

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréa Sanhudo Torres

**PEDAGOGIA INACIANA:
HUMANISMO OU MERCADO**

Sorocaba/SP

2018

Andréa Sanhudo Torres

**PEDAGOGIA INACIANA:
HUMANISMO OU MERCADO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

Sorocaba/SP

2018

Ficha Catalográfica

Torres, Andréa Sanhudo

T643p Pedagogia inaciona: humanismo ou mercado / Andréa Sanhudo
Torres. -- 2018.

169 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2018.

Andréa Sanhudo Torres

**PEDAGOGIA INACIANA:
HUMANISMO OU MERCADO**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 30/08/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Universidade de Sorocaba - Uniso

Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba - Uniso

Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro
Universidade de Sorocaba - Uniso

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto - Uniso
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Celso da Silva
Universidade de Sorocaba - Uniso

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho se faz só! Alcançamos nossos objetivos com muito apoio e estímulo. Assim, agradeço a todos que encontrei ao longo dessa trajetória.

À Universidade de Sorocaba e à Fundação Dom Aguirre, por terem me concedido a bolsa de estudo, e onde construí uma carreira acadêmica.

Ao professor mestre Aldo Vannicchi, idealizador desta universidade, que teve a generosidade de compartilhar seu sonho com todos nós.

Ao professor doutor Fernando de Sá Del Fiol, pró-reitor de Graduação e Assuntos Estudantis, pela confiança e as novas oportunidades.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, aos professores doutores Wilson Sandano, Maria Alzira de Almeida Pimenta, Vânia Regina Boschetti, Alda Regina Tognini Romaguera e Jane Soares de Almeida (*in memoriam*), pelas aulas e parcerias.

Aos professores doutores Maria Angélica Lauretti Carneiro, Rafael Ângelo Bunhi Pinto e Paulo Celso da Silva, pela revisão e contribuições preciosas.

Aos meus colegas de Colegiado do Curso de Jornalismo, pelo apoio em todos os momentos, e aos colegas dos Colegiados dos Cursos de Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Aos alunos do Curso de Jornalismo da Universidade de Sorocaba, pela paciência.

À minha família, pela compreensão às minhas ausências.

Ao professor mestre Julio Cesar Gonçalves e à professora doutora Josefina Tranquilin, por compartilharmos saberes.

Em especial, aos meus mentores:

Ao professor doutor Pedro Goergen, meu orientador, pelo conhecimento!

Ao professor doutor Waldemar Marques, pela amizade eterna!

Ao professor doutor Jose Dias Sobrinho, pela inspiração!

Ao Professor doutor Benedito Cirino, pela parceria de vida!

Agradeço por me guiarem nessa descoberta fascinante que é o mundo da educação.

Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana.

José Dias Sobrinho

RESUMO

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

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

Palavras-chave: Pedagogia inaciana. Humanismo. Globalização. Gestão Acadêmica. Formações discursivas.

ABSTRACT

This research intends to present an analysis of the discursive formations of humanism and globalization when it comes to the academic management of the Pontifical Xavierian University, in Colombia, the Catholic University of Cordoba, in Argentina, and the Unisinos University, in Brazil, managed by the Society of Jesus. Being secular, the Jesuit mission towards education and evangelization in Latin America has as its principle the values of Christian humanism with a Thomistic orientation. In the current context, the researched institutions have been elaborating and reformulating their academic management documents in order to contemplate the Ignatian Pedagogy, as well as meeting market demands of the globalization of higher education. Therefore, this study is presented based on two contexts of theoretical references. The first one deals with the trajectory of the Jesuits, since the creation of the Society of Jesus, the implementation of the *Ratio Studiorum*, and the participation in the development of education in the Spanish and Portuguese America. The second one presents the economic approach on globalization which ultimately led higher education to rethink its functions as a university, and the role of education when it comes to the constitution of an individual. For the analyzes of discursive formations, paraphrase and polysemy categories from discourse analysis were used, based on Michel Pêcheux and Eni Orlandi, in order to identify if the Ignatian efforts for the preservation of the origins of the Society of Jesus, regarding integral human education, have been contemplated at the researched universities. It was also proposed to verify if the market-oriented discursive formations have been standing out in these administrations. As a corpus of analysis, documents of the universities were selected, such as the *Mission*, the *Vision*, the *Institutional Pedagogical Project*, and the *Institutional Development Plan*, in the case of the Brazilian university; for the Argentine and Colombian universities, the corpus was composed of the *Mission*, the *Vision*, the *Educational Project*, *University Plan* and the *Institutional Development Plan*. As references on Ignatian Christian humanism, the following documents were used: Characteristics of the Education of the Society of Jesus (1986), Ignatian Pedagogy - a practical proposal (1994), and the Common Educational Project of the Society of Jesus in Latin America (PEC), published in 2005. These documents aim to significantly contribute to understand education regarding formative processes, the role of professors, and Jesuit institutions. As for

understanding globalist models, references were Carlos Eduardo Martins (2011), who presents five interpretations of globalization, based on the interpretation of scholars on historical materialism; and proposals presented by the World Bank for higher education, as highlighted by Boaventura Sousa Santos (2007). Rescuing the journey of the Society of Jesus for centuries for the mission of educating and evangelizing, it is perceived that the Order has been struggling to maintain its humanistic principles and understands that adaptations are needed to diversities, especially to the new demands of the globalizing market that requires education superior in terms of qualification and excellence.

Keywords: Ignatian pedagogy. Humanism. Globalization. Academic Management. Discursive formations.

LISTA DE SIGLAS

AGT	Agencia de Gestión Tecnológica
ALADI	Associação Latino Americana de Integração
AUSJAL	Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina
ASAV	Associação Antônio Vieira
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão de Avaliação da Universidade
CPAL	Conferência de Provinciais da América Latina
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONICET	Conselho Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
ERT	European Round Table of Industrialists
FIFYA	Federação Internacional de Fé e Alegria
FLACSI	Federação Latino-americana de Colégios Jesuítas
FME	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
IES	Instituição de Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior da América Latina e Caribe
IGC	Índice Geral de Cursos
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (Red Internacional de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação (MEC)
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MEXA	Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario
MINEDUCACIÓN	Ministerio de Educación Nacional
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

	Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
ORSALC	Observatório Regional de Responsabilidade Social para América Latina e Caribe
PEC	Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina
PIB	Produto Interno Bruto
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDE	Plan Nacional Decenal de Educación
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUJ	Pontificia Universidad Javeriana
RANA	<i>Red de Agencias Nacionales de Acreditación del MERCOSUR</i>
RIACES	<i>Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior</i>
RSU	Responsabilidade Social Universitária
SACES	Sistemas de Garantia de Qualidade para Educação Superior
SJ-CIAS	Rede Jesuíta de Cidadania e Ação Social
TEC	Tarifa Externa Comum
UCC	Universidad Católica de Córdoba
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNC	Universidad Nacional de Córdoba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DA <i>RATIO STUDIORUM</i> À PEDAGOGIA INACIANA	20
2.1 A missão de ensinar	20
2.2 <i>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis</i>	23
2.2.1 As regras da <i>Ratio Studiorum</i>	27
2.2.1.1 O Currículo na <i>Ratio Studiorum</i>	30
2.3 A educação jesuíta na Argentina	34
2.3.1 <i>Universidad de Córdoba</i>	37
2.4 A educação jesuíta na Colômbia	39
2.4.1 <i>Academia Javeriana</i>	40
2.5 A educação jesuíta no Brasil	41
2.6 A <i>Ratio Studiorum</i> e a Pedagogia Renovada dos Jesuítas	44
2.7 A <i>Ratio Studiorum</i> e a Pedagogia Inaciana	48
2.8 Pedagogia Inaciana e contexto latino-americano	51
3 GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR e HUMANIDADES	58
3.1 Abordagens sobre a globalização	58
3.2 Globalização na América Latina	65
3.3 Educação Superior na América Latina	70
3.4 Desafios das Humanidades no século XXI	74
3.4.1 A crise das humanidades	77
3.4.2 Expansão do mercado educacional	79
3.4.3 Conhecimento e globalização	83
4 HUMANISMO E GLOBALIZAÇÃO: ANÁLISE DISCURSIVA DA GESTÃO ACADÊMICA INACIANA	90
4.1 Pontificia Universidad Javeriana	93
4.1.1 <i>Missão</i>	93
4.1.2 <i>Visão</i>	96
4.1.3 <i>Proyecto Educativo</i>	98
4.1.4 <i>Planeación Universitaria 2016-2021 Nuestro Futuro - Construcción de Todos</i>	106
4.1.4.1 <i>Fortalecimiento de la comunidad educativa</i>	109
4.1.4.2 <i>Reconciliación para la construcción de paz</i>	111
4.1.4.3 <i>Impacto en la transformación social</i>	112
4.1.4.4 <i>Ecología integral</i>	113
4.1.4.5 <i>Cultura de la excelência</i>	115
4.1.4.6 <i>Buen gobierno</i>	116
4.2 Universidad Católica de Córdoba	120

4.2.1 <i>Missão</i> _____	120
4.2.2 <i>Visão</i> _____	123
4.2.3 <i>Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo</i> _____	130
4.2.3.1 <i>Impacto Educativo</i> _____	132
4.2.3.2 <i>Impacto Cognoscitivo y epistemológico</i> _____	133
4.2.3.3 <i>Impacto social</i> _____	134
4.2.3.4 <i>Impacto ambiental</i> _____	135
4.2.3.5 <i>Impacto Organizacional</i> _____	135
4.3 Universidade do Vale do Rio dos Sinos _____	141
4.3.1 <i>Missão</i> _____	141
4.3.2 <i>Visão e PDI/PPI 20142017 – “Unisinos – Missão e perspectivas”</i> _____	146
4.3.3 <i>A RSU e a avaliação institucional na Unisinos</i> _____	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	155
REFERÊNCIAS _____	158

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização neoliberal, desencadeado a partir da década de 1990, atingiu a educação superior em nível mundial com a descaracterização de projetos de universidades, entre eles a implantação de modelos de gestão mais empresarial e comercial e a produção de conhecimento mediante a educação sem fronteiras, com a internacionalização entre professores e alunos.

Na América Latina, a chegada ao século XXI sob o impacto da reestruturação neoliberal levou a questionamentos sobre a legitimidade dos sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais. A pobreza e a marginalidade interromperam o desenvolvimento pleno das sociedades latinas, limitando os direitos das maiorias sufocadas por minorias elitizadas que usufruem de privilégios e poderes autocráticos (GENTILI, 2001).

Nesse contexto, a educação superior se vê frente às mudanças do mercado de trabalho, à precariedade do emprego e às novas exigências de modalidades educativas e profissionais, determinadas pelo capitalismo global. A imposição de um sistema educacional, intelectual e educacionalmente atrelado a uma hipervalorizada especialização, vem impedindo a percepção de “uma visão global e essencial – humanista - do saber e do próprio mundo”, como descreve Roig Ibañez (2006, p.17).

Para enfrentar essas demandas mercadológicas da globalização na educação superior, os jesuítas apresentaram novas diretrizes, comparáveis à antiga *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, de 1599, que trazem uma releitura de seu principal documento, considerando o tempo, as pessoas e os lugares. A nova era da Pedagogia Inaciana teve início com a publicação do documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* em 1986. Este documento foi consolidado com a publicação de outras orientações, como *Pedagogia Inaciana - uma proposta prática*, publicada em 1993; e ainda com um terceiro texto, *Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina* (PEC), em 2005. Com esses documentos, a Companhia de Jesus almeja oferecer um aporte para a educação, em suas instituições, quanto aos processos formativos, ao papel do professor e às instituições de ensino, à luz dos valores cristãos.

Pesquisar os efeitos dessas relações, que têm origem no humanismo cristão renascentista, e o projeto de educação imposto pelo mercado globalizante do século XXI é fundamental para a compreensão do projeto de universidade mantido pela

Companhia de Jesus na América Latina. Para Dias Sobrinho (2005b, p.2), independente de um Sistema de Educação Superior, se público ou privado, este se defronta “com todos os problemas do presente, desde a construção de adequadas bases materiais até a consolidação dos seus processos democráticos, sem que já tivessem resolvido satisfatoriamente as históricas dívidas sociais, culturais e econômicas”. O autor alerta que é arriscado definir um “cenário seguro para as futuras transformações da universidade”, pois esta “não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações” (DIAS SOBRINHO, 2005b, p.1).

Ainda nesse cenário, as universidades jesuítas atendem às orientações promulgadas pelo Vaticano através da constituição apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990), que define a universidade católica como um “instrumento” de progresso cultural, quer para os indivíduos, quer para a sociedade (ECE, 1990, n.31). Para o Superior Geral da Companhia de Jesus, Arturo Sosa (2017, p.3), a “marca” jesuíta acrescenta à identidade e à missão das universidades católicas a relação com a cultura, não apenas científica, mas também com outros saberes. Conforme a *Ex Corde Ecclesiae* (1990, n.32), “a universidade católica deve ter a coragem de proclamar verdades incômodas que não lisonjeiam a opinião pública, mas que são necessárias para salvaguardar o autêntico bem da sociedade”. Assim, “a missão fundamental de uma universidade é a procura contínua da verdade, a conservação e a comunicação do saber para o bem da sociedade.” (ECE, 1990, n.30). E as universidades católicas, através dessa missão, buscam contribuir com suas características e finalidades específicas.

Os estudos sobre a Companhia de Jesus e sua contribuição para educação, em diferentes níveis, atraem os olhares de pesquisadores. Embora as pesquisas e os debates em âmbito acadêmico sejam inúmeros, em diferentes línguas, enfoques e métodos, ainda há carência aos temas que abordem especificamente as características humanísticas dessas instituições na elaboração de suas formações discursivas¹ em relação às demandas mercadológicas impostas pelo modelo globalizante de universidade.

¹ Formações discursivas são como “[...] parte da constituição dos discursos e dos sujeitos. As formações discursivas não são definidas a priori como evidências ou lugares estabilizados mas como regiões de confronto de sentidos. As formações estão em contínuo movimento, em constante processo de reconfiguração. Delimitam-se por aproximações e afastamentos. Mas em cada gesto de

Assim, a proposta desta tese está em identificar se os esforços inacianos² para a preservação das origens da Companhia de Jesus, quanto à formação humana integral³ frente às tendências mercadológicas globalizantes na educação superior, têm sido contemplados em três universidades jesuítas na América Latina. A partir da análise das formações discursivas inacianas na gestão acadêmica das universidades pesquisadas, busca-se verificar quais formações discursivas vêm se sobressaindo: o humanismo ou a orientação mercadológica globalizante?

De acordo com Osowski (2007), o discurso sobre “gestão” tem sido recorrente em instituições jesuítas. Dentre as inúmeras compreensões para gestão, a autora apresenta três focos:

- a) gestão compreendida como um modo de produzir efeitos de excelência, administrando os melhores recursos institucionais com vista a maximizar as competências de cada pessoa e/ou setor, entrelaçando valores humanos e sócio-empresariais;
- b) discursos e práticas discursivas de gestão entrelaçando educação, negócios e espiritualidade, com efeitos na produção de conhecimento inaciano que ao circular afeta a identidade institucional;
- c) gestão do conhecimento inaciano considerando sua centralidade na produção de uma cultura inaciana e seus efeitos na constituição dos sujeitos da educação. (OSOWSKI, 2007, p.1).

Desse modo, parte-se das hipóteses: primeiro, há um equilíbrio entre as formações discursivas a respeito das ideias humanísticas dos inacianos e as demandas mercadológicas contemporâneas na educação superior; segundo, quando essas formações discursivas entrelaçam valores humanos e sócio-empresariais, ainda assim, as instituições inacianas consideram a perspectiva humanística proposta pela Companhia de Jesus.

Para verificação das hipóteses, realizou-se uma pesquisa documental que envolve a Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), na Colômbia; a Universidad Católica de Córdoba (UCC), na Argentina; e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Brasil. As duas primeiras com origem no século XVII, e a

significação (de interpretação), elas estabelecem e determinam as relações de sentidos, mesmo que momentaneamente. (ORLANDI, 1994, p.11).

² Em referência a Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus.

³ “Uma das constantes características da pedagogia jesuítica é precisamente a formação humana integral por meio de um humanismo intelectual em que estão presentes vários elementos da natureza humana, hierarquicamente distribuídos: físico, intelectual, social, estético e espiritual.” (MIRANDA, 1996, p. 223). A educação integral se dá, dessa forma, na perspectiva humanística que, ao contrário de uma visão parcial, instrumental ou utilitarista, busca responder às múltiplas exigências do próprio estudante, a partir do seu contexto, princípios pedagógicos, atitudes e aprendizagem. (KLEIN, 2017)

terceira considerada a maior instituição de educação superior mantida pela Ordem Jesuíta, criada na década 1960.

A Pontifícia Universidad Javeriana apresenta-se em duas fases: a primeira fase da Universidad Javeriana, instalada pela Companhia de Jesus em Bogotá, Colômbia, compreende o período de 1623, data da abertura dos cursos de bacharelado em Artes e Teologia, e 1767, quando os jesuítas foram expulsos das terras de domínio do Rei Carlos III, da Espanha. O soberano acreditava que a Ordem Jesuíta era um entrave aos ideais iluministas⁴ e à modernização da Espanha e das colônias. A segunda fase iniciou em 1930, quando a instituição foi restaurada, marcando ainda o período atual. A retomada da universidade se deu com a implantação da Faculdade de Ciências Econômicas e Jurídicas. Em 1937, recebeu o título de Pontifícia Universidad Javeriana, pela tradição acadêmica e contribuição à educação. Atualmente, a instituição mantém um segundo *campus* em Cali, a 460 quilômetros de Bogotá. Javeriana é uma homenagem a Javier, um dos seis primeiros companheiros de Inácio de Loyola. [RESEÑA HISTORICA] (PUJ, 2017).

Já a Universidad Católica de Córdoba, na Argentina, é herdeira da tradição jesuíta em educação, iniciada no século XVI na América Latina. Os jesuítas chegaram a Córdoba em 1599, e fundaram o *Collegium Maximum*, em 1610. Este estabelecimento de ensino serviu de base para que, em 1613, a Ordem desse início à educação superior. Com a expulsão dos jesuítas, pelo Rei Carlos III, da Espanha, em 1767, a instituição passou às mãos dos franciscanos. No século XIX, foi nacionalizada, passando a ser Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Em 1956, sem a possibilidade de retomar a UNC, os jesuítas instauram a primeira universidade privada da Argentina, e a única mantida pela Companhia de Jesus, que passa ser intitulada de Universidad Católica de Córdoba, com a oferta dos cursos de Engenharia, Medicina, Filosofia e Direito.

