



A pedagogia da essência e as bases epistemológicas da formação do professor no *Ratio Studiorum*

The Pedagogy of the Essence and epistemological foundations of teacher education in the *Ratio Studiorum*

**Carlos Henrique Martins Torra^[a], Pura Lúcia Oliver Martins^[b],
Rosa Lydia Teixeira Corrêa^[c]**

^[a] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professor de Filosofia e Sociologia no Colégio Nossa Senhora Medianeira, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: ctorra2@hotmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: pura.oliver@pucpr.br

^[c] Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutora em História da Educação pela Universidade de Salamanca (Espanha), professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: rosa.correa@pucpr.br

Resumo

A reflexão aqui exposta visa a discutir sobre o arcabouço teórico-filosófico que sustenta a estruturação da pedagogia da essência no âmbito da prática e da ação jesuítica do início da sua fundação até a elaboração definitiva do plano de estudos da Companhia de Jesus,

denominado *Ratio Studiorum*. Resulta da investigação da formação docente num período específico da história das práticas e ideias pedagógicas e seus distintivos peculiares, respaldada por elementos fundadores do pensamento ocidental, no tocante às bases filosóficas do conhecimento e da apropriação religiosa cristã de tais elementos. Ao formalizar a reflexão, o texto demonstra a necessidade de compreender o método desenvolvido pelos jesuítas nas inserções pedagógicas levadas a efeito nos Colégios da Ordem, pelo viés do princípio teórico, alimentado pelos estudos e documentos da Companhia.

Palavras-chave: Pedagogia da essência. Formação do professor. *Ratio Studiorum*. Conhecimento.

Abstract

The reflection outlined here seeks to discuss the theoretical-philosophical assumptions that support the structure of the pedagogy of the essence in practice and Jesuit action from the beginning of its foundation until the finalization of the Study Plan of the Society of Jesus, known as Ratio Studiorum. Such reflection results from the investigation of teacher formation in a specific period of history practices and pedagogical ideas and their distinctive badges, backed by founding elements of Western thought, with respect to the philosophical knowledge foundations and ownership of such Christian religious elements. By formalizing the reflection, the paper demonstrates the need for understanding the method developed by the Jesuits in the teaching insertions carried out in the Colleges of the Order, via theoretical principles studies, supplied by the Company's documents and studies.

Keywords: *Pedagogy of the Essence. Teacher formation. Ratio Studiorum. Knowledge.*

Introdução

Apresentar a problemática levantada pela concepção essencialista humana, sob o ponto de vista pedagógico, significa, antes de qualquer explanação teórica, questionar sobre a importância e a real necessidade do conhecimento? Embora pareça evidente tal indagação, ela não se

estrutura de forma lacônica, mas, sim, como questionamento fundamental à compreensão primeira do que é o ser humano e sobre o modo pelo qual o conhecimento pode empreender transformações nesse ser, entendido, por alguns pensadores, como dualizado e compartimentalizado em corpo e alma.

Para propor a compreensão essencialista do conhecimento, torna-se pertinente averiguar a importância histórica que a concepção essencialista de homem teve na formação dos sujeitos do processo educativo, inclusive na formação docente. Afirmar que tais discussões remontam à filosofia grega antiga não é nenhum exagero. Contudo, é essencial destacarmos que todo o referencial educacional, inclusive a noção de método educativo, parte, impreterivelmente, de valores construídos culturalmente, portanto mutáveis e temporais. Nessa perspectiva, o ser humano só é porque está sendo, permeado pelas contradições das utopias sustentadas teoricamente e pela concretude da ação educativa diária, que o conduzem a ser o que tem potencial de ser. No entanto, ainda é necessário questionar se o homem conhece de fato, de forma essencial, e como se dá esse movimento de apropriação ou não pelo sujeito cognoscente do objeto que se deixa conhecer pela razão. Mais do que isso: existe uma essência universal, imutável, que define absolutamente esse homem que conhece e o objeto conhecido?

Devido ao distanciamento histórico que emerge da discussão proposta, apresentamos esta reflexão partindo de um ponto de vista interpretativo no âmbito de uma análise histórica e epistêmica, pois importa investigar as bases do pensamento pedagógico acerca da noção essencialista de homem, perpassando, de forma pontual, pelos referenciais epistemológicos do essencialismo grego, da estruturação cristã e tradicional do método pedagógico, tateando a ação jesuíta acerca da formação dos professores por meio da exposição ao *Ratio Studiorum*¹, espinha dorsal da versão essencialista cristã levada a cabo pela ação pedagógica eclesiástica tradicional,

¹ *Ratio Studiorum* é a abreviação de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* – em tradução não literal, significa Ordem e Maneira dos Estudos da Sociedade de Jesus.

apurando, desse modo, não só as raízes da formação do professor no Brasil, como também apresentando breves marcas de tal sistema formativo, cujos elementos ainda se fazem presentes na prática docente.

