase meio século; ter sido construído por várias mãos; ter sido pensado, refletido, atendendo a opinião de cada um dos principais religiosos e educadores da Ordem jesuítica do século XVI, os quais eram homens de valiosos saberes, em se tratando de contexto histórico, político e até mesmo geográfico e cultural; considerando ainda a construção coletiva do texto que comporia o *Ratio*; sabendo que no corpo de regras que o compõem estão sumarizados todos os aspectos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no que tange aos professores e demais profissionais dos colégios jesuítas, bem como o próprio funcionamento destas unidades escolares. Todas essas questões fazem do *Ratio Studiorum* um guardião de memórias.

Caracteriza-se ainda o *Ratio Studiorum* por ter uma visão da escola a partir da própria realidade dos Colégios, pois tal documento/monumento foi construído com a colaboração dos Provinciais, Reitores e professores que estavam atuando nos Colégios na época concomitante a sua elaboração. Foram os padres Jerônimo Nadal (Reitor, Prefeito de estudos e professor), Diego Ledesma (Prefeito de estudos e professor) e Cláudio Aquaviva (Geral da Ordem) os principais nomes a serem lembrados como partícipes da elaboração do *Ratio*. Esses padres percorreram todas as etapas dentro da hierarquia da Ordem jesuítica. Nesse texto vemos reflexo de uma Instituição hierarquicamente organizada, que é a Companhia de Jesus.

Essas observações nos fazem acreditar que o *Ratio Studiorum* é de suma importância para a memória da gestão e da educação, e que o método pedagógico dos jesuítas possibilita a compreensão de aspectos importantes da organização dos colégios da Companhia de Jesus. Além de apresentar orientações sobre a metodologia e o conteúdo a ser trabalhado nos cursos, o documento trata da responsabilidade e dos procedimentos de gestão de cada membro do colégio e suas respectivas funções.

Consideramos que os nossos objetivos propostos foram alcançados, uma vez que identificamos as atividades de gestão pertinentes à educação, a partir da análise minuciosa do texto das regras do *Ratio Studiorum*. Consideramos também na nossa pesquisa todo o contexto histórico em que o *Ratio* foi construído, ou seja, durante o processo de Reforma protestante e Contra Reforma católica, além da importância dos membros partícipes da Companhia de Jesus enquanto “exército” da Igreja Católica dentro de luta travada nesse período histórico, a fim de não perder o seu status enquanto guardião da fé e da verdade absoluta. Entretanto, para que a Igreja continuasse como detentora do poder, esta instituição precisou se adequar à nova realidade, e para tal, se utilizou das ordens religiosas, principalmente da Companhia de Jesus e sua atuação educativa como instrumento de poder. E a Igreja de Roma soube se utilizar bem deste grande número de padres competentes dentro de sua ação educativa.

A partir desse momento, houve o aumento exponencial no número de Colégios da Companhia de Jesus, o que levou, conseqüentemente, a necessidade de uma normatização geral para unificar todos esses colégios dentro de uma única linguagem e, é o *Ratio Studiorum* este instrumento que aparece trazer a unidade necessária para a educação jesuítica. A questão fundamental acerca da linguagem é a da significância, que consiste no processo pelo qual os signos linguísticos podem se encher de significação. As significações são entidades ideais, sob uma forma concreta de representação, na particularidade das significações o sentido do *Ratio Studiorum* se manifesta e, no âmbito do sentido, as significações foram e são constantemente (re)elaboradas.

Tendo percorrido com a Companhia de Jesus o caminho do *Ratio Studiorum*, fica nítido que o anúncio da fé apresentou-se como efetividade à prática, passando é claro, da linguagem da fé cristã à linguagem pedagógica. Quanto mais nos aprofundávamos nos estudos do *Ratio*, mais víamos que esse sentido se fortalecia e o que ele traz dentro de si, afirmando-se com seu poder revelador. Diante disso, compreendemos o *Ratio Studiorum* como um caminho que nos possibilita a encontrar o sentido de uma existência educacional,

que foi capaz de conduzir toda uma Congregação durante décadas para enunciar o que crê, e ainda vive e pratica o que anunciava pela escrita e pelo discurso da fé, seja na formação do bom cristão, que era uma preocupação própria da época, seja na formação de profissionais capacitados.

O *Ratio* foi utilizado nos diversos colégios que a Companhia fundou, estando presente em diversas regiões por quase dois séculos, mas os colégios fundados pelos jesuítas não permaneceram estáticos durante esse período. O documento, ao contrário revela que havia certa flexibilidade para adaptações de acordo com as necessidades locais, como se pode ver na Regra 39 do Provincial, que admite “modificação para maior progresso das letras”.

Na pedagogia jesuítica a instrução e a educação seguiam juntas, no entanto não devemos desconsiderar esses processos tendo-os como estritamente religiosos e que se utilizam do ensino para promover a verdadeira religião. Está claro que o ideal da Companhia é proporcionar a realização plena da natureza humana, por isso baseava-se no evangelho de Jesus Cristo.

Nossa pesquisa evidentemente não encerra tudo o que pode ser extraído do *Ratio Studiorum*, trata-se apenas de um somatório às outras que também têm o *Ratio* como objeto de estudo, podendo servir como orientação a novos trabalhos. O *Ratio Studiorum* apresenta ainda muitas nuances e olhares. Enfatizamos a nuance da gestão, mas podem-se analisar outros aspectos desse documento/monumento.

Consideramos, por fim, que o *Ratio Studiorum* é um campo com potencial de estudos e que ainda tem muito a contribuir para o conhecimento da memória das práticas de gestão no âmbito da educação.

Por oportuno, ressalte-se que algumas das práticas de gestão analisadas no *Ratio* ainda parecem persistir no âmbito escolar da contemporaneidade, a exemplo das estruturas escolares, das funções dos gestores escolares. Mudaram-se as nomenclaturas, mas o interior das práticas parecem trazer consigo as partículas do passado da educação jesuítica.

## REFERÊNCIAS

- ASSMAN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura (Parte 3). *In: A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BÁN, Alzira Dornelles; BRZEZINKA, Halina. **A nova escola**: gerência científica. Porto Alegre: Sulina, 1972.
- BELLO, Ruy de Ayres. **Princípios e normas de administração escolar**. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1965.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- CALDAS, Pedro Spinola Pereira. Teoria e prática da pesquisa histórica: reflexões sobre uma experiência didática. **Revista de Teoria da História**. Ano 1. nº 3. UFGO. Belo Horizonte: junho/2010.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CARVALHO, Rômulo Vasco da Gama de. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CORREIA, Danuta Carolina das Neves. **A gênese da supervisão escolar**: o *Ratio Studiorum*. 2013. Monografia de Especialização. Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa. João Pessoa, 2013.
- DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas**: positivismo e hermenêutica. São Paulo: Loyola, 2004. Tomo 1
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GADOTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LADRIÈRE, Jean. **A articulação do sentido**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A fé cristã e o destino da razão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008. (Coleção Ideias).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1988.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

LEITE, Serafim Soares. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Assossidados, 1992.

MATTOS, Luiz de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heroico (1549-1570). Rio de Janeiro, Gráfica Aurora, 1958.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SANDÍN-ESTEBAN, Maria Paz. **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1996.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. *A Crisandade Insular: Jesuítas e Inquisidores em Goa (1540-1682)*. 2002. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2002.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a *Ratio Studiorum*. **Acta Scientiarum**. v. 22, a. . a.1. p. 181-187, 2000.

VALERIEN, Jean; DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 7. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO/ Ministério da Educação e Cultura, 2001.