Ao exemplo das colônias espanholas, na extensão dos séculos XVI, XVII e XVIII, o Brasil também esteve sob a influência dos jesuítas quanto à educação e à formação cultural, e sofrendo com a expulsão das terras da Coroa Portuguesa, em 1759. Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, responsável pelas mudanças nos mais diversos setores da Coroa, compartilhava dos ideais iluministas,

⁴ As ideias iluministas tinham como base uma sociedade guiada pelo racionalismo, liberalismo e desenvolvimento do pensamento científico, o que levou a transculturais, como a separação entre Fé (religião) e Razão (ciência). O iluminismo proporcionou ainda a interferência do Estado Absolutista na economia, favorecendo uma burguesia emergente no século XVIII. (PAZZINATO; SENISE, 1997).

tendo por objetivo reformas na administração e o avanço dos progressos industriais da Coroa. O atraso na implantação das reformas pombalinas de construção de um sistema público de ensino no Brasil levou à implantação de universidades brasileiras tardiamente, só vindo a acontecer nas primeiras décadas de do século XX.

No Brasil, a implantação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) se deu em 1969, em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. A universidade é uma Instituição Comunitária⁵ de Educação Superior (ICES) e confessional por ser mantida pela Associação Antônio Vieira, ligada à Ordem dos Jesuítas. Além da sede em São Leopoldo, a Unisinos tem unidades em Porto Alegre, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Santa Maria, Rio Grande e Canoas, no Rio Grande do Sul, Florianópolis, em Santa Catarina, e Curitiba, no Paraná.

Para a pesquisa documental, como fonte primária, foram selecionados os documentos referentes às respectivas gestões das universidades investigadas, como projeto pedagógico institucional, plano de desenvolvimento institucional, missão, visão entre outros. Enquanto fonte secundária, os referenciais foram os documentos inicianos⁶ de orientação às instituições mantidas pela Companhia de Jesus e do Vaticano, e ainda documentos norteadores dos Ministérios da Educação da Colômbia, Argentina e Brasil. O referencial teórico foi definido a partir da pesquisa bibliográfica, com autores que tratam de cada área abordada e estão apresentados nos respectivos capítulos.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta-se num entrelaçamento de formações discursivas. No capítulo 2, aborda-se a trajetória dos jesuítas a partir da implantação da Companhia de Jesus, em 1540, a missão educadora e evangelizadora e a presença na América Latina, nos contextos espanhóis e portugueses. A partir da narrativa histórica, busca-se apresentar os diferentes modelos pedagógicos desenvolvidos pela Ordem entre os séculos XVI e XXI, que orientam os inicianos quanto à educação na perspectiva humanística.⁷

⁵ A Unisinos foi qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) pela Portaria nº 737/2014 SERES/MEC, conforme a Lei nº 12.881/2013, que dispõe, em especial, sobre a definição e finalidades das instituições comunitárias, afirmando seu caráter de instituições não lucrativas, pertencentes à sociedade civil, e sua forma de organização em associações ou fundações. (BRASIL, 2014).

⁶ Com base nos documentos *Características da Educação da Companhia de Jesus*, em 1986; *Pedagogia Inaciana - uma proposta prática*, de 1993, e *Projeto Educativo Comum para a América Latina*, de 2005. Apresenta-se ainda, como referência, o Plano Estratégico 2011-2017, proposto pela *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina* (2012).

⁷ A partir da abordagem de estudiosos e religiosos jesuítas, como Klein (1997; 1999; 2014); Franca (1952), Miranda (1996; 2001); Martins (2009), entre outros. Em relação aos documentos da Ordem da

O capítulo 3 reflete sobre os processos de globalização, nos quais a educação superior se vê frente às reformas do mercado de trabalho, à precariedade do emprego e às novas exigências de modalidades educativas e profissionais, determinadas pelo capitalismo global. Para a compreensão de modelos globalistas, se utilizou como referencial Carlos Eduardo Martins (2011). O autor apresenta cinco interpretações para globalização, a partir da interpretação de estudiosos com base no materialismo histórico. Busca assim apresentar uma visão crítica aos processos de globalização, não só em nível mundial, mas também seus reflexos na educação superior na América Latina e os desafios enfrentados pelas humanidades. Apresenta ainda como base de referência os critérios de expansão do mercado educacional, propostos pelo Banco Mundial e apontadas por Boaventura Sousa Santos (2007).

No capítulo 4, a partir da trajetória da Companhia de Jesus, entre os séculos XVI e XXI, e com o panorama sobre o fenômeno da globalização, apresenta-se o percurso metodológico e as análises sobre as formações discursivas em relação à pesquisa documental das três universidades objetos desta tese.

Assim, almeja-se alcançar o objetivo de levar à reflexão sobre a questão do humanismo e da gestão acadêmica na educação superior contemporânea, mantida pela Companhia de Jesus na América Latina, frente às demandas da globalização.

2 DA *RATIO STUDIORUM* À PEDAGOGIA INACIANA

*Educar não é formar um homem abstrato intemporal,
é preparar um homem concreto para viver no cenário deste mundo.*

Leonel Franca (1952)

A proposta deste capítulo é refletir sobre a participação dos jesuítas na educação e evangelização na América Latina e os diferentes modelos pedagógicos desenvolvidos pela Companhia de Jesus a fim de cumprir a missão educadora da Ordem. A contribuição dos jesuítas na América Latina colonial, entre o século XVI e meados do século XVIII, para a formação de um processo educacional e pedagógico, registrou uma influência marcadamente humanista. Essa base humanista e a influência do *magis*⁸, inspirada na obra “Exercícios Espirituais”, de Inácio de Loyola, de 1548, permanecem nas obras educativas da Ordem Jesuíta na América Latina do século XXI.

2.1 A missão de ensinar

Criada, em 1540, por um pequeno grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderado por Inácio de Loyola, a Companhia de Jesus, ou *Societatis Iesu*, deu início a uma nova ordem religiosa e educadora. O sentido de Companhia, ou Sociedade, observada no final das assinaturas dos membros da ordem jesuíta, indica o real significado da “militarização” do grupo em fundar o “Exército de Cristo” a serviço do evangelho pela educação (LACOUTURE, 1994).

A Gênese dos trabalhos da Companhia de Jesus com a educação se deu com a fundação e expansão de colégios, ao longo do século XVI, e universidades, no século XVII, caracterizando-se por atividades em sala de aula e administração. A implantação de instituições de ensino surgiu com a necessidade de formar os próprios membros, e logo abertas ao público externo.

A experiência e o ensino como vocação levaram o intento jesuíta a ser alcançado com a implantação da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis*, ou *Ratio*

⁸ Klein descreve o *magis* inaciano como a reconciliação do exercitante (nos Exercícios Espirituais) com suas dimensões relacionais. "O *magis* não é a uma comparação com os outros, mas consigo mesmo. É o empenho da pessoa para superar a mediocridade, porque o Senhor merece o melhor, como dívida de reconhecimento e gratidão." O autor afirma que "a atitude de emulação, que foi bastante enfatizada na *Ratio Studiorum* para formar líderes e protagonistas, é hoje relativizada, devido à competitividade do mundo contemporâneo" (KLEIN, 2014, p.9).

Studiorum, em 1599. Coube a Inácio de Loyola, como o primeiro Superior Geral da Ordem, assegurar a uniformidade e a padronização do novo documento, até sua morte em 1556. Após esse período, uma comissão deu continuidade aos trabalhos de Loyola até a redação final da *Ratio*.

O documento jesuíta, produzido por Inácio de Loyola, em 1548, para desempenhar a função de plano de ordem e disciplina de estudos, procede, em parte, das considerações iniciais de “Exercícios Espirituais”.

Os Exercícios Espirituais são a experiência espiritual que Inácio de Loyola foi realizando e anotando sozinho desde a sua convalescença em Loyola, e o retiro em Manresa, que depois consubstanciou no pequeno livro com esse nome, aprovado pelo Papa Paulo III em 1548. Frequente, mas restritivamente chamados retiros, os Exercícios são um itinerário para ajudar a pessoa a identificar e remover todos os impedimentos ao seu desenvolvimento integral, de modo a poder ouvir os apelos de Deus e a comprometer a sua vida no seu seguimento. Não é um tratado de teologia nem de espiritualidade, mas um manual prático, com indicações precisas para o orientador e o exercitante, sugestões de temas para meditação, de acordo com a vivência da pessoa, à luz da Bíblia. (KLEIN, 1997a, p. 26-27).

A obra “Exercícios Espirituais” significa a representação, através das experiências de Loyola, do *magis* inaciano, que compreende “o desenvolvimento máximo de todas as capacidades da pessoa, que não admite termo de comparação, pois cada um dá o que pode, tudo o que pode” (KLEIN, 2014, p.9). O *magis* significa a evolução do ser humano em relação à sua espiritualidade, num desenvolvimento vital, num contínuo progresso de crescer e fazer mais, de ser mais.

Além de atender às necessidades da Companhia de Jesus em desenvolver o *magis* inaciano em sua missão educadora e evangelizadora, a *Ratio Studiorum* serviu, ainda, ao movimento de Contra Reforma, oficializado pelo Concílio de Trento (1545-1563), em combate ao avanço do protestantismo, proclamado em 1517, por Martinho Lutero. As 95 teses de crítica e condenação, grande parte à ação da Igreja Católica, rapidamente se propagou pela Europa, entre aqueles que já reclamavam das atitudes do clero e da pouca exigência de vida cristã. A reação da Igreja Católica veio com o concílio tridentino para reafirmar as doutrinas tradicionais e reorganizar o predomínio católico. Se, por um lado, a nova ordem jesuíta sentia-se livre por inspirar-se no movimento renascentista da época, a Igreja Católica, por outro, precisava se aproximar dos soldados de Loyola a fim de conquistar outros povos e outras culturas, para perpetuar a fé cristã.

A implantação da Ordem dos Jesuítas coincidiu ainda com a retomada do pensamento e das formas de expressão da Antiguidade Clássica, movimento que recebeu o nome de Renascimento. Nesse contexto, apesar do termo “humanismo” ganhar uso geral somente no século XIX, as questões sobre o conceito de “humano” e as transformações culturais no fim da Idade Média fortaleceram os laços entre o humanismo e o Renascimento.

A humanidade, com todas as suas capacidades, talentos, preocupações, problemas, possibilidades, era o centro dos interesses. Foi dito que os pensadores medievais filosofavam de joelhos, mas estimulados pelos novos estudos ousaram levantar-se e assumir sua estatura plena. (KOLENDA, 2006, p.479).

Sem formar um grupo homogêneo, os humanistas renascentistas apresentavam-se em duas correntes principais: a transcendente, na qual a humanidade depende da ordem divina; e a de valorização do humano, contrariando a mentalidade teocêntrica. Buscando um equilíbrio entre uma e outra corrente, os jesuítas adotaram o humanismo pelo sentido das humanidades, se “apropriando programaticamente das letras gregas e latinas e das suas principais ideias e representações, bem como de uma forte emulação em relação a toda a substância do mundo Antigo” (MIRANDA, 2001, p.92).

Deste modo, durante mais de duzentos anos, as letras e as Humanidades clássicas tiveram nos Jesuítas os seus principais arautos, pois os autores da *Ratio* estavam convencidos de que a formação intelectual juntamente com a formação da virtude concorriam para a criação do ideal do homem completo da *paideia* humanística cristã. Para os Jesuítas, pedagogos da Reforma Católica, como aliás para os pedagogos da Reforma Protestante, os autores pagãos tinham por isso uma palavra a dizer. O Humanismo Clássico podia e devia dar um renovado suporte ao novo ideal da Reforma cristã. (MIRANDA, 2001, p.92).

Para Miranda (2001, 94), o ideal pedagógico de Inácio de Loyola e dos primeiros Jesuítas nasceu de uma “concepção profunda e avisada da formação humana, baseada no conhecimento da natureza do homem e no funcionamento espontâneo das suas faculdades”.

Se a sua orientação é plenamente humanística, tal facto não se deve simplesmente a uma simples adaptação ao gosto da época, nem a uma mera estratégia de combate anti-heresia, ou a uma estratégia de melhoramento significativo dos estudos teológicos. Trata-se antes de uma

concepção da educação intrinsecamente orientada pelos valores do Humanismo clássico e cristão. (MIRANDA, 2001, p.94).

Dessa forma, Loyola acreditava que para se comunicar eficazmente com a sociedade daquele tempo, era necessário um sólido fundamento nas “letras clássicas – na língua de Cícero e de Virgílio, mas também na língua de Platão e de Aristóteles e do próprio Novo Testamento [...] No pressuposto também de que o esquecimento das *litterae humaniores* arrastaria os homens para a *barbárie*.”

É nesse sentido, que a *paideia*⁹ humanística cristã, proposta por Loyola, rapidamente se disseminou em uma educação comum nas instituições inacianas, demonstrando que a prioridade daquele momento era o ensino.

[...] missão que fazia daqueles religiosos os maiores arautos da Contra Reforma e da Reforma Católica, para quem a educação era tão importante como a pregação, tal como concebiam aliás os próprios reformadores. Por isso, em pouco tempo se verificou uma verdadeira explosão de colégios jesuíticos em toda a Europa. Nessa rede escolar cada vez mais extensa haveriam de ser ensinados os *studia humanitatis* de acordo com os mesmos cânones renascentistas, de acordo com os mesmos programas e normas práticas, cuidadosamente estabelecidas pela própria Companhia, após longos anos de experiência e de reflexão. E claro que os jesuítas não eram os únicos a manter estabelecimentos escolares nas cidades e vilas da Europa, mas a verdade é que os seus colégios estavam difundidos um pouco por toda a parte e, graças a um plano de estudos e de ensino comum - a *Ratio* -, todos se regiam por um mesmo programa e alcançavam uma mesma fisionomia. (MIRANDA, 2001, p.96).

2.2 *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis*

As influências teológica, filosófica e humanista, que se transformaram em base de formação para os alunos da Companhia, levaram à implantação da *Ratio Studiorum*, um conjunto de regras que indicava a responsabilidade, o desempenho, a subordinação, o relacionamento entre dirigente, professores e alunos, a organização curricular e a administração das escolas jesuítas. Envolveria ainda currículo, carga horária, programa de aula, textos e autores, método didático,

⁹ No grego, o vocábulo Paidéia se caracteriza por um duplo modo de emprego: como substantivo de ação e como característica final (produto, resultado) de um processo verbal. No primeiro caso pode-se encará-la como processo educacional em evolução (ação), e no segundo, como educação. Os conceitos evoluíram, mas conservando sempre os sentidos de nobreza e de formação, indicando uma educação de espectro integral e tridimensional que visava à formação harmônica entre mente, corpo e coração. Em outras palavras, a formação intelectual, física e virtuosa, que foi se constituindo pouco a pouco como um genuíno sistema educativo que veio a transformar-se em teoria e modelo matriz da educação ocidental. (GROSS, 2009, p.1-8).

avaliação, premiação, atividades extraclases e disciplina, incluindo os castigos. De uma forma sintética, a *Ratio* era um manual baseado em método de ensino, professor e conteúdo, limitado a um número de autores vinculados ao pensamento oficial da Igreja, e que prezava a disciplina.

A proposta de educação dos jesuítas estava centrada na formação do homem “universal, humanista e cristão”, elementos essenciais para o progresso da civilização. A base filosófica teve influência de Aristóteles, da escolástica de São Tomás de Aquino e da Renascença. Segundo o jesuíta Leonel Franca (1952), ao criar a *Ratio*, os jesuítas não objetivavam romper com as tradições escolares vigentes, nem trazer contribuições inéditas. Em relação às origens da *Ratio*, o autor aponta a importância da Universidade de Paris, onde estudou e se formou Inácio de Loyola, tal como seus companheiros cofundadores da Companhia de Jesus. Foi na Universidade de Paris, o centro cultural mais importante da Europa no início do século XVI, que aflorou a corrente humanista do Renascimento e o predomínio dos estudos clássicos. Para Franca, a escolha de Inácio de Loyola pelo *modus parisiense* foi deliberada, visto que o espanhol também havia frequentado universidades como Alcalá e Salamanca, na Espanha, e tido longa estadia em Roma, conhecendo o funcionamento de universidades italianas.

Para Durkheim (1995), o objetivo dos jesuítas, ao adotarem os autores clássicos, estava em compreender os homens tais como são, de uma determinada época, e ressaltar apenas os lados pelos quais são simplesmente homens, homens de todos os tempos e de todos os países. As lendas e as tradições, assim como as concepções religiosas de Roma e da Grécia foram interpretadas nesse sentido, de maneira a garantir-lhes um significado que todo o bom-cristão pudesse aceitar. Era um modo do "paganismo servir à glorificação, à propagação da moral cristã" (DURKHEIM, 1995, p. 233-234).

Não eram mais senão figuras emblemáticas das virtudes dos vícios, de todas as grandes paixões da humanidade. Aquiles é a coragem; Ulisses é a cautela avisada; Numa é o rei piedoso por excelência; César é o ambicioso; Augusto é o monarca poderoso e o amigo das Letras. Tipos tão gerais, tão indeterminados, podiam servir facilmente para exemplificar os preceitos da moral cristã. (DURKHEIM, 1995, p.234).

O jesuíta Peter-Hans Kolvenbach (2003) justifica que o humanismo adotado pela Companhia de Jesus leva a considerar que o "conhecimento em relação a Deus e a afirmação de tudo o que é verdadeiramente humano sejam inseparáveis entre si"

(KOLVENBACH, 2003, p. 90). Os autores da *Ratio Studiorum* acreditavam que a formação intelectual, junto com a formação da virtude, contribuía para a criação do ideal de homem completo. Era uma resposta dotada de extraordinária “amplitude e eficácia - uma vez que Inácio a entregava à intensa atividade de toda uma Ordem de apóstolos - e transformada em plano de ação pedagógica destinado a ser o mais possível universal e duradouro” (MIRANDA, 2001, p.94).

As ações da Companhia de Jesus podem ser entendidas, ainda, pelo surgimento de novos tipos de clérigos, como os franciscanos e dominicanos, que, assim como os jesuítas, não se afastavam do mundo social, isolados em mosteiros. Percorrendo as sociedades urbanas emergentes da renascença, preocupavam-se em responder a questionamentos contra a fé cristã. Respostas que encontraram no conceito aristotélico de ciência na teologia. Zilles (2013, p.126) explica que, para Aristóteles (384-322 a.C.), “a ciência é o conhecimento da essência universal das coisas e de suas causas”, apreendido por deduções e conclusões lógicas. Para aplicar o conceito de ciência de Aristóteles à teologia, Tomás de Aquino¹⁰ recorreu à ideia de uma ciência subordinada à Sabedoria de Deus e dos santos.

Dessa forma, a teologia recebe seus princípios pela fé, apoiando-se na perfeição natural do homem. O autor aponta que entre esses princípios, entendidos ainda como verdades da fé, destacam-se a existência de Deus, sua bondade e sua justiça e a imortalidade da alma humana. “Trata-se de verdades que são condições prévias necessárias para esclarecer, racionalmente, a fé.” (ZILLES, 2013, p. 351). Assim, o tomismo, sistema filosófico atribuído a Tomás de Aquino (1225-1274), foi incorporado à doutrina da Igreja Católica e com destaque para o princípio de que existe a colaboração entre razão e fé.