A pedagogia da essência e seus fundamentos filosóficos

Todas as verdades construídas e fixadas na história humana refletiram, não de forma absoluta, mas de modo predominante, as forças de dominação presentes nas relações sociais que se estabeleceram como baluartes de uma visão definida de mundo, homem e realidade, bem como do arcabouço epistêmico que sustentou essas concepções. Desse modo, a reflexão que se apresenta acerca da compreensão da pedagogia da essência remete-nos a uma análise da visão epistêmica da realidade e da concepção de homem e conhecimento desenvolvida por essa percepção que remonta a tempos recuados, a saber, o século IV a.C. O contexto da constituição desse modo de conceber o conhecimento inicia-se na Grécia Antiga, primeiramente com o filósofo Platão (Aristocles de Atenas), sucedido por Aristóteles, seu discípulo, e, nos primeiros séculos da era cristã, perpassando a Idade Média, com Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino, filósofos e doutores da Igreja, que, embebidos de uma visão de pedagogia voltada à contemplação do Deus cristão, estabeleceram uma íntima relação entre o conhecimento (razão) e a permanente busca pelo divino.

Cumpre, neste ponto da pesquisa, compreender o sentido de essência peculiar ao pensamento filosófico, para então alargarmos a discussão, caracterizando especificamente a compreensão dos pensadores que permeiam essa análise.

De acordo com Abbagnano (2012), a essência, sob uma análise filosófica alargada, compreende a tentativa de responder à pergunta “o quê?”. Por exemplo, o que é o homem? A resposta a essa pergunta deve cercar o sentido último daquilo que homem não pode não ser. A inteligibilidade da resposta do homem como animal racional sustenta a percepção de

que ele tem como característica e substância a racionalidade (como afirmava Aristóteles), não somente a sua afecção animal, mas que a inclui, como essência. Assim, o pressuposto é buscar aquilo que define o “objeto”, nesse caso, o homem, substancial e não somente qualitativamente. Por isso, para Platão, o conhecimento sensível só é possível pela via metafísica (alma), como lembrança de um mundo ideal/essencial/conceitual de que o homem participa pela capacidade de direcionar sua razão à contemplação das verdades imutáveis. Nesse sentido, conhecer é lembrar (reminiscência).

O pensador considerava a existência de dois mundos interdependentes: o mundo inteligível e o mundo sensível; interdependentes no tocante à noção de que a existência do mundo dos sentidos — ordenado por um plasmador (demiurgo) — só era possível como cópia imperfeita do mundo ideal perceptível por meio da dialética conceitual. Portanto, a essência do homem relaciona-se, em Platão, à busca permanente das verdades eternas da alma/razão, pelo viés epistemológico, isto é, pela filosofia.

Como o conhecimento está pronto e acabado, imutável, organizado e hierarquizado, sob um ponto de vista pedagógico, era preciso impor um sistema que possibilitaria a condução do ser humano para além do mundo material, parcial e imperfeito, ou seja, existencialmente, o ser humano deveria ser conduzido, por meio do conceito e das ideias, ao mundo das essências, no qual seria o que deveria ser essencialmente, visto que o homem e todas as coisas existentes são verdadeiramente apenas no mundo das ideias. Cabe, desse modo, o entendimento de uma noção peculiar na concepção pedagógica acerca do conhecer em Platão: o mundo empírico é caótico, múltiplo e imperfeito, já o mundo das ideias constitui-se por uma dinâmica ascendente no processo dialético, tornando as impressões múltiplas ideias unas e imutáveis. Sendo ascendentes, tais ideias também são hierarquizadas, o que leva, por meio desse exercício, à noção de sumo bem e beleza absoluta, que, para o filósofo, é a ideia mais perfeita de todas, bem como a mais abrangente.