Em uma época em que a classe aristocrática passou a valorizar a cultura e a educação, antes sob o domínio da Igreja, a proposta educacional, inicialmente pensada para a formação do clero, passava também a ser orientada para atender

¹⁰ Tomás de Aquino. Filósofo e teólogo italiano, Tomás de Aquino criou a síntese filosófica que combinou elementos aristotélicos e neo-platônicos dentro de um contexto cristão em uma forma original e inventiva. “Se a filosofia é norteadada pela luz da razão natural, a teologia (*sacra doctrina*) pressupõe a fé na revelação divina. Ao passo em que a luz natural da razão é insuficiente para descobrir as coisas que podem ser descobertas somente através da revelação, por exemplo, a crença na Trindade, Tomás defende que é impossível que essas coisas que nos são reveladas por Deus por meio da fé serem opostas àquelas que podemos descobrir usando a razão humana. Se o fosse, uma ou outra seria falsa; e já que ambas chegam até nós por Deus, Deus ele mesmo teria de ser o autor da falsidade, algo que Tomás rejeita como odioso”. (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA DE CAMBRIDGE, 2006, p. 951).

alunos externos à Companhia. Em 1548, os jesuítas criaram o Colégio Messina, na Sicília (Itália). O sucesso do novo estabelecimento levou a Companhia à fundação do Colégio Romano, em 1551, em Roma, depois de receberem uma doação de Francisco de Bórgia e Aragão¹¹, duque de Gandía. Mais tarde, o Colégio Romano recebeu a Universidade Gregoriana. Esse período caracterizou-se por uma fase de levantamento, verificação e adaptação do material pedagógico produzido na Ordem e se deu entre os anos de 1548 e 1583 (KLEIN, 1997a). Neste período, com a experiência nos colégios, os jesuítas reuniram relatos de vivência, depoimentos, relatórios e escritos que deram forma ao primeiro texto da *Ratio* em 1586; um segundo texto em 1591; e o texto final, foi promulgado pelo superior geral da Companhia de Jesus, padre Claudio Acquaviva, em 1599.

Segundo Miranda (1996), foi somente após o Concílio de Trento que, de fato, a Companhia de Jesus pensou em realizar uma ordem de estudos comum a todos os colégios. Em 1565, concluíram as orientações para os estudos humanísticos, que foram enviadas às várias províncias¹² jesuítas quatro anos depois. Assim nascia a primeira *Ratio* oficial e comum, denominada Ratio Borgiana, por ter sido desenvolvida ainda no tempo do Superior Geral da Ordem Francisco de Bórgia. Em 1581, a Congregação Geral dos Jesuítas pediu um novo estudo que incluísse também Filosofia e Teologia. A nova composição levou cinco anos para ser elaborada, e foi apresentada em 1586, denominada de *Ratio Studiorum*. Miranda (1996) observa que foram elaboradas duas versões em 1586. A primeira era base para críticas e sugestões das províncias; a segunda, que não chegou a ser divulgada, era apenas o documento preparatório para *Ratio*¹³ definitiva, já apresentada em forma de Regras.

Em 1591, a *Ratio*, baseada no documento resgatado de 1586 e que já se apresentava organizada em forma de orientações para os estudos, foi enviada às províncias para uma experiência durante três anos. A partir dos novos relatos, seria, então, elaborado o documento final, *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Iesu*,

¹¹ Francisco de Borgia e Aragão ingressou na Ordem Jesuíta, em 1546, renunciando ao título de Duque de Gandía. Em 1554, converteu-se no Comissário Geral dos Jesuítas na Espanha. Foi Superior Geral da Companhia de Jesus de 1565 a 1572, quando morreu aos 62 anos. Amigo e conselheiro de Inácio de Loyola, Francisco de Borgia integrou a primeira geração dos jesuítas, tornando-se incentivador das missões jesuíticas na América. Foi declarado santo da Igreja Católica em 1671 (LENZ, 2010).

¹² Conjunto de casas religiosas.

¹³ Documento encontrado pelo padre Ladislao Luckácks e publicado nos *Monumenta Paedagogica* em 1986 (MIRANDA, 1996).

de 1599. Este documento também teve algumas alterações em 1616, mas vigorou até 1773, quando da supressão da Companhia de Jesus pelo papa Clemente XIV (1769-74). Quando extinta, a Ordem mantinha na Europa 546 colégios e 148 seminários e, nas províncias missionárias fora da Europa, 123 colégios e 48 seminários. Ao todo, foram 865 estabelecimentos de ensino, que contribuíram cada qual ao seu tempo, para a consolidação da *Ratio Studiorum* e a presença dos jesuítas em várias partes do mundo (FRANCA, 1952).

As várias fases de elaboração da *Ratio* que havia de vincular todos os colégios em tantas partes do mundo revelam o cuidado que teve a primeira Companhia em nada impor que não tivesse já sido testado por muitos anos de experiência. Destes cinco principais documentos, os três primeiros assumem ainda a forma de tratado sobre as diversas matérias. Os dois últimos, porém, mudam estruturalmente, mas não substancialmente, apresentando-se sob a forma de 'regras' para as diversas funções na escola. (MIRANDA, 1996, p. 236).

2.2.1 As regras da *Ratio Studiorum*

Responsável pela formação de inúmeras gerações de jovens, tanto na Europa quanto em suas províncias, as *Constituições da Companhia de Jesus*, documento fundador da Ordem, de 1558, já continha orientações a serem seguidas em seus estabelecimentos de ensino. Divididas em 10 partes, as *Constituições* visavam à organização da vida comunitária dos jesuítas, com regras de ingresso e permanência na Ordem. Na quarta parte das *Constituições*, sob o título “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo aos que permanecem na Companhia”, as *Constituições* abordam, em 17 capítulos, entre outros aspectos, a admissão de alunos, os conteúdos a ensinar, a leitura e fala e as funções dos administradores.

As *Constituições* são a carta magna da Companhia de Jesus e se constituem num conjunto de princípios normativos, regulativos e orientadores, tanto no sentido apostólico, quanto espiritual, que regem toda a ação da Ordem. Na quarta parte, que trata dos estudos nos colégios e universidades, se manifesta a história do compromisso progressivo da Companhia nascente com a cultura e com as responsabilidades educativas. (STORCK, 2016, p. 149).

A disciplina rígida nos estudos, característica marcante dos jesuítas, garantiu à Ordem superioridade e projeção no ensino de leigos e sacerdotes. Entre as

características das instituições jesuítas estavam a organização pedagógica e a capacitação docente, num quadro contínuo e permanente. A experiência em educação levou à elaboração da *Ratio*, nos anos seguintes à fundação da Companhia, com o objetivo de uniformizar as orientações em colégios e universidades jesuítas. A *Ratio Studiorum*, instituída em 1599, por sua vez, está estruturada em 30 conjuntos com 467 regras. O plano de organização e estudos da Companhia de Jesus configura-se como:

Um conjunto de normas objetivas e regras práticas sobre ação pedagógica, organização administrativa e outros, dirigido à hierarquia provincial, ao reitor, ao prefeito dos estudos, aos professores, aos alunos e bedéis, apontando responsabilidades e subordinações dos dirigentes das instituições. Seus princípios pedagógicos são mais supostos do que enunciados e, como manual prático, preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. (MARTINS, 2009, p.395).

No entanto, conforme afirma Leite (1952), o documento não é um tratado de pedagogia, pois não expõe sistemas nem discute princípios. Neste sentido, conforme complementa Klein (1997b), a finalidade era assegurar a unidade de mentes e corações de dirigentes, educadores e alunos, em vista dos objetivos pretendidos. Baseado na escolástica tomista e influenciada pelo *modus parisienses*, método de ensino baseado em repetições, disputas, composições, interrogações e declamações, experimentado por Inácio de Loyola quando estudou na Universidade de Paris, o plano de estudos inicia com um conjunto de regras do provincial, ao qual cabia zelar pelo cumprimento da missão jesuíta:

Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor de Cristo e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que os nossos esforços tão multiformes no campo escolar correspondam plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação. [RATIO STUDIORUM, REGRA 1, PROVINCIAL] (FRANCA, 1952).

Na sequência, o documento apresenta as regras do Reitor, ao qual cabia a função de se dedicar “às obras dos colégios e universidades, a fim de que nestes estabelecimentos melhor se formem os nossos estudantes no saber e em tudo quanto pode contribuir para o auxílio das almas e por sua vez comuniquem ao próximo o que aprenderam”. [RATIO STUDIORUM, REGRA 1, PROVINCIAL]

(FRANCA, 1952). Para cumprir com a missão, o Reitor contava com a ajuda de “prefeitos de estudos ou cancelários”, que tinham a tarefa de “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que o que as frequentavam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. [RATIO STUDIORUM, REGRA 1, PREFEITO DOS ESTUDOS] (FRANCA, 1952).

Aos professores, as regras se apresentam de forma geral e por cada matéria de ensino, bem como em separado para professores dos Estudos Inferiores e Superiores e para a Academia. De modo geral, entres as funções estava a orientação das atividades, além de estimular e auxiliar os alunos. Deviam ainda obediência aos prefeitos de estudo, quanto às orientações relativas aos estudos, à disciplina dos alunos; às teses que se aplicariam em sala de aula. Aos professores, era vedada, ainda, a explicação de livros ou autores fora da lista permitida ou indicada; a introdução de novos métodos de ensino; e opiniões não abonadas pelas escolas católicas. [RATIO STUDIORUM, REGRA 4, PROFESSORES] (FRANCA, 1952) Dessa forma, mantinha-se a formação do aluno orientada ao serviço e amor de Deus e ao exercício das virtudes. [RATIO STUDIORUM, REGRA 1, PROFESSORES] (FRANCA, 1952). O professor, por sua vez, deveria dedicar-se ao aluno.

Em termos específicos de ensino, cabia ao professor a verificação dos estudos, correção, repetição, explicação, interrogação e ditado. O professor poderia utilizar estratégias tais como o exercício de memória, trabalhos escritos, exercícios em sala de aula, sabatina, preleção, retórica e repetições. A preleção, no entanto, era o centro da *Ratio Studiorum*. A partir da leitura em autores clássicos, cabia ao professor o esclarecimento dos principais argumentos, conforme a classe a que ensinava. Para o aluno, os estudos privados de argumentos levavam à prática da leitura e do resumo, o aprimoramento do vocabulário, o sentido do uso das palavras e a gramática. Para Franca (1952), a preleção visava desenvolver e ativar o espírito, principalmente a imaginação, o juízo e a razão.

Com a retórica, o aluno desenvolvia o estilo e o talento para a arte da composição. A repetição vinha como estímulo à memorização, através de exercícios constantes e diários com os colegas ou em sala de aula. Outra estratégia inovadora nas escolas jesuítas era a disputa entre os alunos e, conseqüentemente, a premiação. As disputas aconteciam entre alunos ou grupos de alunos; semanais ou

mensais, dependendo do número de alunos nos colégios. Em geral, o desafio partia do professor ou de algum colega.

As competições aconteciam tanto nos estudos inferiores quanto nos estudos superiores. Em sala de aula, os alunos eram convocados à produção de textos em prosa, e a premiação, entre outras estratégias, estava a função de decurião (ajudante em aula, com poderes de aplicar castigo aos colegas). Nos estudos inferiores, as competições se davam na mesma forma, também em sala de aula, com a produção de textos em prosa, em verso e em grego.

De modo geral, a *Ratio Studiorum* mantinha, no método didático, o trinômio “estudar, repetir e disputar”. Quanto à avaliação, essa se dava mediante provas e exames, orais e escritos, que significavam o momento final do processo de aquisição do conhecimento, a síntese de todo o processo de aprendizagem do aluno durante o ano letivo. Para os jesuítas, o bom resultado dos alunos na avaliação final seria alcançado se o processo de aprendizado fosse constantemente reavaliado pelo professor, orientando, argumentando e corrigindo os possíveis erros. Dessa forma, ambos estariam no caminho certo para a formação integral do homem, e ao professor, por sua vez, se reafirmava a vocação sacerdotal do ato de ensinar, transmitindo os princípios da fé e da moral cristã.

2.2.1.1 O currículo na *Ratio Studiorum*

O currículo proposto pela *Ratio Studiorum* apresentava dois estágios de formação: os estudos inferiores (Clássicos) e estudos superiores (Teologia). Além de regras e normas, a *Ratio Studiorum* definia os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir.

No caso do Brasil, a formação nos estudos inferiores preparava o aluno para a Educação Superior, na Universidade de Coimbra, em Portugal. Já os estudos superiores estavam voltados para a formação daqueles que queriam seguir a vocação e a ordenação sacerdotal pela Companhia de Jesus. A Coroa Portuguesa, em relação ao Brasil, alcançava, dessa forma, dois propósitos: a formação religiosa, nos Estudos Superiores, e a formação para a burocracia do Estado, na Educação Superior, já que muitos dos jovens alunos partiam para a Universidade de Coimbra em busca de formação em Direito. Na América espanhola, por outro lado, a

implantação de universidades já no período colonial, abria a possibilidade para a formação de licenciados e bacharéis em outras áreas, como Direito e Medicina.

O currículo Humanista, apresentado no Quadro 1, tinha duração de três anos e era aplicado nos estudos inferiores, com foco nos estudos da retórica, das humanidades e da gramática do Latim e do Grego (Gramática Inferior, Média e Superior). Segundo Franca (1952), como as classes eram avaliadas conforme o progresso apresentado, isso podia representar uma formação em seis ou sete anos. Ao final desse período, o aluno estaria apto aos estudos superiores. O autor explica que a importância do ensino em Humanidades para os jesuítas estava na transformação de homens em "mais homens".

Quadro 1 - Currículo Humanista – 3 anos

Retórica	De modo geral, abrange três pontos principais: regras de oratória, estilo e erudição. Compreende a formação perfeita para a eloquência que abraça as duas mais altas faculdades, a oratória e a poética; atende não só ao que é útil senão também à beleza da expressão. Plano de Ensino – Exercícios de memória; trabalhos escritos; exercícios em aula; preleção; desafios; declamações; exposição de poesias; representações de cenas ou diálogos.
Humanidades	A finalidade desta aula era preparar os que terminaram a gramática para o terreno da eloquência. Para este fim, concorriam três meios: o conhecimento da língua, erudição e uma introdução aos preceitos da Retórica. Plano de Ensino – Exercícios em aula; trabalhos escritos; desafios; métrica e retórica; preleção em grego; exposição de poesias.
Gramática Inferior	O objetivo desta classe era proporcionar o conhecimento dos elementos da gramática e a introdução da sintaxe. Eram ensinados gêneros dos nomes, verbos e as regras fundamentais, introdução à sintaxe e verbos impessoais. Em grego, apresentavam as noções básicas, como os nomes simples, substantivos e verbos. Plano de Ensino - Exercícios em aula; exercício da gramática, trabalhos escritos; desafios; preleção de autores e de gramática.
Gramática Média	O objetivo desta classe era o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática. Por isso, nela se explicava a construção comum à construção figurada das palavras. Em grego, pertenciam a esta classe os nomes contratos, os verbos circunflexos, os verbos em (símbolo) e as formações mais fáceis. Plano de Ensino - Exercícios em aula; trabalhos escritos; desafios; preleção de grego; poesia.

Gramática Superior	<p>O objetivo desta classe era o conhecimento perfeito da gramática: repetia sintaxe desde o princípio, explicava a construção figurada e retórica. Em grego, apresentava as oito partes da oração ou aquilo que se compreende sob o nome de rudimentos.</p> <p>Plano de Ensino - Exercícios em aula; trabalhos escritos; desafios; preleção de grego; poesia.</p>
---------------------------	--

Fonte. FRANCA, 1952. Elaboração própria.

Na concepção da *Ratio*, descreve Franca (1952), o curso secundário (Estudos Clássicos) devia ser "essencialmente humanista, pendente mais para a arte do que para a ciência" (FRANCA, 1952, p. 83). O objetivo não estava em transformar os alunos em "pequenas enciclopédias", mas se concentrar nas capacidades naturais dos estudantes, ensinando-lhes a servir-se da imaginação, da inteligência e da razão. Dessa forma, os estudos de humanidades, no curso secundário, apresentavam-se divididos em duas abordagens: modo científico e modo artístico. Enquanto a ciência é analítica, pois "examina um texto, dissecar-lhe as palavras, investigar-lhe a etimologia"; a arte é sintética, orgânica e vital:

Na presença de uma obra prima de expressão não começa por estendê-la numa mesa anatômica para esquadrihar-lhe as entranhas, cadaverizando-a; mas extasia-se na sua presença, admira-a e, contemplando-a como um todo, recebe, intacta e formativa, toda a irradiação de sua harmonia. [...] A ciência é impessoal; interessam-lhe as cousas e os fatos na abstração fria e geral de sua objetividade. [...] a arte é pessoal; através da obra o artista põe-se em contacto com o autor, com o ideal que lhe fulgiu no espírito criador da beleza. [...] o homem da ciência estuda os autores para melhor conhecer a antiguidade; o homem de arte estuda a antiguidade para melhor interpretar e compreender os autores. (FRANCA, 1952, p. 82-83).

Para Miranda (1996), os jesuítas visavam à formação humana integral, que devia estar centrada na vontade assim como na inteligência. A autora destaca ainda que para uma pedagogia de orientação especificamente verbal, as humanidades clássicas eram um excelente caminho tanto para o conhecimento conceitual e filosófico quanto para a formação acadêmica integral do estudante. "Mediante o contato com os clássicos o aluno fazia seu o imenso tesouro da cultura greco-latina" (MIRANDA, 1996, p.223).

De fato, para os jesuítas, a maneira mais adequada para alcançar seus objetivos era através da linguagem, que recebia no ensino do Latim e do Grego especial atenção. A linguagem era considerada o instrumento natural da formação humana, e por ela, a expressão do espírito, "a prova de sua existência, a medida do

seu desenvolvimento" (FRANCA, 1952, p.82). O ensino da gramática, da retórica e das humanidades e todo o seu código transformaram a *Ratio* em pedagogia ativa, com aulas organizadas como pequenas sociedades, em que cada aluno tem sua função a desempenhar (FRANCA, 1952).

Nos estudos superiores, o currículo Filosófico, apresentado no Quadro 2, era aplicado em três anos, com o desenvolvimento de conhecimentos sobre lógica e ciências, cosmologia, psicologia, física, matemática, metafísica e filosofia moral.

Quadro 2 - Currículo Filosófico - 3 anos

Lógica e introdução às ciências	Plano de Ensino – Repetição na aula; competições mensais, durante o estudo da lógica e cerimônias solenes. Tempo de estudo: 1 hora, pela manhã, e 1 hora à tarde, diariamente
Cosmologia, Psicologia¹⁴, Física e Matemática	Matemática – solução de problemas e repetição Plano de Ensino – Repetição na aula; competições mensais, durante o estudo da lógica e cerimônias solenes. Tempo de estudo: 1 hora, pela manhã, e 1 hora à tarde, diariamente (Matemática – 1 hora diária)
Psicologia, Metafísica, Filosofia moral	Filosofia Moral – Teses que envolvam questões sobre ética e metafísica Plano de Ensino – Repetição na aula; competições mensais, durante o estudo da lógica e cerimônias solenes. Tempo de estudo: 1 hora, pela manhã, e 1 hora à tarde, diariamente

Fonte. FRANCA, 1952. Elaboração própria.

E, no currículo Teológico, conforme demonstrado no Quadro 3, com quatro anos de duração, eram desenvolvidos os estudos da Teologia Escolástica, Teologia Moral, Sagrada Escritura e Hebráico, integralizando assim os estudos superiores.

Quadro 3 - Currículo Teológico – 4 anos

Teologia Escolástica	Dever de unir a sutileza bem fundada no argumentar com fé ortodoxa e a piedade, de modo que aquela sirva a estas; seguir Santo Tomás. Duração: 4 anos
-----------------------------	--

¹⁴ O termo Psicologia, no século XVI, referia-se aos estudos da Alma. Por isso, a *Ratio Studiorum* orientava para a leitura dos textos *De Anima* e *De Generatione*, de Aristóteles.

Teologia Moral	Consagrar todos os seus esforços, toda a sua habilidade em formar bons párocos ou administradores dos Sacramentos Duração: 2 anos.
Sagrada Escritura	Promover o estudo de Sagrada Escritura; formar homens conhecedores de línguas, versados na teologia e nas demais ciências, na história e outros ramos do saber e, se possível, também eloquentes. Duração: 2 anos (segundo e terceiros anos)
Hebráico	Ensinar a língua hebraica, a fim de habilitar o aluno para interpretar com a maior fidelidade o texto original da Sagrada Escritura. Duração: 1 ano

Fonte: FRANCA, 1952. Elaboração própria.

Conforme Franca (1952), no caso do Brasil, a *Ratio Studiorum* sofreu alterações nos currículos, principalmente quanto aos estudos inferiores, para atender aos interesses da Coroa Portuguesa de conquistar e colonizar. Com as adaptações da *Ratio Studiorum*, os jesuítas passaram a desenvolver o curso elementar (primeiras letras e doutrina cristã), o de humanidades (gramática, retórica e humanidades) e o de artes (lógica, física, matemática, ética e metafísica), Mantendo o currículo em Teologia nos estudos superiores.

No entanto, de modo prático, o currículo jesuíta não agradava uma sociedade com economia fundada na agricultura rudimentar e escravagista, tanto no Brasil quanto nos países vizinhos sob o domínio da Coroa espanhola. Romanelli (1998) aponta que, ainda assim, foi reconhecido o poder da educação, desde que voltado aos representantes da aristocracia e posto ao serviço do poder. Dessa forma, a *Ratio Studiorum* acabou por servir às lideranças da sociedade colonial, caminho que proporcionou ainda a consolidação da cultura cristã em terras recém-descobertas (ZOTTI, 2004).

2.3 A educação jesuíta na Argentina

A Argentina, colonizada pelos espanhóis, apresentou duas tendências educativas e culturais durante o período colonial, nos séculos XVI, XVII e XVIII: o Norte e o Prata. Conforme o historiador argentino Manuel Solari (1991), a corrente do Norte teve origem no Peru, com a ação direta das ordens religiosas,

principalmente nas de Santiago del Estero, Tucumán e Córdoba. Já a corrente do Prata foi marcada pela ação de funcionários públicos, professores contratados pela Coroa Espanhola. A primeira foi influenciada pela monarquia austríaca¹⁵, que primava pelo autoritarismo e deixava a Espanha à margem do Renascimento. O Estado, com apoio da Igreja, reforçou o absolutismo e o catolicismo. Na segunda corrente, com os Bourbons¹⁶, veio o fortalecimento do poder civil, abrindo a fronteira espanhola para o pensamento moderno e uma política progressiva, com benefícios para os campos econômico e educacional.

O Norte prevaleceu entre os séculos XVI e XVIII, tendo Córdoba como o centro e a Companhia de Jesus como promotora da rigidez confessional e teológica. Somente em 1776, a corrente do Prata conseguiu que seu centro, em Buenos Aires, tivesse espaço para as ideias liberais da época.

Para Solari (1991), antes da chegada da Companhia de Jesus ao território argentino, o modelo escolástico espanhol contribuía para manter a colônia longe das tendências dos tempos modernos. No entanto, a exemplo da Coroa Portuguesa, o primeiro e fundamental objetivo da Espanha foi o ensino e propagação da religião católica, com mais de uma ordem religiosa no território do Novo Mundo.

La tarea de evangelizar y educar estuvo, por eso, fundamentalmente a cargo de las órdenes religiosas, cuyos miembros empezaron a llegar junto con los conquistadores. Su acción, en un principio, se limitó a morigerar la violencia de los conquistadores y a catequizar a los indígenas. Luego, fueron estableciendo escuelas en sus conventos. Por eso, los grandes educadores de la época colonial, que dejaron en América la más honda huella de la civilización española, fueron los dominicos, agustinos, franciscanos, mercedarios y jesuitas, que durante trescientos años dirigieron intelectualmente las colonias. (SOLARI, 1991, p.12-13).

Dessa forma, a pedagogia da evangelização nas colônias espanholas, deu-se pela tendência iniciada pelo frei Pedro de Gante, no México, quando criou o Colégio de São Francisco (1523). A prática era ensinar crianças indígenas a ler, escrever e

¹⁵ Dinastia Habsburgo, também conhecida como Casa da Áustria. Na Espanha e territórios do Novo Mundo, os habsburgos governaram entre os anos de 1516 e 1700, quando a herança espanhola passou aos Bourbons.

¹⁶ A Dinastia Bourbon subiu ao trono da Espanha depois da Guerra da Sucessão Espanhola, em 24 de abril de 1700, com a chegada de Felipe V, da França. Este rei foi responsável pelas reformas administrativas no reinado espanhol: a centralização (o rei é o dono do poder e as demais instituições políticas agem como delegadas do mesmo) e a unificação (igualdade de instituições para todo o território). A Dinastia Bourbon perdurou até 1808, quando Felipe VII foi deposto por Napoleão Bonaparte, da França. A dinastia foi restaurada por três vezes na Espanha. A primeira entre 1813, com o retorno de Felipe VII, e permaneceu até 1868. A segunda, entre 1874 e 1931. A terceira vez em 1975 e perdura até os dias atuais.

contar para atuarem em diferentes atividades profissionais, como sapateiros, alfaiates, serralheiros, carpinteiros, entre outros. Ao chegar ao Novo Mundo, os jesuítas tentaram, através da conversão ao cristianismo, incorporar o indígena às formas de vida da civilização. A ação objetivava ainda alcançar os pais dos estudantes.

Por el aprendizaje del español y la doctrina se tendía a formar a los niños para que después fueran los educadores de sus padres. Solución lógica, pues los niños - excelentes propagandistas - repetirían en sus hogares lo que se les hubiese enseñado. De ahí la necesidad de educarlos bien, para que ellos educaran a sus padres. (SOLARI, 1991, p.16).

Os religiosos franciscanos, que acompanharam os fundadores de quase todas as capitais das províncias argentinas, foram os que iniciaram a abertura de Primeiras Letras, dando início à ação educacional, em 1565. Logo, passaram a compartilhar a educação com outras ordens, como dominicanos, mercedários e jesuítas. Já as escolas particulares e pagas surgiram no início do século XVII, estabelecidas pelas prefeituras.

No entanto, na missão de educar os nativos, as ordens religiosas encontram diversas dificuldades, entre elas os interesses econômicos dos colonizadores, que se opunham à ação civilizadora. Para preservar o indígena e a pacificação defendida pela Coroa espanhola, foi adotado, nos primeiros anos do século XVII, o sistema de missões, também denominadas de reduções. As missões jesuítas eram organizações que visavam a confinar, isolar os nativos para serem civilizados. As reduções de tribos para a vida civilizada apresentavam um triplo objetivo: 1) conversão ao cristianismo; 2) incorporação à cultura europeia; 3) produção, forçando-os a trabalhar para combater os vícios, entre eles a ociosidade, a poligamia e o paganismo (SOLARI, 1991). O autor descreve ainda que os objetivos educacionais foram alcançados pelos missionários através de um longo e difícil trabalho, que envolveu tanto a pacificação dos povos indígenas quanto a mudança de hábitos de ordem e disciplina. O trabalho missionário dos jesuítas durou um século e meio, e terminou com a expulsão da ordem em 1767, por Carlos III.

A expulsão da Companhia de Jesus do território das colônias espanholas trouxe também uma nova característica às escolas particulares na Argentina, denominadas de "Escolas do Rei". Essas escolas foram obrigadas a receber gratuitamente um determinado número de crianças pobres. No entanto, a

preferência se mantinha pelas escolas dos conventos, principalmente pela instrução dos religiosos, considerada superior aos leigos.

Segundo Solari (1991), no curso elementar predominava o ensino coletivo que incluía a leitura, a prática da escrita e as quatro operações fundamentais da aritmética, além da doutrina cristã. O ensino era baseado em memória, preservando o método catequético - perguntas e respostas aprendidas de cor -, e as contínuas repetições.

Nos estudos preparatórios, que visavam à preparação para educação superior, até o século XVII, predominaram os ensinamentos dos jesuítas baseados na *Ratio Studiorum*. Gramática, Latim e Filosofia compunham a formação dos jovens, que recebiam ainda uma sólida formação religiosa e moral. Solari (1991, p.16) explica que o latim foi o instrumento indispensável para prosseguir nos estudos, pois nas universidades as aulas “eram dadas em latim, os textos foram escritos em latim e os exames fizeram uso desse idioma”.

2.3.1 *Universidad de Córdoba*

Ao exemplo dos dominicanos, que fundaram a Universidade de Lima, no Peru, - a qual recebeu o título de Real e Pontifícia Universidade de São Marcos, em 1574 -, o jesuíta Diego de Torres conseguiu, em 1624, autorização do papa Gregório XV para emitir títulos de bacharel, licenciado, mestre e médico por dez anos. Torres foi o fundador do Colégio Máximo de Córdoba, em atividade desde 1613. Por intermediação do bispo Fernando de Trejo y Sanabria e a aprovação do papa Urbano IV, o colégio se transformou definitivamente em universidade em 1634, com direito à outorga de títulos permanentes.

De acordo com a historiadora argentina Adriana Puiggrós (2006), diferente das missões jesuítas onde se formavam artesãos e agricultores, as universidades privilegiavam a formação de políticos e religiosos. Os estudos se orientavam pelas concepções de Tomás de Aquino e Pedro Lombardo, este último, autor de *Libri Quatuor Sententiarum (Quatro Livros das Sentenças)*, uma compilação sistemática das ideias dos grandes teólogos sobre passagens bíblicas a respeito da história das coisas, dos signos, dos símbolos, Deus, das criaturas, das virtudes e da salvação. Para a historiadora, a educação estava muito distante da realidade.

Se enseñaba medicina en latín y sin realizar disecciones. El máximo acercamiento a la formación profesional fue la división temprana del campo de la salud entre médicos, cirujanos romancistas, poco diferenciados de los dentistas, y los flebotomistas. (PUIGGRÓS, 2006, p.32).

O currículo medieval era ordenado em *trivium* (gramática, retórica e dialética) e em *quadrivium* (aritmética, música, geometria y astrologia ou astronomia). No entanto, conforme lembra Solari (1991), a *Universidad de Córdoba* não tinha uma organização definida e permanente. Apenas em 1664, quando o padre Andrés de Rada, em visita à instituição, deu à universidade as primeiras constituições:

[...] organizan el gobierno universitario con absoluta independencia de las autoridades civiles; determinan los deberes y atribuciones de los distintos funcionarios, cuya designación depende del Provincial de los jesuitas; reglamentan los actos públicos y estructuran los estudios en dos facultades. (SOLARI, 1991, p.21).

As duas faculdades, às quais o autor se refere, são a Faculdade de Artes, englobando o estudo da filosofia (lógica, física e metafísica, de acordo com Aristóteles) e exigia três anos de estudo e dois estágios; e a Faculdade de Teologia, a única que concedia o título de médico. Essa desenvolvia os estudos de cânones, moral e teologia em quatro anos e dois de estágio, baseando seu ensino na Suma Teológica, de Santo Tomás de Aquino, e no Livro das Sentenças de Pedro Lombardo.

Em 1767, com a expulsão dos jesuítas do território espanhol por Carlos III, a Universidade de Córdoba, por decisão do governador de Buenos Aires, Francisco de Paula Bucareli, passa às mãos dos franciscanos. As mudanças são significativas para a instituição. Primeiro, a direção e o ensino deixam de ser exclusivamente de eclesiásticos; segundo, a instituição deixa de ser exclusivamente de estudos teológicos, passando a oferecer estudos jurídicos.

La expulsión de los jesuitas significó la iniciación de una larga lucha entre el clero secular y los franciscanos para lograr el predominio en los estudios superiores. Denuncias y acusaciones contra los franciscanos dieron lugar a la formación de un voluminoso expediente que se tramitó ante el Consejo de Indias. Este expediente originó la Real Cédula del 1 de diciembre de 1800, que decidió la contienda en favor del clero secular. En esta Real Cédula el soberano resolvió "erigir y fundar de nuevo, en el edificio que fue del Colegio Máximo de los jesuitas, la Real Universidad de San Carlos y de

Nuestra Señora de Monserrat", a la que concedió todos los privilegios de que gozaban las similares de España e Indias (Salamanca, Alcalá de Henares, Lima y México). Además, precisó que los franciscanos quedaban separados del gobierno de la universidad. Sólo a fines de 1807, el virrey don Santiago de Liniers dispuso el cumplimiento de la Real Cédula. Fue entonces cuando se designó rector de la Universidad al deán Gregorio Funes, a quien el claustro de profesores le encomendó la redacción de un nuevo plan de estudios, que diera satisfacción a las tendencias y necesidades de la época. (SOLARI, 1991, p.35).

2.4 A educação jesuíta na Colômbia

O ciclo colombiano de educação e evangelização, assim como na Argetina, se confunde com a chegada dos europeus ao Continente Americano, em 1492, quando Cristóvão Colombo atracou nas Ilhas Caribenhas. No caso da Colômbia, deu-se a partir de 1526, com a vinda dos dominicanos e dos mercedários. Em 1565, chegaram os franciscanos. No entanto, foi apenas em 1542, por influência do frei Bartolomé de las Casas, que religiosos deram início à conversão ao cristianismo dos povos indígenas.

Os primeiros jesuítas a chegar à Colômbia foram os padres Alonso de Medrano e Francisco de Figueroa, vindos do México, em 1598. Com a missão de implantar um sistema educacional para os indígenas e o clero, os religiosos iniciaram a construção das bases de uma escola de acordo com as orientações da Companhia de Jesus. Mas, ao viajar à Europa para a obtenção de licenças da Ordem Geral dos Jesuítas e do rei da Espanha, o grupo não conseguiu retornar à América. Segundo o padre jesuíta e historiador colombiano, Alberto Gutiérrez Jaramillo (2017), somente em 1604, o padre geral Claudio Aquaviva, ordenou a vinda de 12 jesuítas para dar início ao trabalho da Companhia. Os religiosos chegaram sob a direção do padre Diego de Torres Bollo, procurador nomeado da província do Peru pela Congregação Provincial em dezembro de 1600. O território da Nova Granada pertencia aos jesuítas desde a fundação, em 1568.

Com a decisão de criar uma província jesuíta em Santa Fé de Bogotá, em 1605, os membros da Ordem receberam a missão de estabelecer as faculdades de Cartagena de Índias e Santafé, esta última em união com o Colégio do Seminário de São Bartolomeu, fundado pelo arcebispo Don Bartolomé Lopo Guerrero e confiado à Companhia de Jesus. O antigo seminário, fundado pelo arcebispo franciscano frei Luis Zapata de Cárdenas, havia sido fechado em 1586. Com a reestruturação, o colégio passou a oferecer os cursos tradicionais de latim e artes, além da formação

sacerdotal. Os professores eram os da faculdade, mas o colégio mantinha autonomia com um reitor próprio.

Em 1611, já com a criação da província, um novo grupo de jesuítas chegou para completar as missões educativas e evangelizadoras, atendendo à falta de educadores em teologia e artes para os filhos da aristocracia e para os filhos dos líderes indígenas. Foram 36 jesuítas, entre eles, três latinistas, dez professores em artes (gramática, retórica e dialética), oito conhecedores da língua Chibcha e um médico, o padre Pedro Antonio Basoya.

2.4.1 *Academia Javeriana*

Com a ascensão ao pontificado, em 1621, do cardeal Alejandro Ludovisi, que assumiu o nome de Gregório XV, a Companhia de Jesus teve um avanço nas intenções de criar uma universidade na Colômbia. No mesmo ano, o novo papa canonizou Ignacio de Loyola e Francisco Javier, e deu a autorização para que os jesuítas criassem faculdades nas Filipinas, Chile, Tucumán, Rio da Prata, Novo Reino de Granada e outras partes das Índias.

A implantação da *Academia Javeriana* recebeu ainda a autorização do rei Felipe IV, em 1622, para funcionar junto ao Colégio Mayor e Seminário São Bartolomeu, mantidos pelos jesuítas. Em 1623, a Javeriana, que recebeu o nome em homenagem ao recém-canonizado missionário do Oriente, San Francisco Javier, passou a funcionar com os cursos de bacharelado em Artes e Teologia. Em 1636, os jesuítas criaram a primeira cátedra em Medicina do Novo Reino, que fechou cinco anos depois por falta de alunos. Com a expulsão dos jesuítas, em 1767, do território espanhol, a Javeriana teve encerrado seu primeiro ciclo, para voltar às atividades apenas em 1930.

Para o historiador e jesuíta colombiano José Del Rei Fajardo (2013), a *Academia Javeriana*, na fase colonial, tornou-se um marco em experiência para a Companhia de Jesus ao formar tanto as elites eclesiásticas como civis para uma nova sociedade. Para atender essa nova sociedade, a instituição jesuíta assumiu a missão de formar estudantes em ciências, virtude, letras e política a partir das correntes intelectuais vindas da Europa; e contribuiu ainda para a formação de uma identidade espiritual mestiça aos alunos europeus e nativos.

Así, pues, la majestuosa iglesia dedicada a Ignacio de Loyola debía también colaborar a la creación de una memoria coletiva, pues en los símbolos y los lenguajes formales de cada pueblo residen los instrumentos que nos permiten analizar e imaginar, creer y crear, decidir, amar y resistir. (DEL REI FAJARDO, 2013, p.20).

2.5 A educação jesuíta no Brasil

Solange Zotti (2004) aponta que, para Portugal, catequese e educação atendiam aos interesses mais amplos da Coroa, focados na imposição de uma ideologia dominante. Para colonizar a “terra” era preciso colonizar as “consciências”. Dessa forma, os jesuítas mantiveram os interesses do colonizador, sustentando ideias de uma sociedade mercantil emergente, especialmente, a partir de 1570. No Brasil Colonial, a educação jesuíta pode ser apresentada em dois períodos: o primeiro de 1549 a 1570, sob o comando do padre Manuel da Nóbrega; o segundo, a partir de 1570, após a morte de Nóbrega. Segundo Saviani (2008), entre a chegada dos jesuítas em 1549 e a implantação da *Ratio Studiorum* em 1599, compreende-se o processo pedagógico conhecido como pedagogia brasílica¹⁷, em relação à educação no período colonial. O período entre 1599 e 1759, quando da expulsão dos jesuítas do Brasil e a implantação das reformas de Marquês de Pombal, consolidou-se a aplicação da *Ratio Studiorum* nos colégios jesuítas no Brasil.