No contexto cristão, as ideias platônicas receberam uma roupagem característica no tocante ao desenvolvimento conceitual de conhecimento e de ser humano com sentido religioso. Nos primeiros séculos da

era cristã, Agostinho (345-430), utilizando a noção platônica da abstração e mundo das ideias, estabeleceu uma aproximação com sumo bem — conceito imutável para Platão —, usando-o como aporte teórico cristão para a sustentação de toda a existência humana voltada para Deus. O que antes era uma abstração, um conceito a ser alcançado pela filosofia contemporânea para se desvelar o verdadeiro homem e a verdadeira realidade, foi endereçado, como conhecimento e ferramenta fundamental, a conduzir o homem à sua origem. O humano, nesse sentido, é apresentado com uma dualidade ainda mais acentuada, o que define uma educação claramente fundada na distinção entre o eterno e o efêmero; desse modo, “acentuou[-se], ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14).

A alma, em Platão, além de ser compreendida como princípio da vida, era também base, princípio do conhecimento; por isso, para esse filósofo, competia à educação estabelecer qual alma predominava em cada homem — alma racional, irascível ou concupiscível —, para assim ser possível determinar a qual função social os sujeitos estavam destinados. Assim, “para Platão as pessoas não são iguais; por isso, devem ocupar posições diferentes dentro da sociedade e ser educadas de acordo com essas diferenças” (ARANHA, 1989, p. 50). O corpo, desse modo, era visto como corruptível, enquanto a alma, eterna, contemplava a beleza e perfeição do mundo inteligível.

Agostinho, por sua vez, na estruturação dos princípios religiosos cristãos sobre o pecado original, adensou a noção de separação do homem em material e espiritual, afirmando ser o corpo elemento menos importante da dualização do ser humano, porém não mais um lugar de corrupção, mas de exílio da alma. Assim,

não basta que a educação se negue a apoiar-se nessa realidade: deve também vencê-la. À verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14).

É nesse sentido que Agostinho aproxima-se da acepção de Platão acerca do conhecimento, pois o saber não é dado por meio da palavra, que apenas serve como um meio para que aquilo que está impresso na alma humana, isto é, a verdade, seja rememorada, visto que quem garante e possibilita a contemplação da verdade é Deus, utilizando o espírito humano.

Quando ouço dizer que há três espécies de questões, a saber: ‘se uma coisa existe (*an sit?*), qual a sua natureza (*quid sit?*), e qual a sua qualidade (*quale sit?*)’, retenho as imagens dos sons de que se formaram estas palavras, e vejo que eles passaram com ruído através do ar, e já não existem. Não foi por nenhum dos sentidos do corpo que atingi essas coisas significadas nestes sons, nem as vi em parte nenhuma a não ser no meu espírito (AGOSTINHO, 1980, p. 179, grifos do autor).

O pressuposto da fé na educação e na formação docente: a filosofia essencialista e o *Ratio Studiorum*

Tendo presente a proposição platônico-cristã, aprofundada por Agostinho ao encontrar na educação essencialista sentido para a própria vida humana, no contexto da Idade Média, com o avanço do conhecimento e do renascimento urbano, o gosto pelo racional passou a se efetivar na constituição de várias universidades. A Igreja Católica, nesse contexto, foi abalada pela cisão no século XI (entre a Igreja do Ocidente e do Oriente), que evidenciava uma crise política, bem como uma discordância nos fundamentos da teologia cristã. Além disso, as diversas interferências dos imperadores às questões próprias da fé provocaram, concomitantemente, a necessidade de fundamentação e justificação da relação entre fé e razão. Nessa conjuntura, a escolástica surgiu como nova expressão da filosofia cristã, tendo como pressuposto a submissão da razão à fé.

Tomás de Aquino (1225-1274), grande representante da escolástica, articulou um modo de conceber o aprendizado dependente de forma basilar da teoria do conhecimento de Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego de Estagira que, nas suas obras *Metafísica e Sobre a alma*,

estabeleceu uma explicação sobre a composição do conhecer e a relação entre alma e corpo. Aristóteles percebia a alma como a forma, o ato, a perfeição de um corpo. Assim, os sentidos são a primeira fonte do conhecimento. No bojo dessa discussão, insere-se a crítica à teoria da reminiscência de Platão, pois, para Aristóteles, é necessária uma adequação do conceito construído pela nossa compreensão do material à coisa real, no sentido empírico, ou seja, Aristóteles separava a matéria da forma.

De acordo com sua concepção, a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura, e dá um aspecto qualitativamente definido. A *forma* do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui a semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta *forma* molda a *matéria* e cria o homem. Há, portanto, uma *forma* para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos. Não é a partir da matéria que convém avançar para *forma* do homem; pelo contrário, é preciso moldar a matéria com a energia do sentido contido na noção de forma humana (SUCHODOLSKI, 2002, p. 15, grifos do autor).