Em 1549, logo ao chegar ao país junto à comitiva de Tomé de Sousa, primeiro Governador-Geral, Nóbrega cuidou da fundação da primeira escola jesuíta¹⁸, no arraial do Pereira, no recôncavo baiano. Mais tarde, a escola foi transferida para a cidade da Bahia, e passou a receber grupos de órfãos recolhidos das ruas de Lisboa, que eram trazidos de Portugal para o Brasil, e filhos de colonos. O primeiro Colégio dos Meninos de Jesus serviu de modelo para que Nóbrega expandisse a iniciativa para novos locais junto à costa brasileira. O jesuíta fundou

¹⁷ O plano de estudos aplicado por Manuel da Nóbrega envolvia o aprendizado do português (para os indígenas), doutrina cristã, canto e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). O plano procurava levar em conta as condições específicas da Colônia. Acabou sendo suplantado pela *Ratio Studiorum*, que se tornou obrigatória em todos os colégios da Ordem a partir de 1599 (SAVIANI, 2008).

¹⁸ Saviani (2008, p.40) descreve que a educação no Brasil começou com a Ordem dos Franciscanos, que "constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios". Além dos franciscanos, também desenvolveram atividades educacionais no país os beneditinos, carmelitas, mercedários, capuchinos e outros.

colégios nas cidades de Olinda, Ilhéus, Porto Seguro, São Paulo e Maniçoba¹⁹, e também no Espírito Santo.

Em 1553, funda a Confraria dos Meninos de Jesus de São Vicente, e o colégio a ela associado. O colégio de São Vicente chegou a ter 100 alunos, entre internos e externos, e acabou por receber alunos enviados do Colégio de Coimbra para complementar os estudos no Brasil. Em 1554, um grupo de jesuítas, entre eles José de Anchieta, transfere o Colégio de São Vicente para o alto de uma colina entre os rios Anhangabaú e Tamanduateí, fundando o Colégio São Paulo, marco do início da capital paulista.

No primeiro período da educação jesuíta, Nóbrega buscava uma atuação mais democrática, atendendo não somente aos filhos dos colonizadores, mas também às crianças indígenas, mamelucas e órfãs. O jesuíta defendia uma educação democrática e universal, com o objetivo de “alicerçar nessa unidade espiritual e escolar a futura unidade política da nação” (MATTOS, 1958, p.85). Nóbrega passou a enfrentar resistência por parte da própria Companhia de Jesus, principalmente depois de receber o documento *Constituições da Companhia de Jesus*, de 1556.

O modelo de Nóbrega, centrado num ciclo primário, com o estudo das primeiras letras e do catecismo cristão, previa oferecer ainda uma opção profissionalizante para atender às demandas da colônia. Os alunos com os melhores desempenhos conseguiam ir além dos ofícios mecânicos e chegavam às aulas de gramática latina, ou ainda estudar em Coimbra, para terminar os estudos superiores. Conforme Mattos (1958), Nóbrega ensaiou um projeto para educação das meninas, mas teve o pedido negado pela Coroa Portuguesa.

Na Europa, a Companhia de Jesus mostrava resistência ao projeto de Nóbrega. Luiz de Grã, Provincial da Companhia de Jesus no Brasil, nomeado em 1553 por Inácio de Loyola, era contrário aos recolhimentos, mantidos com doações de terras, gado e escravos, pois defendia uma Ordem despojada de bens materiais. O cardeal Infante D. Henrique, regente da Coroa Portuguesa durante a menoridade de D. Sebastião, além de entender que era necessário manter a autonomia patrimonial de Nóbrega, destinou, em 1565, a redizima (dízimo) – benefício - em dez

¹⁹ Pequena aldeia fundada pelos jesuítas com índios carijós e guaianazes. Maniçoba estava localizada próxima à cidade de Itu, em São Paulo.

por cento de todos os impostos arrecadados pela Coroa para a manutenção dos colégios jesuítas no Brasil (MATTOS, 1958).

A morte de Nóbrega, em 1570, deu início a um novo período na educação jesuíta, mais voltada aos filhos dos homens da aristocracia. O segundo período, que se estendeu até a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, foi centrada nos interesses de Portugal em preparar uma classe emergente para a hegemonia cultural e política na Colônia. Para isso, foram fechados os locais de “recolhimento”, instituídos por Nóbrega, nas comunidades do interior, e fundados novos colégios que passaram a ocupar o cenário dos principais centros urbanos. Abandonava-se a formação agrícola e primária, e privilegiavam-se os estudos inferiores e superiores com três funções norteadoras: educar os filhos da elite emergente; formar padres para ampliar as missões; formar funcionários que atenderiam às demandas junto à burocracia estatal (CUNHA, 2007).

Dessa forma, a *Ratio Studiorum*, como um plano de estudos dos jesuítas, atendia às demandas para a formação daqueles que precisavam “cultivar o espírito” para assumir os papéis de dirigentes na sociedade. Para isso, aponta Saviani (2008), a *Ratio Studiorum* representava um plano de estudo de caráter universalista, indistintamente aplicado em todos os colégios jesuítas, e elitista, destinado aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas.

O retorno da Ordem ao Brasil se daria na década de 1840, quando dois jesuítas alemães chegaram ao Rio de Janeiro. No entanto, a permanência no país não era bem vinda. Alguns fatores dificultaram o retorno dos jesuítas ao Brasil, entre eles, a defesa à liberdade religiosa e à educação laica e liberal. A solução veio com a transferência dos religiosos para a Província do Rio do Grande Sul, que logo deram início às missões nas colônias alemãs. Em 1860, a presença dos jesuítas já estava em vários estados do país e tiveram participação na expansão da educação. No Rio Grande do Sul, a ação dos jesuítas centrou-se em três campos: pastoral, educacional e social (BASTOS, 2016, p.148).

O primeiro colégio criado pelos jesuítas foi o Colégio Nossa Senhora da Conceição, inaugurado em 1866, mas somente passa a funcionar em 1869, em São Leopoldo. Nos anos 1940 é criado o Colégio Máximo Cristo Rei, no qual foram instalados os cursos de Teologia e Filosofia, em 1943. Em 1953, é fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cristo Rei, germe da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), que data de 1969 (BASTOS, 2016, p.150).

2.6 A *Ratio Studiorum* e a pedagogia renovada dos jesuítas

As mudanças políticas e econômicas advindas com o Iluminismo na Europa, que privilegiava a “razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica” (CUNHA, 2007, p.46), alcançaram os impérios europeus no século XVIII, provocando impacto sobre a Companhia de Jesus. Este impacto atingiu diretamente as colônias hispânica e portuguesa na América Latina, levando à expulsão dos membros da Ordem e ao fechamento de colégios e universidades. Em 1759, foram expulsos de Portugal e de seus domínios; e, em 1764, da Espanha e de seus domínios. Este conjunto de acontecimentos culmina com a supressão da Companhia de Jesus pelo Papa Clemente XIV em 1773, sob a influência, em particular, dos reinos de Portugal e Espanha.

Parte dessas influências vinha de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que buscava mudanças em todas as áreas sob as ordens da Coroa portuguesa. Pombal assumiu o cargo de Ministro da Fazenda do rei D. José I, em 1750. As reformas pombalinas exigiram rígido controle estatal e administrativo, e foram direcionadas, principalmente, contra a nobreza e à Companhia de Jesus, que ameaçavam o poder absoluto do rei. Com as reformas, Pombal acreditava que alcançaria os progressos industriais da Coroa e garantiria maior submissão por parte do Brasil, a maior colônia portuguesa à metrópole. Inicialmente, o Ministro conseguiu incentivar o desenvolvimento das indústrias e do comércio. No entanto, as indústrias não prosperaram por muito tempo, pois o mercado interno não apresentava demanda suficiente para mantê-las em funcionamento, visto que havia preferência pelos produtos ingleses.

No Brasil, apesar de conseguir impulsionar o desenvolvimento do Rio de Janeiro, com aumento na movimentação do porto e crescimento da população, foi na educação que seus reflexos foram mais significativos.

O processo educativo pedagógico em Portugal era governado pelos inicianos e, com a extinção dos colégios jesuítas, emerge uma nova era, inclusive na colônia brasileira. Inicia-se, primeiramente, em Portugal, a tentativa da construção de um sistema público de ensino, sendo criado o cargo de Diretor Geral e as aulas régias. Porém, a reforma brasileira não foi atrelada temporalmente à portuguesa. Somente após quase trinta anos da expulsão da Companhia de Jesus é que o controle educacional pedagógico é assumido na colônia pelo Estado. A educação brasileira, com esse

embate, viu cair consideravelmente seu nível qualitativo. E, com todas estas transformações, enfrenta a dificuldade de progressão e consolidação. (OLIVEIRA et al., 2013, p.2).

De certa forma, a Companhia de Jesus representava para Pombal um atraso no processo de modernização em Portugal e nas colônias. À Ordem era atribuída a decadência na educação, um reflexo cultural na sociedade frente às novas ideias iluministas, que se disseminavam pela Europa do século XVIII, sobretudo a partir da França. Pombal visava, assim, à substituição de ideologias características da sociedade feudal por outras, de acordo com a orientação da sociedade capitalista emergente. No entanto, não houve um rompimento total com a Igreja e a religião católica, já que outras ordens continuaram atuando no território português, desde que submetidas ao poder estatal. Para os jesuítas, os métodos mantidos pela *Ratio Studiorum* eram incompatíveis às ideias de Pombal. Ainda assim, em 1751, poucos anos após a expulsão, os jesuítas viram a necessidade de incluir na *Ratio* o ensino de línguas vernáculas e de ciências naturais, acompanhando as mudanças da época.

Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil se viu órfão de um projeto educacional, já que predominantemente a educação estava a cargo da Ordem. Enquanto na Argentina, projetos educacionais deram continuidade nas mãos dos franciscanos, dominicanos, mercedários e laicos, na Colômbia, ocorreu o fechamento da Universidad Javeriana. A Universidad de Córdoba passou às mãos dos franciscanos, mas subordinada ao Estado, conforme mencionado.

A volta dos jesuítas ocorreu em 1814, quando o Papa Pio VII restaurou a Companhia de Jesus, e os inicianos puderam retomar a *Ratio Studiorum*, com uma proposta renovada. Em 1832, a nova versão foi apresentada aos superiores jesuítas, com base no documento de 1599. Com um conjunto menor de regras, as principais mudanças centraram-se na base curricular, visando atender às novas configurações do século XIX. O novo texto passou a incorporar a língua vernácula e as disciplinas, antes vistas como complementares, de história, geografia e matemática, além das ciências modernas, incluindo química e astronomia. No entanto, o estabelecimento de uma *Ratio Studiorum* universal já não se justificava. O texto de 1832, segundo Klein (1997b), sequer foi sancionado pelo superior geral jesuíta, devido às novas condições sociais, políticas e culturais da Era Moderna.

A Companhia retornou ao Brasil, na década de 1840, retomando lentamente os colégios; na Argentina, a volta se deu em 1836, com a restauração da velha escola fundada em 1617 – os jesuítas foram expulsos novamente, por ordem de Rosas em 1842; na Colômbia, retornaram em 1844, e novamente expulsos pelo presidente liberal José Hilario Lopez, em 1851.

El triunfo del presidente Rafael Núñez en la guerra civil (1884-1885) favoreció el restablecimiento de los jesuitas en sus obras apostólicas en la República de Colombia, nombre dado al país en la Constitución de 1886. Por entonces se abrieron los colegios de María Inmaculada en Bogotá y San Ignacio en Medellín. Posteriormente, en febrero de 1887, se abrió el Noviciado en Bogotá en el que ingresaron cuatro novicios. Así mismo, el Colegio de San Bartolomé regresó a la Compañía en 1887 y el arzobispo jesuita Ignacio Velasco, sucesor del también jesuita José Telésforo Paúl, le devolvió a la Orden, no sin contradicciones, la Iglesia de San Ignacio con todos sus bienes (1891). (JARAMILLO, 2017).

No início do século XX, para os jesuítas, o sonho da universalidade havia sido encerrado, levando a Ordem a repensar os planos de estudos conforme os contextos nacionais e regionais. Nesse sentido, em 1934, um grupo de jesuítas desenvolveu a *Instrução*, um plano proposto para ser aplicado nos Estados Unidos, mas, embora inovador, não enviado para as demais regiões. Conforme Gutiérrez Jaramillo (2017), os jesuítas ainda escreveram duas novas versões da *Ratio Studiorum*, em 1941 e 1954, mas direcionadas exclusivamente aos estudos superiores dos seus religiosos. Nesse período, os jesuítas já haviam retornado novamente à América, reabrindo a Universidad Javeriana, em 1930, que recebeu o título de Pontifícia, em 1937; Na Argentina, a reabertura da Universidad Católica de Córdoba se deu em 1956, com criação de uma nova instituição. Desde a expulsão em 1764, a Universidad de Córdoba passou ao Estado, e assumiu o nome de Universidad Nacional de Córdoba.

Na década de 1960, a expectativa por novas orientações permanecia na Ordem. Para Klein (1997b), o fator determinante para que um novo processo de renovação pedagógica fosse implantado pelos jesuítas foi “a consciência do mundo em vertiginosa mudança”. A abertura proposta, baseada na declaração *Gravissimum Educationis* do Concílio Ecumêncio Vaticano II, levou ao documento *Apostolado da Educação*, resultado das assembleias da 31ª Congregação Geral da Ordem, realizadas em 1965 e 1966. A preocupação do Vaticano quanto à identidade e à

missão da Igreja no mundo moderno contribuía, então, com um novo horizonte para o trabalho em colégios e universidades jesuítas.

“O impacto do decreto foi apresentar um amplo leque de critérios e orientações recobrando os principais aspectos do apostolado educativo escolar como não havia desde a *Ratio Studiorum*.” (KLEIN, 1999, p.6). Mantinha-se a marca jesuíta da formação humanística aliada à formação moral e à doutrina social da Igreja, com a missão de formar homens cultos e cristãos. No entanto, a formação religiosa apresentava-se como uma proposta, e não como imposição, objetivando levar aos “não-cristãos” uma formação humana orientada ao bem comum. A “nova escola” jesuíta buscava a correlação com o exterior, com a cooperação de pais e leigos, que podiam assumir cargos de direção, e de outras instituições.

Segundo Storck (2014), foram as mudanças provocadas pelo Concílio Vaticano II²⁰ que levaram a Igreja a "uma releitura da história com o objetivo de dar passos às novas interpretações do tempo presente, abraçando-se um novo humanismo, de conotação não somente individual, mas também social" (STORCK, 2014, p. 64). O autor descreve o humanismo social cristão como:

[...] o princípio do respeito e da dignidade da pessoa humana na sua integralidade, como criatura à imagem de Deus; respeito à vida humana; consecução de uma ordem social justa; opção preferencial pelos pobres; a solidariedade; a subsidiariedade; o princípio da destinação universal dos bens; o cuidado com a sua preservação e defesa do meio ambiente; o desenvolvimento integral de cada pessoa e dos povos; o primado da justiça e da caridade; o serviço da fé e a promoção da justiça, etc. (STORCK, 2014,p.64).

Ainda segundo Klein (1999), o decreto nº. 28, da 31ª Congregação Geral da Ordem, realizada em duas sessões em 1965 e 1966, passou a ser referência para a organização e a metodologia dos estudos das escolas jesuítas:

a) Devem ensinar-se as disciplinas de tal modo que não esmaguem com a multiplicidade de coisas os espíritos dos adolescentes e que estes fiquem preparados para os estudos superiores pelo desenvolvimento cabal de todas as faculdades. Mais: habilitem-se os nossos alunos a progredir e adiantar por seu próprio esforço; avigorem-se na firmeza de ânimo e na retidão de juízo e de sensibilidade; eduquem-se no sentido estético, na expressão oral e escrita, no sentido de comunidade, no dever cívico e social

²⁰ Concílio Vaticano II (CVII), considerado o XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica, foi convocado pelo papa João XXIII, em dezembro de 1961. Em outubro de 1962, o Concílio teve início com a primeira sessão de um total de quatro. A última sessão foi realizada em 1965, sob o papado de Paulo VI. O objetivo do Concílio era adaptar-se às mudanças na nova configuração mundial, debater a atualização da Igreja e os costumes do povo cristão e a renovação da fé católica.

e na ponderação de julgar. b) Para método de ensino, adote-se em todas as matérias, em quanto for possível, o próprio da Companhia, recomendado na *Ratio Studiorum*. Portanto, familiarizem-se todos com estes princípios de sã pedagogia, sobriamente expostos por nosso Santo Padre Inácio na Parte Quarta das Constituições, desenvolvidas pela *Ratio Studiorum* e amplamente explicados por muitos escritos da Companhia. (CGXXXI, d.28, n.20 apud KLEIN, 1999, p.7).

Em 1970, os membros da Ordem nos Estados Unidos criaram uma nova associação das escolas jesuítas, com o objetivo de reavaliar a atuação das escolas jesuítas junto à sociedade contemporânea. Propunham ainda a retomada do *magis*, com base nos “Exercícios Espirituais”, de Inácio de Loyola, publicado em 1548. Indicativos que voltariam a aparecer nos documentos *Características da Educação da Companhia de Jesus*, de 1986, e em *Pedagogia Inaciana – uma proposta prática*, de 1993.

2.7 A *Ratio Studiorum* e a Pedagogia Inaciana

A necessidade de uma proposta pedagógica para as instituições educativas orientadas pela Ordem dos Jesuítas levou à elaboração de dois documentos norteadores, que não repetem o modelo da *Ratio Studiorum*, mas inspiram-se nele e o modernizam com contribuições pedagógicas contemporâneas. O texto *Características da Educação da Companhia de Jesus*, de 1986, representa um projeto reflexivo e renovado de educação, mas sem romper com a visão, a experiência e os escritos de Inácio de Loyola. Para Klein (2014, p.1), o documento representa a pedagogia inaciana: “visão de ser humano, de mundo, de Deus, a finalidade da educação, o processo educativo, a organização e o funcionamento geral do colégio de inspiração inaciana”.

A necessidade de atender aos ideais da Ordem Jesuíta se reflete no documento *Pedagogia Inaciana – uma proposta prática*, de 1993, no qual são apresentados os princípios metodológicos e a dinâmica dessa pedagogia no processo escolar.

Klein (2014) descreve a Pedagogia Inaciana, composta pelos dois documentos, como uma forma de promover o desenvolvimento do ser humano através do processo educativo, seja formal ou não formal. Ao “novo aluno inaciano” seria transmitido o estímulo para desenvolver a capacidade de vocação a ser,

aplicando conteúdos, competências e habilidades apreendidas durante o período escolar em interação com a sociedade e o meio ambiente. Trata-se de formar pessoas hábeis para interpretar o mundo de hoje, saber discernir e oferecer soluções aos problemas e mover-se em um cenário cambiante que pressupõe educação permanente (KLEIN, 2014).