Tomás de Aquino, utilizando esse arcabouço conceitual aristotélico, construiu sua teoria do conhecimento e pedagógica. Para ele, a essência, construído da concepção de conhecimento utilizado pelos jesuítas, dizia respeito ao que é comum a todas as naturezas e o ente (aquilo que é e que tem uma essência — tudo que acrescenta algo à coisa) diversificava-se como gêneros e espécies. Em sua obra *O ente e a essência*, Tomás de Aquino (1973, p. 9, grifo do autor) afirma que

o termo essência deriva, porém, de ente [...] o ente, tomado no primeiro sentido é aquilo que significa a substância de alguma coisa. Assim é que o filósofo, no livro V da *Metafísica*, afirma que toda substância é uma natureza; o termo natureza, porém, tomado nesta acepção parece significar a natureza da coisa, pois nenhuma coisa é destituída de sua própria operação. Em contrapartida, a quiddidade deriva o seu nome daquilo que se exprime na definição, denominando-se, contudo, essência enquanto por ela e nela a coisa tem o ser.

Com isso, notamos que Tomás de Aquino, ao reelaborar a teoria aristotélica e sua percepção no tocante ao que é essencial ao homem, postula ser função da educação garantir a passagem dos dons potenciais, ofertados pela providência divina, aos atos ou realidades atuais, conceitos já desenvolvidos por Aristóteles. Nesse sentido, a concepção aristotélica de ato e potência é viabilizada pela teoria tomista, quando destaca a noção de vontade no processo de conhecer, visto que tudo que é inteligível só o é pela divindade cristã que garante sentido a todo o conhecimento — evidentemente, aqui é perceptível a releitura de Aristóteles feita por Santo Tomás do Deus cristão como causa “incausada” e motor imóvel da vontade e desejos humanos.

Desse modo, considera-se uma parcialidade do conhecer a forma como Tomás de Aquino fixa-se na potencialidade dos seres particulares, pois tornar-se homem, na vertente essencialista de aprendizagem, é conduzir os processos pedagógicos a atualizar a matéria pela forma, pela via do conhecimento natural, fazendo da atualização (ato) uma busca da ponderação pela educação na constituição do sujeito de modo essencial até chegar, utilizando-se da forma (pensamento), à abstração do ser absoluto.

Suchodolski (2002, p. 15) assevera que

[...] o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornam realidade atual. Este processo, quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma atividade. Alargando este ponto de vista a todo trabalho educativo, São Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorar da natureza falível do homem. Mas esta atividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito está sempre ligado à graça da providência.

Grosso modo, as bases pelas quais a educação tradicional estabeleceu seu campo de ação têm como pedra angular a pedagogia da essência, principalmente aquela reformulada e cristianizada por Tomás de Aquino. Isso definiu, sobremaneira, a cultura escolar e formativa da

Igreja, manifesta nos documentos e nas inserções feitas pela Companhia de Jesus no século XVI, influenciando profundamente a formação de professores por meio de suas regras, visto que todo o processo formativo docente reflete, como em todo aspecto adaptativo humano, as estruturas sociais, culturais, econômicas e morais de uma época. Em contrapartida, dialeticamente, a educação e a formação pedagógica sustentam de algum modo aquilo que se determina como essencial a uma sociedade, do ponto de vista ético, moral e no que tange à formação intelectual, bem caracterizado no processo formativo docente efetivado pelos jesuítas. Assim, a formação docente no âmbito do *Ratio Studiorum* remonta a um extenso detalhamento de regras² estabelecidas para compor uma ação diária permanente que garantisse o ideário religioso e, principalmente, a formação do professor jesuíta na mais restrita moralidade cristã.

O propósito jesuíta de estabelecer regras que dessem conta de direcionar de forma intencional as atividades pedagógicas em todos os colégios e seminários da Europa, após a fundação da Companhia de Jesus (1534), contou em grande medida com a influência dos moldes pedagógicos utilizados pela universidade parisiense. Os primeiros membros da Ordem, inclusive o próprio Santo Inácio, estudaram em Paris, o que definiu a opção dos primeiros responsáveis pelo Colégio de Messina (fundado em 1548). O *modus parisienses* já contemplava “como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar” (SAVIANI, 2008, p. 52). A experiência em Messina pode ser considerada, depois de