Para Zildete Martins (2009, p.392), a Pedagogia Inaciana atrai os olhares daqueles que estão convencidos da “urgência da aplicabilidade da educação personalizada, em valores e orientada para a competência e para a solidariedade”. Respeitada Missão/Visão de cada organização, o local e as diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais, a Pedagogia Inaciana apresenta temas atuais, como “a construção do conhecimento, busca da excelência educativa, o papel do professor como pesquisador, aprendizagem contextualizada e impregnação de valores no currículo” (MARTINS, 2009, p.392).

Para atingir a meta, o novo paradigma pedagógico inaciano agrega cinco dimensões: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. As novas orientações não seguem o formato de um manual para a prática didática, como na *Ratio Studiorum* de 1599. Segundo Osowski (2004) são bases e métodos, também compreendidos como paradigma inaciano, que visam orientar no cumprimento da missão educativa contemporânea dos jesuítas, mas não se configuram como uma receita para a prática didática. A autora apresenta a Pedagogia Inaciana compreendida como “uma cultura produzida por relações de saber-poder, constituindo sujeitos e modos de viver em espaços pedagógicos, marcando uma identidade inaciana que se apresenta plural e híbrida” (OSOWSKI, 2004, p.173). No centro deste paradigma, estão experiência, ação e reflexão que se realizam a partir de um contexto e que necessitam de constante avaliação (DUBLÁ, 2000).

Desse modo, o *contexto* é a referência para o ato educativo, pois é ali que acontecem as relações pedagógicas, ou seja, é na tessitura das influências sociais, familiares e institucionais que se constitui o ambiente formativo. Para o jesuíta Javier Dublá (2000), é no contexto social que se efetivam as orientações, limites e possibilidades, condicionando o pensamento e as relações pedagógicas entre educadores e educandos. A partir do contexto, se configuram os temas, as atitudes e as formas de convivência entre colegas, professores e outros profissionais que atuam e interagem no processo formativo. Este conjunto de interações se refletirá na atuação futura dos educandos. Estas correlações já se encontram no documento

Características da Educação da Companhia de Jesus (1987), quando se destaca que a relação pessoal entre professor e aluno favorece o crescimento no regimento responsável da liberdade. Para a Ordem dos Jesuítas, os professores são guias acadêmicos ligados à vida do aluno, quanto à sua formação intelectual, afetiva, moral e espiritual.

Nesse contexto se dá a *experiência*, vista como a fonte do conhecimento e da apreensão da realidade. Para Dublá (2000), a experiência se dá através dos sentidos, quando imagens, emoções e sentimentos levam ao conhecimento da realidade. Dessa forma, pela experiência, o professor cria condições para que os estudantes reúnam e relembrem os conteúdos de suas próprias experiências e selecionem os que lhes é importante, a partir de sentimentos, valores e intuições. Como um guia, o professor levará o aluno a assimilar novas informações e experiências de forma que progrida em conhecimento. (PEDAGOGIA INACIANA, 1994).

Na *reflexão*, o aluno toma consciência do significado e do valor do conhecimento para descobrir sua relação com a atividade humana, assimilar a verdade e formar seus próprios juízos. A reflexão permite ao aluno tornar-se independente no processo de aprendizagem. A *ação* é a consequência da reflexão, capacitando o aluno para uma vida solidária e de valorização do humano. A ação é a consciência lógica e necessária da vida interna das pessoas.

Para compreender a proposta da Pedagogia Inaciana é preciso apreender o sujeito inaciano, que não se reduz apenas às figuras centrais da relação professor-aluno. As instituições sob a Ordem da Companhia de Jesus são uma comunidade educativa, que envolve todos os sujeitos (alunos, professores, diretores, técnicos, administradores, funcionários, pais de alunos e egressos), cada qual desempenhando papel de ator e beneficiário da atividade educativa e evangelizadora. De acordo com Martins (2009), a finalidade da *avaliação* é a busca pela excelência e o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno. O acompanhamento, pelo professor, tem na avaliação integral – conteúdos, conhecimentos, atitudes, comportamentos dos alunos, uma forma de perceber o estágio de maturidade, responsabilidade e compromisso do aluno frente ao processo de aprendizagem. “Terá condições de melhor acompanhá-lo e orientá-lo, contribuindo substancialmente para o progresso contínuo do aluno.” (MARTINS, 2009, p.411). Este processo também precisa ser constantemente reavaliado a partir

dos resultados obtidos, já que estes se apresentam de forma cíclica, de modo a realimentar a formação educativa enriquecendo o aluno como ser humano, capaz de reflexão e crítica na busca por melhor qualidade de vida e na valorização do ser humano.

2.8 Pedagogia Inaciana e contexto latino-americano

Em 2001, a *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina*²¹ (AUSJAL) propôs o primeiro Plano Estratégico para 2001-2005. O documento apontava como desafio a criação de uma rede universitária de gestão privada na América Latina com uma identidade, liderança compartilhada e estratégia em comum, a partir de três prioridades para o trabalho da entidade: “Para que sociedade formamos, a pessoa que se forma e as mudanças na instituição formadora”. (AUSJAL, 2012, p.2). Este plano foi estendido até 2010, com uma quarta prioridade: “fortalecer a colaboração com outras redes jesuítas no mundo”.

Caracterizada como a “rede de redes”, a Ausjal apresenta como missão a formação integral dos estudantes, a formação contínua dos acadêmicos e colaboradores na inspiração cristã e identidade inaciana, a investigação que incida em políticas públicas em temas que lhe são próprios como universidades jesuítas, e a colaboração com outras redes ou setores da Companhia de Jesus. Tudo isso como realização do trabalho das universidades a serviço da fé, da promoção da justiça e do cuidado com o meio-ambiente.

A contribuição da rede está presente ainda no documento *Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina* (PEC), de 2005, elaborado durante a 11ª Assembleia da Conferência de Provinciais da América Latina (CPAL). Além de membros da Ausjal e da CPAL, participam integrantes da Federação Latino-americana de Colégios Jesuítas (FLACSI) e da Federação Internacional de Fé e Alegria (FIFyA).

O PEC surgiu como resposta às necessidades dos diferentes países e às diretrizes da própria CPAL, como princípios e horizontes da missão na América Latina, inspirado nas diferentes experiências educativas latino-americanas. Para o

²¹ A Rede integra 31 universidades e institutos de educação superior em 14 países. (AUSJAL, 2012, p.2). Em 1995, com o avanço do neoliberalismo econômico, a Ausjal já apresentava o resultado de reflexões a cerca da identidade e missão das universidades jesuítas na América Latina, com a publicação do documento *Desafios de América Latina y Propuesta Educativa Ausjal*.

jesuíta Francisco Ivern (2005), presidente da CPAL, o projeto visa fomentar os valores e princípios que os jesuítas têm em comum, como a identidade corporativa no campo educativo, de fundamental importância para o mundo atual.

Na visão compartilhada, entre os deveres com a Companhia de Jesus e a Igreja, estão a contribuição para a construção de estruturas e relações justas e equitativas na sociedade, a dignificação de homens e mulheres e a erradicação da pobreza na América Latina. Como missão, o PEC apresenta:

Colaborar con la misión evangelizadora de la Iglesia, ofreciendo una formación integral de calidad a niños y niñas, jóvenes e adultos, a la luz de una concepción cristiana de la persona humana y de la sociedad, a través de comunidades educativas que vivan la sociedad justa y solidaria que queremos construir, comprometiéndose a participar significativamente en la deficiencia de las políticas y prácticas de la educación pública tanto de gestión estatal como privada en los diversos países de la región. (PEC, 2005, p.7).

Como nas dimensões do paradigma pedagógico inaciano, o contexto para os membros da Companhia de Jesus na América Latina assume importante diretriz. No PEC, o contexto apontado pelas instituições vai da desigualdade social, diferenças dos meios de produção e de riquezas, na produção científica e tecnológica, violência, corrupção, destruição do meio ambiente à crise de valores, diversidade cultural, meios de comunicação, hegemonia do sistema neoliberal e a crescente dificuldade de governabilidade e enfraquecimento do Estado de Direito. É um panorama que põe em crise a educação.

O documento propõe, dessa maneira, constituir um novo sujeito apostólico, integrado por educadores (as) jesuítas, leigos (as), religiosos (as) e sacerdotes que se formam e trabalham juntos, compartilhando uma mesma missão. A proposta visa a educar de forma coerente com a espiritualidade e a visão cristã/inaciana de Deus, do ser humano, do mundo e da sociedade; articular fé e justiça; formar homens e mulheres para os demais e com os demais, estimular a consciência crítica; e enriquecer o diálogo entre fé, cultura, ciência e razão.

O PEC define os processos educativos como sendo de caráter personalizado visando promover a formação e a capacitação para o trabalho, a convivência democrática, o desenvolvimento social e formação ética e religiosa. O documento reforça também um modo educativo coerente com os documentos *Características da Educação da Companhia de Jesus e a Pedagogia Inaciana – uma proposta prática*.

Em 2010, a Ausjal definiu no Plano Estratégico de 2011-2017 três eixos fundamentais: “o contexto global e da América Latina; o contexto e orientações da Companhia de Jesus; e o contexto da educação superior”. Para a associação, a globalização trouxe “consequências indesejáveis” e ameaças à coesão social, reproduzindo e acentuando assimetrias globais e desigualdades características da América Latina.

A globalização põe o desafio de reorientar a missão para considerar o apostolado intelectual universitário como um instrumento para humanizar a nova cultura global, através de um novo “humanismo” que impulse a solidariedade e a liberdade autênticas; que privilegie e dê poder ao pobre e ao marginalizado; que proponha o homem com o sujeito criador, que dê espaço ao amor, à beleza, à fé, ao bem comum; que situe o homem na natureza da qual é responsável; que veja o pluralismo como uma oportunidade de enriquecimento para todos; que integre as novas tecnologias como instrumentos para o “enriquecimento e a profundidade do pensamento e da imaginação” para a coesão social e a colaboração internacional. (AUSJAL, 2012, p.7).

Em relação às consequências para as universidades jesuítas, o documento aponta 11 pontos gerados no contexto latino-americano: frágil crescimento econômico; lento desenvolvimento científico e tecnológico para promover o conhecimento; população em condições de pobreza, extrema pobreza e indigência; desigualdade na distribuição de renda; desafios às pessoas de grupos vulneráveis, em especial, as crianças, adolescentes, mulheres e idosos; difícil acesso à educação superior por jovens de baixa renda; fragilidade nas instituições democráticas; crescimento da insegurança pessoal, do crime organizado, do consumo de drogas e da violência social; destruição do meio ambiente; migrações e deslocamentos forçados comprometendo o bem-estar humano; e o desafio multicultural e da população indígena e afrodescendentes. (AUSJAL, 2012).

Para enfrentar os desafios, a missão da Ausjal orienta a formação de homens e mulheres “para e com os outros”, gerar e divulgar conhecimento e tecnologia e contribuir com a criação de um mundo mais humano, justo e sustentável. Para alcançar a missão educadora, a instituição investe na gestão das universidades de forma integrada entre leigos e jesuítas, “em pé de igualdade e identificados com a missão-visão, conscientes da corresponsabilidade.”

Outra orientação da Ausjal está na produção de conhecimento, que a instituição identifica como “profundidade de pensamento e imaginação”.

Diante dessa “globalização da superficialidade”, a AUSJAL deve oferecer a profundidade do conhecimento através de três princípios enraizados na tradição inaciana: imaginação, criatividade e senso crítico. Desse modo, nosso apostolado criativo provoca um processo dinâmico em busca de respostas para os problemas reais do nosso tempo. Uma das características que definem o apostolado intelectual e a ação universitária é o esforço sistemático na criação de pensamento, através da investigação científica e humanista. A integração das dimensões vinculadas ao pensamento, à pluralidade de credos, a chamada cultura pós-moderna, no contexto da tensão global-local, põe as universidades da AUSJAL diante do desafio de participar efetivamente na criação da cultura da nova época, oferecendo o que é específico de sua identidade e se enriquecendo de outras visões. (AUSJAL, 2012, p.12-13).

O Plano Estratégico de 2011-2017 da Ausjal atende, ainda, as políticas que orientam a ação e os indicadores que permitem avaliar os resultados de Responsabilidade Social Universitária (RSU) nas universidades mantidas pela Ordem dos Jesuítas, implantadas em 2009. Essas políticas apresentam cinco dimensões ou áreas de impactos: educativo, social, cognitivo e epistemológico, ambiental e organizacional, conforme apresentados no Quadro 4. Esses eixos indicam que quatro áreas de gestão necessitam estar organizadamente vinculadas:

[...] administração/campus responsável, voltada à qualidade de vida insitucional e aos comportamentos éticos e democráticos; formação acadêmica integral, profissional e cidadã; investigação/gestão social do conhecimento, voltada à democratização da ciência; e participação social solidária e eficiente, através da extensão e projeção social, voltada à criação de redes de capital social. (SILVA, 2015, p.18).

Quadro 4 – Responsabilidade Social Universitária – AUSJAL

Impacto educativo	<i>La universidad tiene un impacto directo sobre la formación de los estudiantes, su manera de entender e interpretar el mundo y su relación con la trascendencia, la forma como se comportan y valoran ciertas cosas en su vida, influyendo en la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social. Por ello la universidad debe procurar desde este nuevo enfoque, la gestión socialmente responsable de la formación académica y la pedagogía, propiciando experiencias vivenciales, iniciativas interdisciplinarias e interinstitucionales y reflexión crítica de las mismas.</i>
Impacto cognoscitivo y epistemológico	<i>La universidad orienta la producción del saber y las tecnologías. Por ello debe procurar desde este nuevo enfoque, la gestión socialmente responsable de dicha producción y los modelos epistemológicos promovidos, a fin de evitar la fragmentación del</i>

	<i>saber, favorecer la articulación entre tecnociencia y sociedad, promover la democratización de la ciencia, e influir fuertemente en la definición y selección de los problemas de la agenda científica.</i>
Impacto social	<i>La universidad impacta sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político, no sólo porque forma profesionales y líderes, sino porque ella misma es un referente y actor social. Por ello, la universidad debe procurar la gestión socialmente responsable de su participación en el desarrollo humano sustentable de la comunidad de la que forma parte, renunciando al asistencialismo o a la ayuda unilateral, y propiciando la co-producción entre distintos actores y saberes hacia un conocimiento de calidad y pertinencia en términos de asociación. Además de ello, a través de sus acciones debe promover el progreso, crear capital social, vincular la educación de los estudiantes con la realidad exterior, y funcionar de interlocutor en la solución de los problemas.</i>
Impacto ambiental	<i>La universidad, como el resto de las organizaciones, en el ejercicio de sus actividades cotidianas genera impactos sobre el medio ambiente, que afectan su sostenibilidad a nivel global. Por ello, desde este nuevo enfoque la universidad debe contribuir a crear una cultura de protección del ambiente y procurar la gestión socialmente responsable de los recursos ambientales disponibles, en pos de las generaciones actuales y futuras.</i>
Impacto organizacional	<i>Como cualquier organización la universidad genera impactos en la vida de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, dejando huellas en las personas que forman parte de ella. Por lo tanto, desde este nuevo enfoque se debe procurar la gestión socialmente responsable de la organización misma de manera coherente con los principios institucionales y la identidad ignaciana, en un ambiente que favorezca la inclusión, la participación y la mejora continua.</i>

Fonte: AUSJAL, 2009, p.16-17. Elaboração própria.

As diretrizes iniciais de orientação para as suas instituições de ensino surgiram com a necessidade de remodelação frente à expansão de uma sociedade de economia aberta e mercado livre, implantadas a partir da globalização neoliberal, conforme apresentado no capítulo 3 dessa tese. Com uma dinâmica hegemônica de descentralização, privatização, lucratividade entre outros aspectos, as exigências do mercado não têm considerado os valores éticos e educativos, mas uma formação

tecnicista para atender demandas de produção (PEREZ GOMEZ, 2001, p.138). O conhecimento é visto, dessa forma, como bem de consumo que adquire valor no intercâmbio entre oferta e demanda, perdendo sentido como processo de enriquecimento do saber especulativo ou como instrumento de emancipação individual ou coletiva (PEREZ GOMEZ, 2001, p.139).

Para Petry (2004, p. 48), pode-se dizer que o modelo de universidade jesuíta tem características que configuram a unidade e a diversidade. Por unidade, o autor compreende os valores professados pela Companhia de Jesus como: "o respeito à pessoa humana; a justiça social; a opção preferencial pelos pobres; a excelência acadêmica, entre outros." A diversidade pode ser apreendida como "a modelagem de cada universidade à sua realidade histórica, econômica, política e sociocultural, preservando a essência da unidade." Para assim garantir a identidade jesuíta, com inspiração na espiritualidade e no carisma inicianos,

[...] a diversidade é construída por cada instituição a partir das circunstâncias do tempo, do lugar, das pessoas e das culturas, fonte para os diferentes diálogos entre fé e cultura, entre fé e ciência. Isto significa que não há unidade administrativa e nem uma uniformidade de programas, mas uma visão, um espírito, uma inspiração e metas comuns, o que possibilita formar uma rede, ou seja, um sistema educativo, um estilo educacional com base no *Ratio Studiorum*, preservando a espiritualidade e o carisma do fundador. (PETRY, 2004, p. 48).

Nesse contexto, ao percorrer o caminho traçado pelos “soldados de Cristo”, percebe-se que a educação deve ser pensada além do sentido de produção e reprodução cultural, social, político e econômico de uma determinada sociedade; a educação deve ser ainda um espaço importante na formação de valores. Dessa forma, os inicianos, constantemente, vêm investindo na renovação de suas obras educacionais.

As mudanças mais significativas entre a *Ratio Studiorum*, do século XVI, e a Pedagogia Inaciana, do século XXI, estão mais ligadas à práxis educativa do que de fato em seu *magis*. A base humanista permanece como importante orientação na busca de formação integral do homem, centrada na moral cristã e visando a respeitar as necessidades do “próximo”.

Na atualidade, os jesuítas buscam manter o *magis*, a inspiração de Inácio de Loyola, na Pedagogia Inaciana. Mesmo diante das exigências e a competitividade no âmbito da educação, nos diferentes níveis, e em especial na América Latina, os inicianos buscam o desenvolvimento de uma sociedade mais reflexiva, consciente

da missão transformadora e participativa numa realidade na qual tudo parece conspirar contra o próprio Homem.

No próximo capítulo, apresenta-se o fenómeno da globalização em seu contexto mundial e reflexos na América Latina, bem com as influências do capitalismo global na educação superior e a as novas direções que despontam para o desenvolvimento da humanidade.