² De acordo com Saviani (2008), o código representado pelo *Ratio Studiorum* contém 467 regras, assim dispostas: a) regras do provincial (40); b) regras do reitor (24); c) regras do prefeito de estudos superiores (30); d) regras comuns a todos os professores das faculdades superiores; e) regras particulares dos professores das faculdades superiores (49); f) regras dos professores de filosofia (27); g) regras do prefeito de estudos inferiores (50); h) regras dos exames escritos (11); i) normas para a distribuição de prêmios (13); j) regras comuns aos professores das classes inferiores (50); k) regras particulares dos professores das classes inferiores (59); l) regras dos estudantes da Companhia (11); m) regras dos que repetem a teologia (14); n) regras do bedel (7); o) regras dos estudantes externos (15); p) regras das academias (47). Algumas das regras subdividem-se, com o intuito de clarificar as ações dos professores nas suas funções específicas.

sintetizada pelo padre Nadal, um primeiro esboço do *Ratio*, porém foi no Colégio Romano, fundado em 1551, que apareceu a preocupação de formação de docentes, como resposta ao grande crescimento das instituições escolares e seminários da Ordem na Europa e nas missões fora da Europa. Assim refere-se Franca (1952, p. 10) a respeito da fundação e objetivo do Colégio Romano:

À vista do rápido incremento da obra educativa da Ordem recém-fundada, concebeu Inácio o projeto de abrir em Roma um grande colégio que viesse, com os anos, a servir de modelo das instituições congêneres disseminadas pelo mundo. Nenhum lugar mais indicado para a realização deste desígnio que a Cidade Eterna, centro da cristandade, residência das autoridades supremas da Ordem, ponto de afluência de bispos e príncipes, de homens de autoridade e homens de doutrina do mundo civilizado. A nova instituição prestaria outrossim às fundações seguintes o grande benefício de uma Escola Normal Superior, prestaria, entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contacto imediato com os educadores mais abalizados.

Nota-se que, além do cuidado na constituição de um colégio voltado a formar e garantir um lastro intelectual suficiente para o “ensinamento” nos colégios da Companhia, Inácio preocupa-se com a localização e influência política do lugar onde esse colégio seria estabelecido, bem como com toda a estrutura religiosa garantida pela atmosfera moral romana. Franca (1952, p. 30), quando cita uma carta de Inácio a seu sobrinho Beltran de Loyola acerca das capacidades intelectuais constatadas no irmão deste, opina dizendo que o deve enviar para o aperfeiçoamento dos seus estudos em Paris, visto que “entre os estudantes dessa cidade mais do que em outras há em geral maior honestidade e religião”.

Diante da evidente necessidade formativa, a Segunda Congregação Geral, em 1565, já havia formulado a proposição de que todas as províncias deveriam criar seminários pedagógicos ou academias para formar bons professores, tendo como componentes fundadores as questões morais, religiosas, intelectuais e pedagógicas. A própria constituição

escrita por Inácio de Loyola e aprovada pelo papa Paulo IV em 1558 clarificava e estabelecia a todos os membros qual era o intuito do trabalho assumido por eles em relação às necessidades da Igreja e à essência e carisma da Ordem. A esse respeito, Assunção (2007, p. 60) aponta que

as constituições evidenciavam que o propósito da Companhia de Jesus era ajudar as almas a atingir o fim último para o qual foram criadas. Além de uma vida exemplar e da doutrina necessária, era importante procurar os graus de instrução e o ‘modo de utilizá-las para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus’. A instituição fundaria colégios para que aqueles que optassem pela vida religiosa na Companhia pudessem receber os conhecimentos doutrinários necessários para ajudar as almas. O objetivo era admitir jovens que, pela sua vida edificante e pelos seus talentos, dessem “a esperança de vir a ser homens ao mesmo tempo virtuosos e sábios, para cultivar a vinha de Cristo Nosso Senhor”.

Para isso, a Companhia fez um longo trajeto teórico-prático daquilo que as congregações, por meio de diretrizes, experiências dos colégios e professores jesuítas, estudos feitos em diversas províncias e costumes locais, ofereceram como material para a composição do que seria o *Ratio Studiorum*, sistematizado e traduzido como código de leis em 1599. Foi responsável pela efetivação do projeto em questão o padre Aquaviva, que, eleito superior-geral em 1581, formou uma comissão em 1584 que se dedicou a estudar e apreciar “estatutos e regulamentos de universidades e colégios, ordenações, usos e relatórios das diferentes províncias; costumes locais; princípios disciplinares, numa palavra, todo o imenso material pedagógico acumulado em mais de 40 anos de experiência” (FRANCA, 1952, p. 19).