3 GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E HUMANIDADES

A universidade não pode apropriar-se de um modelo de racionalidade desapropriado de substância mais profunda que é o sentido humano.
Pedro L. Goergen (2005)

Neste capítulo são abordados os aspectos da globalização, considerando as análises de Carlos Eduardo Martins (2011), a partir do olhar das Ciências Sociais, na obra "Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina" e outros textos do autor. Em geral, se compreende as origens dos efeitos da globalização a partir de incertezas trazidas e que proliferam na economia mundial desde os anos 1970, quando a economia, a política, as formas de pensamento e a vida cotidiana são submetidas a grandes mudanças. Para isso, apresenta-se um panorama sobre as principais organizações mundiais e latinas, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que atuam para o desenvolvimento da região.

É nesse contexto que a Companhia de Jesus desenvolve a Pedagogia Inaciana nas três universidades objetos de estudo desta tese. Para isso, apresenta-se, ainda, um cenário para o desenvolvimento da humanidade frente ao novo paradigma em conhecimento e políticas educacionais na América Latina, centrado no olhar economicista e tecnicista que sustenta as recomendações do Banco Mundial para ajustes econômicos e reformas do Estado.

3.1 Abordagens sobre a globalização

Para a compreensão do processo de globalização atualmente em curso, Martins (2011) apresenta uma análise a partir de cinco visões: globalistas, hegemonia compartilhada, neodesenvolvimentista, teoria do sistema mundo e teoria da dependência.

A primeira visão, entendida como "globalista" ou "sociedade global", parte da compreensão da globalização como objeto das Ciências Sociais, que inclui autores divididos em dois grupos. O primeiro grupo composto por Kenich Omae, Robert Reich e Fukuyama; e o segundo, por autores como Octávio Ianni, René Dreifuss, Toni Negri, Michael Hardt e Jürgen Habermas.

Os grupos da visão “globalista”, apresentados por Martins (2011), convergem nas descrições do global, mas divergem quanto aos efeitos. Em concordância, os autores entendem o "global" como a "novidade radical" que amplia os conceitos de nacional e local. O resultado do novo paradigma apresentado por uma "revolução das tecnologias eletrônicas e da comunicação" é a criação de um regime de acumulação desterritorializado, com o predomínio da riqueza financeira sobre a produtiva. Surgiu, assim, a era do capital financeiro, que atua em escala global.

Entre os efeitos divergentes, Omae, Reich e Fukuyama veem nesse processo “a tendência à sincronia, harmonia e integração, uma vez assimilada à nova cultura da competitividade”. Enquanto que Ianni, Dreifuss, Habermas e outros percebem que os efeitos são inversos, a era global é polarizante, diacrônica e, no limite, "suscetível a revoluções socialistas mundiais" (MARTINS, 2011, p.16).

A visão “hegemonia compartilhada”, segunda interpretação apresentada por Martins (2011), questiona a visão globalista da revolução tecnológica dos anos 1970. Os Autores desta visão, como Paul Hirst, Grahame Thompson, Anthony Giddens, Joseph Nye, Robert Keohane e Zbigniew Brzezinski, não veem uma ruptura qualitativa já que as descobertas tecnológicas se sucederam ao longo dos séculos, permitindo o compartilhamento de informações. Exemplo disso é o telégrafo, criado por Samuel Morse, e que teve a primeira transmissão pública que demonstrava o funcionamento deste sistema de comunicação em 1838. O aparelho permitiu, tecnicamente, que o sistema comercial determinasse diariamente os preços mundiais.

Segundo Martins (2011), para os autores da visão “hegemonia compartilhada”, os efeitos da globalização estão no aumento do grau de internacionalização da economia mundial. Mesmo mantendo a autonomia dos Estados nacionais, quanto às fronteiras territoriais e jurisdição, a geração de novos ativos estratégicos que se projetam sobre a economia mundial pode levar a uma crise de governabilidade internacional, pois cabe a eles "oferecerem às empresas externalidades que constituem serviços indispensáveis à estruturação e potencialização da acumulação de capital" (MARTINS, 2011, p.17).

Entre os serviços estão:

A segurança, centralizada no poder público mediante os aparatos de coerção e de regulação jurídica; a absorção parcial dos custos de produção da infraestrutura de transportes e comunicações, da P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) ou a qualificação da força de trabalho; e a referência da identidade cultural que permite o capital reduzir a mobilidade da força de

trabalho e explorar em seu benefício os laços nacionais de solidariedade. (MARTINS, 2011, p.17).

Para evitar a ruptura entre Estado e capital, com o aumento dos fluxos de bens e capitais através das fronteiras nacionais, haveria a necessidade da reformulação para adaptar-se às novas dimensões locais e internacionais, baseados em marcos de regulação internacionais, como a criação de blocos de integração regional e na cooperação intergovernamental, nos quais ganham destaque os países mais desenvolvidos. Se, por um lado, crescem os ativos capitais, por outro, o desafio dos Estados está em manter e aprofundar o processo de democratização e autonomia político-jurídica, frente à organização da sociedade civil, principalmente com a expansão das tecnologias de informação.

A implantação de blocos econômicos, que se fortaleceram nos anos 1990, deu origem a cinco classificações de acordos entre países: **Zona de preferências tarifárias**, quando adotam apenas algumas tarifas preferenciais para alguns produtos, como, por exemplo, a Associação Latino Americana de Integração (ALADI), de 1980, com a Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. A Nicarágua está em processo de adesão. O conjunto dos 13 membros da ALADI abrange uma área de 20 milhões de quilômetros quadrados e cerca de 530 milhões de habitantes e um Produto Interno Bruto (PIB) superior a US\$ 5 trilhões. (BRASIL, 2017); **Zona de livre comércio**, que trata apenas de acordos comerciais, com eliminação ou diminuição de tarifas alfandegárias dos produtos comercializados entre os países-membros. Como exemplo, o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), que entrou em operação no início de 1994, incluindo Estados Unidos, México e Canadá para estabelecer o fim das barreiras alfandegárias, regras comerciais em comum, proteção comercial e padrões e leis financeiras; **União Aduaneira**, uma zona de livre comércio que adotou a Tarifa Externa Comum (TEC) para taxar os produtos advindos de países não membros dos blocos. Além de reduzir o preço dos produtos comercializados entre os países-membros, o acordo torna os produtos de países externos ao bloco mais caros. Exemplo, o Mercado Comum do Sul (Mercosul), implantado na América do Sul, em 1994, incluindo Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, com o objetivo de eliminar barreiras comerciais e aumentar o comércio entre as nações. Em dezembro de 2016, a Venezuela, que entrou no bloco em 2012, foi suspensa por tempo indeterminado, devido à instabilidade política e

econômica do país; **Mercado Comum**, que vai além de um acordo comercial, pois envolve a livre circulação de produtos, pessoas, bens, capital e trabalho, tornando as fronteiras entre os seus membros quase que inexistentes em termos comerciais e de mobilidade populacional; **União Política, Econômica e Monetária**, consiste num mercado comum ampliado que passa a alcançar também o campo monetário, com sistemas financeiros e bancários comuns e moeda única. O único exemplo de mercado comum e, ao mesmo tempo, de união política e monetária é a União Europeia (UE), de 1992, considerada o mais importante bloco econômico da atualidade em razão do seu avançado nível de integração. Em muitos casos, essa integração alcança até mesmo as decisões políticas que são tomadas em conjunto pelos 26 países-membros.

Para Ianni (2007), os processos de integração regional, com a formação de blocos, seriam uma forma de reagir em autodefesa de nações que desejam preservar suas economias, ou ainda tentar atenuar o impacto do globalismo sobre o nacionalismo. Canclini (2007), no entanto, alerta para a questão de que a expansão de mercados e a potencialidade econômica das sociedades levam à redução da capacidade de ação dos Estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos e dos atores políticos clássicos em geral.

Transferir as instâncias de decisão política nacional para uma vaga economia transnacional está contribuindo para reduzir os governos nacionais a simples administradores de decisões alheias, atrofiando a imaginação socioeconômica e levando a esquecer as políticas de planejamento de longo prazo. [...] Pesquisas feitas entre as populações englobadas na União Europeia, no NAFTA e no Mercosul revelam que a esmagadora maioria não entende como esses organismos funcionam, o que eles discutem nem por que tomar as decisões. E até muitos deputados dos parlamentos nacionais parecem não perceber o que está em jogo em deliberações complexas, cuja informação só é acessível a elites políticas transnacionalizadas ou técnicos especializados, únicos possuidores das competências necessárias para "resolver" os problemas europeus, norte-americanos ou latino-americanos, e até estabelecer a prioridade das agendas. (CANCLINI, 2007, p.19).

A terceira visão, "neodesenvolvimentista", acredita que quando os Estados chegam a um acordo que envolva união política, econômica e monetária é que de fato se alcança a globalização de forma plena. Nesta visão, são abordadas as ideias dos neodesenvolvimentistas François Chesnais e Samir Amin e dos partidários do capitalismo organizado, como Maria Conceição Tavares, José Luis Fiori, Celso

Furtado e Susan Strange. Conforme Martins (2011), nessa terceira interpretação para globalização, embora os autores destaquem a base tecnológica da financeira, eles acreditam que não seja possível uma cadeia produtiva em escala mundial, tampouco que a globalização interfira na soberania e autonomia dos Estados. Pelo contrário, apontam que é com base na globalização financeira que os Estados Unidos impõem ao mundo ofensivas para manter e expandir a condição hegemônica, seja através da força da moeda ou de armas.

Para isso, a nova regulação, denominada de neoliberalismo, permite liberalizar a conta capital e os mercados dos Estados Nacionais. Com esse cenário, a preocupação dos neodesenvolvimentistas é a de restabelecer um regime de acumulação que priorize o investimento produtivo. As respostas vão do fortalecimento dos blocos econômicos regionais à transição ao socialismo por meio de processos cumulativos de desconexão e reconexão à economia mundial e à necessidade de um capitalismo organizado que gere a centralização financeira, através dos sistemas bancários privado e público, para o desenvolvimento da burguesia industrial local (MARTINS, 2011).

A quarta visão, "sistema mundial", é apresentada a partir das ideias dos teóricos Immanuel Wallerstein, Giovanni Arrighi e Beverly Silver, que por sua vez se apoiam em Fernando Braudel e os ciclos sistêmicos e tendências seculares para o conceito do moderno sistema mundial; e o grupo de Andre Gunder Frank e Barry Gills, que questionam esse conceito. "Ambas as visões procuram enfatizar as continuidades da globalização, compreendendo-a como parte do movimento de expansão sistêmica" (MARTINS, 2011, p.18), tomando por tese a existência de um único sistema mundial.

O primeiro grupo de autores se apoia em Braudel e segue a teoria de que os ciclos sistêmicos estão ligados à ascensão e à queda de Estados Hegemônicos que organizam uma economia mundial e polarizada em centros, semiperiferias e periferias. É entre os ciclos sistêmicos que a economia mundial altera períodos de ascensão e consolidação e períodos de decadência. No conceito de tempo histórico, de longa duração, para Braudel (1987), não existe uma ruptura entre passado e presente. O autor acredita nas mudanças, ao longo dos séculos, nos sistemas econômicos mundiais capitalistas, mas não na mudança da própria natureza do capitalismo, capaz de se reestruturar em períodos de decadência.

O capitalismo deriva, por excelência, das atividades econômicas desenvolvidas na cúpula ou que tendem para a cúpula. Por conseguinte, esse capitalismo de alto voo flutua sobre a dupla espessura subjacente da vida material e da economia coerente do mercado, representa a zona de alto lucro. Fiz assim dele um *superlativo*. O leitor poderá criticar-me por isso, mas não sou o único dessa opinião. Em seu opúsculo de 1917, *O Imperialismo, estágio supremo do capitalismo*, Lênin afirma por duas vezes: “O capitalismo é a produção mercantil em seu mais alto grau de desenvolvimento; dezenas de milhares de grandes empresas são tudo, dezenas de milhões de pequenas empresas nada são.” Mas essa verdade evidente de 1917 é uma verdade velha, muito velha. (BRAUDEL, 1987, p.47).

No entanto, dessa forma, a globalização se apresenta como uma etapa final desse tempo contínuo, colocando em crise o moderno sistema econômico mundial, e resultaria ainda numa crise derradeira e na transição da humanidade para outra forma sistêmica a ser estabelecida pelas lutas sociais (MARTINS, 2011). No mínimo, Braudel compreendia como um momento próprio do processo histórico recente, ao mesmo tempo singular e padronizada, ou mesmo a ruptura nos ciclos sistêmicos. O que se pode afirmar é que a globalização indica as atuais mudanças do momento econômico mundial.

Para Cobério (2008), tanto na análise da Wallerstein quanto na de Arrighi, ambos interpretam o fenômeno da Globalização como uma fase de transição pela qual passa o sistema capitalista. Em Wallerstein, o momento atual está diante de uma “bifurcação”, devendo, necessariamente, optar por um caminho, que se apresenta em três tendências seculares de longo prazo, a desruralização, o esgotamento ecológico e a democratização.

Em Arrighi, aborda Cobério (2008), a globalização faz parte das mudanças descontínuas e representam a revolução organizacional nas estratégias e estruturas do agente preponderante da expansão capitalista. Entre os fatores sistêmicos que levam à reorganização estão as:

Mudanças globais e locais no modo de funcionamento do capitalismo, mudanças na configuração espacial dos processos de acumulação deslocando-se dos países de alta renda para os de baixa renda nos anos 70 e nova centralização do capital nos países de alta renda nos anos 80, indicam para a tendência de aumento da mobilidade do capital.
Mudanças nos processos de produção e de troca, com a crise da produção em massa do modelo fordista e a crescente “especialização flexível.” Aumento da “informalidade” com empresas pessoais ou familiares que contornam as restrições legais. (COBÉRIO, 2008, p.66).

Dessa forma, para os autores do sistema mundial, Gunder e Gills, descreve Martins (2011), a globalização são ciclos de longo prazo de um sistema mundial já existente. Os autores afirmam que a implantação de um único sistema mundial já está em formação há cinco mil anos, desde a revolução neolítica. Com origem afro-eurasiana se expandiu para a Ásia Central, mediante a confluência entre Egito e Mesopotâmia, e alcançou China, Índia e Europa, através de rotas terrestres e marítimas. Posteriormente, chegou as Américas, África e Oceania. Até o século XVIII teve seu centro na Ásia, e a partir do século XIX, na Europa e no Ocidente. Dessa forma, a globalização precisa ser entendida em sua dinâmica cíclica e observada sua recentragem na Ásia, para o século XXI.

A quinta visão engloba a “teoria da dependência” e surgiu na América Latina nos anos de 1960. Essa corrente busca explicar as características do desenvolvimento dependente desses países que, desde a década de 1930, investem em uma indústria nacional. A partir da interpretação marxista dos autores Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini, Orlando Caputo e Aña Esther Ceceña, Martins (2004) afirma que esta leitura apresenta a globalização como um período de crise no modo de produção capitalista, como um processo de revolução científico-técnica, o que significaria uma profunda revolução nas forças produtivas e na vida humana.

Subordinaria a técnica e a tecnologia à ciência, viabilizando a construção de processos produtivos mundialmente integrados. Ela substituiria a base produtiva criada pela revolução industrial, gerada pelas relações de produção capitalistas, e a ultrapassaria. Mas não poderia ser absorvida por essas formas econômicas, a não ser por um período de transição e sob profundas contradições. (MARTINS, 2004, p.90).

Por essa abordagem, países imperialistas, com uma economia impulsionada, subordinariam os países dependentes e semiperiféricos e socialistas. Nessa análise, Martins aponta a importância dos ciclos de Nicolau Kondratieff, que popularizou a ideia, entre os anos de 1920 e 1930, do longo prazo dos preços, da taxa de juros e das transações comerciais de seguirem um padrão cíclico de meio século. Esses ciclos longos estão relacionados ao processo de efetivação tecnológica, originada com a revolução industrial, no século XVIII e classificados em duas fases: fase A, da implantação e expansão de uma nova tecnologia; e fase B, da financeirização e estagnação, que leva a economia ao estado de letargia até ser superada por novas

tecnologias (MARTINS, 2004; TOLMASQUIM 1991; RANGEL, 1992; FREEMAN, 1994).

A partir desse modelo, ocorrerá uma vaga geral de renovação do parque produtivo, com o crescimento da formação capital, da demanda efetiva, do emprego e do dividendo social. A superação dos ciclos econômicos de longo prazo só seria possível pelo rigoroso planejamento da economia, que disciplinasse a introdução da "nova técnica" de forma a que coexistissem unidades produtivas de diferentes idades, cristalizadoras de tecnologias de gerações diferentes, condicionando custos muito díspares. Isso permitiria a preservação de suficientes oportunidades de inversão que pudessem ser portadoras das "novíssimas técnicas". (TOLMASQUIM 1991, p.28).

Dessa forma, o panorama sobre as diferentes correntes teórico-metodológicas sobre globalização evidencia e multiplica abordagens que, por vezes, se completam, por outras, se antagonizam. Para Ianni (1998, p.27), "o mapa do mundo revelou-se movediço e quebradiço, refletindo uma espécie de megaterremoto, simultaneamente geostórico, econômico, político e cultural." De fato, são muitos os desafios que envolvem o debate sobre a problemática da globalização, que afeta nações e as bases sociais, já que as ideias neoliberais estão presentes em todos os países. É essa visão neoliberal do mundo que vem predominando, não de modo homogêneo, mas, ainda de que maneira desigual, contraditória e combinada, e se dá pela globalização das forças produtivas e das relações de produção (IANNI, 2007).

Na conjuntura atual, a América Latina enfrenta ainda mais desafios, já que está ligada ao sistema econômico internacional e apresenta dificuldades em adaptar-se à revolução científica-técnica, subordinando a técnica e a tecnologia à ciência e enfatizando a "projeção dos sistemas de pensamento e os valores, sentimentos e sensibilidades das camadas populares na organização da atividade produtiva e social" (MARTINS, 2004, p.103).

3.2 Globalização na América Latina

Já no período colonial, a América Latina demonstrava divergências por influência dos colonizadores espanhóis e portugueses, marcada por conflitos territoriais, políticos, econômicos, sociais e culturais. Da exploração das riquezas à hegemonia europeia, entre os séculos XVI e XIX, essas nações passaram a enfrentar a influência norte-americana após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

A partir dos anos 1950, configura-se um capitalismo dependente, num contexto político desenvolvimentista e populista.

Com a crise do padrão desenvolvimentista, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, passa-se a compreender a inserção na economia mundial num crescimento ascendente dos mercados globais de capitais, de câmbio e de títulos em escala global, caracterizados, entre outros aspectos, pela instabilidade e pela rapidez de seus fluxos, que afetaram trabalhadores e políticas de crescimento econômico em países periféricos (CORSI, 2008). Para Martins (2009b), esse padrão neoliberal na América Latina se deu em três momentos: 1980, crise nos Estados Unidos; 1990, “Consenso de Washington”; 2000, ascensão da economia chinesa e políticas antineoliberais.

Na primeira fase, nos anos 1980, a hegemonia norte-americana passou por medidas de desregulamentação econômica, cortes nos impostos e nos orçamentos sociais, ações que visavam o combate à inflação, diminuição do déficit público, aumento da produtividade e maior liberdade aos agentes econômicos. Dessa forma, a onda neoliberal, responsável pelo aumento das dívidas públicas de todos os países capitalistas não oferecia um projeto de desenvolvimento para as regiões periféricas. Ao final da década, conforme Bandeira (2002), a situação na América Latina era sombria, com a acumulação da dívida externa, estagnação econômica e inflação incontrolável.