Sob o aspecto intelectual e moral/religioso³, a Companhia de Jesus, por meio dos seus documentos e congregações, alimentava a con-

³ Pela brevidade dessa exposição, optamos por não separar essas duas análises, embora sob um aspecto temporal fossem dois os tempos formativos na estrutura jesuítica: um biênio de formação espiritual e de sete a 11 anos de estudos contemplando além do *trivium e quadrivium*, mais os

cepção essencialista do modo de conhecer, aprofundando nos seus métodos aquilo que pudesse garantir ao aluno a capacidade imaginativa e racional por meio da *prelectio*, feita pelo docente e que visava a levar o aluno a *compositio*. Depois de finalizada a preleção feita por aquele que possuía o conhecimento, o aluno tinha a possibilidade de constituir o seu saber, cada vez mais autônomo, porém enquadrado ao que era definido, isto é, “depois de ter contemplado e admirado o modelo, o estudante devia reproduzi-lo. *Imitatio est anima prelectionis*. Uma imaginação servil nos primeiros tempos, mas que se tornaria cada vez mais original e pessoal” (SOUSA, 2003, p. 16).

Esse caráter essencialista, já citado em Aristóteles e Tomás de Aquino, na confluência específica e peculiar de cada pensador, fica evidenciado nas regras do *Ratio* que exprimem uma atemporalidade do conhecimento na defesa constante, bem como, por meio do saber, dos valores religiosos preconizados pelo cristianismo e pautados na filosofia grega antiga, cristianizada por Tomás de Aquino, como conhecimentos imutáveis. Tais elementos são centrais na compreensão da formação docente, visto que a formação moral e religiosa era fundadora nesse processo, pois esse futuro professor passava por tal instrução como aluno da Ordem, além de futuro clérigo que ocuparia, nos colégios e seminários da Companhia, funções voltadas à formação de crianças e jovens. As regras citadas a seguir caracterizam bem o valor dado à interdependência na formação do professor jesuíta em relação ao conhecimento obtido e ao modo de transportar tal conhecimento à sua preleção e rigorosidade moral:

Lembrem-se de modo muito especial que às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os que são bem afeiçoados a Santo

estudos humanísticos (cinco anos) e, dependendo do nível de ação pedagógica do professor, mais seis anos — quatro de teologia e dois de especialização. Importa destacar aqui que essas duas formações não eram somente concomitantes, como também interdependentes. Todo o processo formativo jesuíta, incluindo o docente, contemplava a noção do saber como meio para a elevação da alma humana à sua perfeição sob o viés da fé e da moralidade cristã.

Tomás; os que se lhe são adversos ou menos zelosos da doutrina, deverão ser afastados do magistério (Regra 8 § 2 do Provincial).

Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, afim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. Os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitação, ser afastados do magistério - Regra 16 do Provincial (SOUSA, 2003, p. 17-18).

O perfil do professor é definido, desse modo, pela sua disposição à valorização do projeto imutável e perfeito de homem e sociedade, que a fé e o conhecimento por meio do método fixavam. Porquanto o fato de a formação do professor jesuíta contemplar esses três componentes, a moralidade e a religiosidade, o aspecto intelectual e pedagógico tinha como objetivos alargados e definidos as necessidades da Igreja e da Companhia nas suas articulações políticas, pois importava dar especial atenção à formação do professor e à organização institucional dos colégios e residências jesuítas, por se tratar da base mantenedora de um projeto político e econômico elitista. Assevera-se, assim, que o primeiro critério para a escolha daqueles que ocupariam cargos na hierarquia da Companhia, inclusive na função docente, era sempre a perfeição religiosa e moral daqueles que ocupavam tais cargos. Conforme Puentes (2010, p. 492), o próprio *Ratio* aponta, “do começo ao fim, para o sentido da preocupação dos jesuítas pela seleção de funcionários e professores de provada postura virtuosa e bons costumes [...]”. Não é nenhum exagero afirmar, portanto, que a vocação era marca indelével na função e ação pedagógica que o professor assumia como ideal de vida, principalmente na percepção do aluno como criatura exilada da pátria celeste, que deveria ser guiado à perfeição, por meio do exercício da alma voltado ao conhecimento.

Assim expõe Franca (1952, p. 88, grifo do autor):

Num conceito justo e integral da missão educadora, a formação do mestre deve ser também inteira e completa, abraçando todos os aspectos

da perfeição humana. Não é só pela sua inteligência culta e ilustrada, é pela sua personalidade toda que o educador modela no educando o homem perfeito de amanhã.

A formação moral é a primeira preocupação da Companhia de Jesus. Ao entrar nas suas fileiras, o futuro formador de almas começa por dedicar dois anos inteiros exclusivamente a formação da alma própria. São anos benditos e fecundos em que se adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas. A razão sobrepõe-se aos poucos à volubilidade dos caprichos. As virtudes cristãs da caridade, da paciência, da renúncia de si mesmo, da piedade sólida, transformam-se aos poucos em hábitos vivos, que pautam as ações dos futuros educadores.

Sob um aspecto político, as íntimas relações de interesses do trabalho jesuíta no mundo, principalmente nas colônias portuguesas, entre elas o Brasil, com as regras de formação do docente respondiam a uma necessidade ainda mais dilatada. Do ponto de vista filosófico, por exemplo, a estruturação dada ao *Ratio Studiorum* visava a essa

[...] busca de um fim comum, nesse caso, o Reino de Deus, constituiu o encaminhamento fundamental dado para os fins e os objetivos do método didático-pedagógico dos jesuítas do ponto de vista filosófico. Dessa busca, derivam-se outros objetivos importantes, tais como, a conversação cultural do modelo de sociedade pautado nos princípios da ordem, hierarquia, subordinação e obediência; a formação e observância dos valores e bons costumes (discrição, agudeza, prudência, honestidade, constância etc.) e a formação literária e científica dos alunos (PUENTES, 2010, p. 485).

A instrução intelectual em si contemplava um caminho árduo e longo. Todos os futuros professores, além dos estudos comuns que compreendiam uma visão globalizante, chamada “artes liberais” (por se tratar do estudo realizado por homens livres), transmitidas a todos os estudantes

das escolas jesuítas – o *trivium*⁴ e o *quadrivium*⁵ –, necessitavam, ainda, de um estudo humanista de mais cinco anos, muito próxima da concepção de Ensino Secundário contemplada pela gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidades e retórica. Contudo, ainda era preciso o estudo aprofundado do latim, grego e hebreu e mais três anos de aprofundamento filosófico para o exercício do magistério. No caso dos professores que porventura estavam destinados ao Ensino Superior, eram essenciais quatro anos de teologia e mais dois anos de estudos no campo de aprofundamento escolhido. Nesse contexto, é importante salientar que

a formação teológica era-lhes, todavia dada só algum tempo depois da prática de ensino, como uma ‘formação permanente’, surgida pela necessidade do aprofundamento intelectual, que só era efetivada após o conhecimento pedagógico prático. Só aos trinta anos, mais ou menos é que o professor jesuíta terminava sua formação intelectual (SOUSA, 2003, p. 13).

No que tange à formação pedagógica, de acordo com o *Ratio*, o futuro professor, quase no final dos seus estudos, deveria ter com um perito da prática de ensino, para assim aprender com ele tudo que se relacionava às práticas pedagógicas do exercício da preleção, ditados, correções e deveres escolares.

A regra 9 do reitor evidenciava a necessidade de, quase no fim dos estudos, os alunos dedicarem-se a um aspecto formativo fundamental para a ação docente, que era a formação pedagógica, sempre acompanhada pelo *docendi peritissimum*, que o auxiliaria no conhecimento das práticas do bom professor.

Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costuma sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande

⁴ Gramática, retórica e dialética.

⁵ Aritmética, música, geometria e astronomia.

experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escritas, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício - Regra 9 do Reitor (FRANCA, 1952, p. 152).

Contudo, a formação pedagógica ocorria ainda pela leitura e reflexão das obras de diversos autores da Ordem, que escreviam no intuito de conduzir os futuros mestres a uma ação pedagógica excelente. Além disso, a estrutura administrativa baseada em regras oferecia ao novo mestre o respaldo necessário para o cumprimento de todas as suas obrigações com a alma e o destino dos alunos, conservando, nas relações professor-aluno, o afeto sem excessos, a não distinção por parte do professor entre ricos e pobres, além do cuidado na intervenção, não sendo permitido ao mestre bater nos alunos nem dirigir-lhes a pronúncia de palavras agressivas. Nesse sentido, o ideal de homem corroborava toda a ação formativa dos mestres da Companhia para sustentação de um ideal de sociedade, moralidade e religiosidade que não contrastava com os princípios da conservação do Estado, do poder estatuído pela Igreja, do bem-estar da família, como também da própria salvação da humanidade (FRANCA, 1952).

No Brasil, a concepção formativa essencialista teve vasto espaço de desenvolvimento com a forte inserção do *Ratio Studiorum* nos processos educativos ordenados pelos jesuítas desde a chegada dos primeiros padres e irmãos até a expulsão em 1759. A filosofia aristotélico-tomista está presente como arcabouço no documento de 1599 (embora a estruturação do *Ratio* tenha tido início em 1551), intentando garantir o conhecimento verdadeiro, visando à busca pela essência do homem que, segundo Saviani (2008, p. 57), consistia “numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã”. Além disso, os jesuítas que vieram ao Brasil no período inicial da colonização visavam com o ensino essencialista à conversão dos nativos e à manutenção dos poderes instituídos até então, tanto de um ponto de vista eclesiástico quanto político.

Essa percepção trazida da interdependência entre as ideias presentes no *Ratio Studiorum* e a filosofia tomista, perfilhando a educação tradicional, é evidenciada nesse sistema educativo que apresenta, na sua feitura, regras que definem como necessárias e permanentes as visitas aos textos de Aristóteles e Tomás de Aquino pelos alunos, sempre que possível, pela importância basilar dos seus escritos para todos aqueles que estudavam nos colégios jesuítas. Saviani (2008, p. 58) sustenta, nesse sentido, que “a orientação indicada predominou no ensino brasileiro durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I”.

Considerações finais

Nas páginas que precedem essas considerações sobre a formação do professor no âmbito das regras estabelecidas pelo plano de estudos da Companhia de Jesus, é possível perceber o quanto ainda hoje a educação com cunho pedagógico essencialista permeia elementos centrais de profundos debates no campo da análise e da relação entre teoria e prática pedagógica. Embora a reflexão aqui desenvolvida pertença a um tempo e espaço definidos, as medidas pedagógicas essencialistas sobrevivem no nosso contexto histórico, como norteadoras em diversos processos de construção do conhecimento, vistas ora como base de uma prática pedagógica sistematizada, ora como orientadoras e guias da prática, submetida à reflexão do agir pedagógico.

É necessário reafirmar, contudo, que a constituição da proposta da pedagogia da essência, sob o viés tradicional, no entender de Suchodolski (2002), firmou existência em um contexto em que a fragilidade religiosa cristã, nas suas dogmatizações acerca do homem e dos valores morais, era gritante e, por isso, a necessidade do retorno às bases da representação ontológica do ser humano parecia o melhor caminho para superar tal situação, atravessada pela Contrarreforma Católica.

No entanto, tão importante quanto essa constatação é entender que tal formato educativo visou a conduzir o ser humano a um resgate antropológico, possível por meio da educação e objetivado, no âmbito cristão, pelo *Ratio Studiorum*, que influenciou todo o desenvolvimento acerca do modo de conceber o conhecimento e a pessoa, diametralmente opostos à concepção de indivíduo, razão e subjetividade que estava sendo gestada pelo pensamento moderno. Essa nova concepção do ser deu à luz uma problematização ímpar no que tange ao conhecimento e à necessidade permanente de responder às mutações de uma sociedade “desreferenciada” do ponto de vista essencialista que a Companhia de Jesus tentou abarcar por meio da organização, hierarquização e afirmação dos princípios expostos no seu plano de estudos, inclusive no que se refere à raiz da formação docente nas colônias portuguesas.

Por fim, importa dizer que, embora certas concepções educativo-formativas, como a essencialista, mantenham bases estruturais mínimas iguais àquelas que deram suporte à organização dos diversos sistemas educativos que conhecemos, não se podem negar as modificações históricas e estratégicas sofridas por elas, que sustentam a permanência como orientadora da formação de professores ainda hoje, num processo permanente de adaptações aos contextos múltiplos e peculiares.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- AGOSTINHO. **Confissões**. Trad. J. Oliveira Santos, Ambrósio de Pina e Angelo Ricci. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ASSUNÇÃO, P. Colégios jesuíticos e o servir a Deus: a experiência e o tempo ensinam tudo. **Em Aberto**, v. 21, n. 78, p. 59-76, dez. 2007.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o *Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

PUENTES, R. V. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do *Ratio Studiorum*. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, J. M. Os jesuítas e a *Ratio Studiorum*: as raízes da formação de professores na Madeira. **Revista Ilenha**, Madeira, n. 32, p. 26-46, jan./jun. 2003.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TOMAS DE AQUINO. O ente e a essência. In: CIVITA, V. (Ed.). **Seleção de textos**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores). p. 7-22.

Recebido: 11/12/2012

Received: 12/11/2012

Aprovado: 03/05/2013

Approved: 05/03/2013