A segunda fase, em 1990, demonstra que a crise nos países latinos começava a atingir os interesses dos Estados Unidos. Buscando alternativas, o *Institute for International Economics*, reuniu economistas da Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia em uma conferência a fim de formular um diagnóstico e medidas de ajustamento para economia latina-americana. A proposta, que passou a ser conhecida por “Consenso de Washington”, desenvolvida pelo economista norte-americano John Williamson, apresentava um plano de estabilização monetária e restabelecimento das leis de mercado (BANDEIRA, 2002). As medidas proporcionaram condições para a renegociação da dívida externa e captação de recursos de agências financeiras internacionais; em troca, exigiram a privatização de empresas estatais, a liberalização unilateral do comércio exterior, a redução das restrições à circulação de mercadores e capitais, a reorganização da divisão do trabalho com redução dos custos de produção, e aumento de competitividade (BANDEIRA, 2002; MARTINS, 2009b).

Em resposta, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (Mercosul), implantado em 1994, para consolidar a integração política, econômica e social entre os países membros e associados.

E a terceira fase marca a primeira década dos anos 2000, promovendo adaptações da macroeconomia neoliberal a políticas externas independentes e sociais compensatórias, como os programas criados para atender uma classe desfavorecida e parte do mercado. A tentativa de regular os Estados Nacionais em um Estado mínimo, no entanto, não alcançou o resultado esperado. PIB estagnado, perda do poder de consumo pelos trabalhadores, desemprego e pobreza são alguns dos fatores que levaram os países latinos a questionarem as bases do “Consenso de Washington”. A nova situação, por conseguinte, leva ao desenvolvimento das forças produtivas, em detrimento da autonomia burguesa, frente ao mercado global. Conforme Martins (2011), esse processo favoreceu a implantação de políticas voltadas à terceira via, no Brasil, Uruguai e Chile, ou o nacionalismo moderado na Argentina, que priorizaram o comércio com a China, a partir da metade da década de 2000.

Para Ianni (2007), há uma produção e reprodução socialmente contraditória e desigual do capital quanto à implantação de um modelo padrão de valores, costumes e consumo em esfera global.

A relação entre estratégia de desenvolvimento, comércio exterior e crescimento econômico tem sido variável desde fins da Segunda Guerra Mundial. As análises comparativas demonstram que a política comercial cumpre um papel importante nas estratégias de desenvolvimento, mas que não há uma relação simples que se possa aplicar a todos os países em todas as épocas ou a mesmo país em distintos períodos. Em particular, durante a fase atual de globalização, a liberalização e a expansão do comércio mundial não se traduziram num crescimento global mais dinâmico, porém o êxito de diferentes países sim tem estado estreitamente vinculado à sua capacidade para inserir-se em forma adequada nas correntes de comércio mundial. Não obstante, o êxito nas estratégias comerciais não obedece a um modelo único, mas pelo contrário, a diversas combinações de ortodoxia e heterodoxia econômicas. (CEPAL, 2002, p.9).

Os reflexos da visão economicista do “Consenso de Washington” mostram as ações políticas em educação, saúde, erradicação da pobreza e distribuição de renda, entre outras, como decorrências do campo econômico e político, apenas. Leme (2009) afirma ainda que entre as contradições do “Consenso de Washington”

figuram as soluções econômicas e o modelo uniforme a todos os países, de forma indiscriminada, sem observar “as diferenças de porte geográfico, de padrão de desenvolvimento, de problemas conjunturais vividos e/ou estruturais enfrentados pelos mesmos, além da grande diversidade cultural” (LEME; COSTA, 2009, p.3).

Para Canclini (2007), não se sustenta mais um discurso dicotômico entre o bem e o mal da globalização, pois já não é "mais tão fácil sustentar que toda abertura e integração internacional seria benéfica para todos", frente ao "agravamento de problemas e conflitos - desemprego, poluição, violência, narcotráfico - quando a liberalização global é subordinada a interesses privados" (CANCLINI, 2007, p.43).

Conforme o documento “Panorama de Inserção Internacional da América Latina e Caribe”, da CEPAL, publicado em 2016, a região está atrasada quanto à sua inserção na economia global.

Sua participação nas exportações mundiais de bens e serviços permanece estagnada e diminuiu sua participação nos intercâmbios de bens de alta tecnologia e serviços modernos. Embora tenha aumentado a participação regional nos fluxos mundiais de investimento estrangeiro direto, reforçou-se a especialização em atividades de baixo conteúdo tecnológico. (CEPAL, 2016).

Apesar da participação da América Latina e do Caribe nas cadeias globais de valor ter apontado um crescimento nessa primeira década dos anos 2000, permanece abaixo da média mundial e consiste principalmente no fornecimento de matérias-primas para as exportações a outros países. A baixa conectividade digital também enfraquece sua inserção em novos setores dinâmicos, além de vir demonstrando queda nas exportações e importações, a partir de 2010, agravando o desequilíbrio entre as forças produtivas e a geração de empregos e a distribuição de renda.

Ao desenvolver uma competitividade internacional e a inter-relação entre competitividade e emprego, a globalização acabou por trazer riscos sociais. A CEPAL, já no relatório de 2002, alertava para a necessidade da adoção de estratégias nacionais em resposta à globalização quanto à implantação de uma frente social. Para isso, a Comissão indica três áreas de concentração: educação, emprego e proteção social.

A educação é a melhor via para superar a reprodução da pobreza e da desigualdade entre as gerações, e adquire uma importância ainda maior em vista de a globalização ter aumentado a necessidade de contar com recursos humanos capazes de participar nas novas modalidades de produção, concorrência e convivência. O trabalho é um elemento-chave da integração social, como fator de realização social e como fonte de renda, motivo pelo qual define a possibilidade de consumo básico e, por conseguinte, de exercício dos direitos fundamentais. Isto é ainda mais importante quando não existem sistemas de proteção social universais. Entre os riscos que a população enfrenta estão os relacionados com a instabilidade macroeconômica, a adaptação às novas tecnologias e formas de organização do trabalho e a deterioração do emprego que a concorrência internacional produz em muitos setores. (CEPAL, 2002, p. 113).

Neste contexto, como apresentado no primeiro capítulo desta tese, a Companhia de Jesus já demonstrava a necessidade da implantação de um novo projeto educacional, que atendesse as novas demandas econômicas mundiais, mas que não rompesse com o *magis* inaciano, de valorização ao ser humano. A elaboração do texto *Características da Educação da Companhia de Jesus*, de 1986, já demonstrava a reflexão inaciana sobre os conflitos que a globalização neoliberal poderia trazer às sociedades. Preocupação reforçada pela proposta apresentada em *Pedagogia Inaciana – uma proposta prática*, em 1993, com princípios metodológicos para o desenvolvimento do processo escolar nas instituições jesuítas.

O debate foi ampliado, em 2001, pela *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina* (AUSJAL) com a proposta da implantação de uma rede universitária inaciana; e em 2005, durante a 11ª Assembleia da Conferência de Provinciais da América Latina (CPAL), os inacianos elaboraram o documento *Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina* (PEC) e, em 2009, apresentaram a proposta para Responsabilidade Social Universitária, definindo estratégias e indacodres de autoavaliação nas universidades Inacianas. As reflexões, orientações e metodologias apresentadas pelo conjunto de documentos determinaram os novos caminhos para a gestão acadêmica nas Instituições de Educação Superior da Companhia de Jesus, conforme apresentado no capítulo 4 desta pesquisa.

3.3 Educação Superior na América Latina

A nova configuração econômica global não só aponta para a necessidade de investimentos no setor da educação para países periféricos, mas sugere um novo paradigma em conhecimento e políticas educacionais na América Latina, centrado no olhar economicista e tecnicista que sustentem as recomendações do Banco Mundial para ajustes econômicos e reformas do Estado.

Conforme Trindade (2001), foi na década de 1980 que o governo conservador de Margareth Thatcher deu início a políticas no campo da Educação Superior que levaram à degradação das universidades públicas, nos anos seguintes, com a implantação de um Estado-avaliador. A alteração nas regras tradicionais do financiamento universitário e o estabelecimento de novas hierarquias nas universidades cerceavam as liberdades acadêmicas em prol da “eficiência” e “produtividade”, termos advindos da sociedade industrial e capitalista.

No cenário da América Latina, as universidades já apresentavam confluências “das pressões da demanda social, das possibilidades abertas pela democratização, das restrições financeiras impostas pela reforma do Estado e das transformações da educação superior nos países desenvolvidos” (GOMEZ IN BALAN 2000 apud TRINDADE, 2001, p.19). Para Trindade (2001), os traços dominantes da educação superior na América Latina podem ser resumidos em massificação e privatização, apesar do conjunto de países de língua espanhola e portuguesa apresentar uma evolução diferente quanto à expansão universitária.

Nos primeiros, há uma expansão das universidades públicas que, a partir dos anos 60, se massificam progressivamente e apenas nas últimas décadas se manifesta um fenômeno novo que é o crescimento das instituições privadas. No Brasil, um sistema nacional de universidades públicas expandiu-se e consolidou-se tardiamente entre 1930 e 1970, mas a partir daí se observa uma expansão espetacular das instituições privadas do ensino superior que inverte a relação entre matrícula pública/privada. (TRINDADE, 2001, p. 26).

Brasil²², Colômbia²³ e Chile são os países com maior expansão de instituições privadas, entre 1960 e 1994: Brasil passa de 40% em 1960 para 65% em 1994;

²² No Brasil, em 2016, eram 2.407 instituições de educação superior, sendo 296 de gestão pública e 2.111 privadas. Entre as instituições estatais, as universidades correspondem 54,8%, enquanto as faculdades representam 88,4% das instituições privadas.
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>

Colômbia cresce de 45% para 64%; e Chile, de 34% para 53%. O crescimento na Argentina²⁴ e México, quanto à expansão do setor privado, foi menor, de 15% e 17%, respectivamente. Segundo Trindade (2001), o declínio do financiamento das universidades públicas e o estímulo às instituições privadas tornaram os investimentos em educação superior um dos mais rentáveis. No entanto, o crescimento na educação superior no setor privado, nos três primeiros países, demonstra outro fator: de certa forma, o acesso à universidade em geral, que era fortemente elitizado até 1950, se manteve elitizado quanto às universidades públicas.

A década de 1960 marcou o início da expansão da educação superior na América Latina. Com reformas na educação superior, países como Brasil e Chile viram um crescimento nas matrículas e o surgimento de um sistema de massas, com favorecimento do setor privado. Já na Colômbia, a falta de consenso para reformas resultou na ausência de políticas para o setor. Enquanto, na Argentina, não resultou em um número significativo de matrículas ou de instituições, mas atuou como elemento de modernização ao redefinir o modelo de universidade, a partir da implantação da pesquisa científica e diversificação da oferta curricular. Mas não atendeu à “Reforma de Córdoba” de 1918, movimento estudantil que surgiu na Universidad de Córdoba pela democratização e autonomia universitária.

Klein e Sampaio (1994) apresentam, em linhas gerais, dois padrões para a formação dos sistemas nacionais de ensino superior na América Latina: sistemas predominantemente públicos e laicos, e sistemas no setor privado, quase sempre representado por universidades católicas não estatais. “Esses dois padrões têm a ver com a relação, de conflito ou de aliança, entre a Igreja e o Estado ao longo dos períodos colonial e pós-independência. México e Argentina são exemplos típicos do primeiro caso; Chile e Colômbia se enquadram no segundo.” No caso do Brasil, com a implantação tardia de universidades, não houve conflito entre Igreja e Estado, e as primeiras católicas surgiram apenas na década de 1940, no qual se desenvolveu o setor privado.

²³ Na Colômbia, em 2015, eram 82 universidades, sendo 31 estatais, 50 privadas e uma em regime especial. Além dessas, configuram também o cenário da educação superior colombiano mais 205 instituições de caráter tecnológico e profissional. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf>

²⁴ A Argentina, em 2014, possuía 2.213 instituições, das quais 1.023 são estatais e 1.190 são de gestão privada. <<http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo/educacion-superior/>>

Enquanto no Brasil a reforma universitária de 1968 atingiu a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades, a Colômbia, com a ausência de uma reforma, perdeu prestígio no sistema público, que ainda encontra ecos no modelo estatal e privado confessional, originado no século XIX. Tal processo que se manteve até a modernização e laicização do Estado combinado, em meados do século XX.

A segunda reforma vem com a onda neoliberal, a partir da década de 1980, com o modelo thatcheriano e influência do Banco Mundial – ligada às pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 1995, o documento *La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*, modelo preconizado pelo Banco Mundial, sinalizava as seguintes premissas, convergentes às políticas educacionais da região:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (*LA ENSEÑANZA SUPERIOR*, 1995, p.4).

Nessa perspectiva, as reformas passam a considerar diferentes indicadores apresentados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a fim de cumprir com as novas demandas impostas à educação superior, já que essa se afirma com importância capital para o desenvolvimento econômico. Em outras palavras, tais sistemas devem se constituir a partir dos princípios da *eficiência, qualidade e equidade*. Desse modo, o fomento às instituições privadas de educação superior poderia ampliar as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem aumentos adicionais para o Estado. Para este, caberia o papel de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Conforme Trindade (2003), o texto “Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas”, de 2000, publicado pelo Banco Mundial, envolveu a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) às vésperas de sua Conferência Mundial, na produção de um pretense documento conjunto. Para o autor, cabe mencionar que o novo documento de 2000 busca associar-se à Unesco, que sempre defendeu o financiamento público das

universidades como “um investimento social de longo prazo”, e mudar o discurso que influenciou fortemente os governos latino-americanos. “A ideia de que ‘prioridade’ ao ensino primário se faz em detrimento do ensino superior apoiando-se na assertiva de que o financiamento estatal das universidades é uma forma regressiva que favorece aos grupos de renda elevada.” (TRINDADE, 2003, p.168).

O autor aborda ainda a análise do documento elaborado por Ângela Siqueira (2001 apud TRINDADE, 2003), que leva à conclusão de que essa mudança no discurso não significou um endosso à ideia da educação superior como um direito humano e social, com uma qualidade e relevância vinculadas com o ideal de construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária tal como fora de certa forma explicitado em vários documentos da Unesco. Em um contexto político mais amplo, o documento caracteriza mais uma disputa entre o Banco Mundial e a Unesco.

De fato, pode ser visto como um tipo de reação levada a cabo pelo Banco Mundial visando enfrentar e diluir a mobilização e aglutinação de forças de diversos grupos ligados ao ensino superior e não alinhados com a filosofia do Banco, e que de certa maneira foi propiciada pelas discussões iniciadas de forma mais sistemática a partir de 1992 e que culminou com a Conferência Mundial sobre a educação superior em 1998, em Paris. (SIQUEIRA, 2001 apud TRINDADE, 2003, p.168-169).

Dessa forma, o Banco Mundial defende o estabelecimento de um sistema estratificado em termos de criação, acesso e disseminação do conhecimento. Países e indivíduos com renda superior deveriam produzir e ter acesso a conhecimento de alta qualidade, enquanto que os de baixa renda deveriam assimilar a produção. Além disto, o documento “conjunto” nega os pontos fundamentais das políticas propostas pela Unesco em matéria de educação superior, construídas coletivamente entre 1992 e 1998.

Os desafios da sociedade do conhecimento vêm afetando a instituição universitária em geral, principalmente na América Latina, que sofre com a globalização localizada de influência dos países centrais. Cada vez mais, as universidades públicas e privadas (tradicionais) enfrentam o risco de perder seu monopólio tradicional nos campos do ensino e da pesquisa, diante de novas formas concorrentes geradas, especialmente, por instituições privadas empresariais, que utilizam novos recursos informacionais (TRINDADE, 2003). Nesse contexto, se faz necessário compreender a educação superior no seu papel transformador nas

sociedades, além de apenas preparar mão de obra qualificada para atender demandas mercadológicas.

3.4 Desafios das Humanidades no século XXI

Nunca antes na história da humanidade as responsabilidades do pensamento foram tão esmagadoras. O grande desafio é se seremos capazes de criar “um novo sistema de ideias”, de “repensar o mundo” porque chegou o momento de redefinir o rumo e o sentido da vida, se não quisermos que ela se extinga da face da Terra. Só poderemos superar essa crise da concepção do mundo e da vida se formos capazes de inventar um novo humanismo e de dar ao nosso rumo um horizonte ético. (MORIN, 1999 apud TÜNNERMANN BERNHEIM; CHAUÍ, 2008).

A imersão num mundo globalizado tem levado a sociedade contemporânea, pelo menos parte dela, a uma nova forma de progresso e reorganização do espaço geopolítico, numa tentativa de se adaptar aos interesses do capitalismo transnacional, claramente predominantes. As reflexões em busca de projetos alternativos que ultrapassem o modelo neoliberal perpassam as universidades latino-americanas, a fim de criar condições que determinem um cenário mais favorável para a região. A base de projetos educacionais deve concentrar esforços em ensino e pesquisa, contribuindo para “a meta mutuamente aceita de verdadeiros projetos de nação que assegurem um ingresso favorável no contexto internacional e influenciem a promoção de uma forma de globalização capaz de superar o paradigma neoliberal predominante” (TÜNNERMANN BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p.27).

Para isso, as universidades têm refletido historicamente o quadro social de sua época e incorporado em suas agendas a temática fornecida pela sociedade onde se encontram inseridas. Em relação às práticas de ensino nas universidades, da graduação até pós-graduação, um dos dilemas mais discutidos, conforme Costa (2002), diz respeito à aparente contraposição entre a abordagem humanística e a visão pragmática do ensino.

As Ciências Humanas e a Filosofia, entendidas como saberes humanos, não devem ser dissociadas da técnica, valorada exclusivamente enquanto prática profissional independente da problemática humana geral. Teorias antropológicas, sociológicas e filosóficas mais as práticas específicas de cada curso carecem de uma integração completa em qualquer experiência educacional. Para Costa (2002),

em análise da prática docente em cursos da área da Saúde, a discussão seria a mesma se na carreira médica a oposição fosse entre o cientificismo e o profissionalismo:

Como decidir entre o cultivo à ciência e o incentivo ao treinamento com suas repercussões práticas? De modo similar à questão anterior, não há como optar por uma ou outra abordagem sem comprometer a formação do médico. A ciência possui valor prático insubstituível e o seu ensino enriquece a formação técnica de qualquer profissional, seja ele da área médica ou não. O técnico que aprende a questionar e que compreende a origem do conhecimento utilizado no seu dia-a-dia tem maior capacidade de executar suas funções e, eventualmente, de torná-las mais eficazes. A Universidade deve preparar médicos de alta capacidade de trabalho e qualificação, da qual a sociedade necessita para viver e progredir. (COSTA, 2002, p. 506).

As questões relativas à divisão entre humanidades e técnicas, dentro das instituições de educação superior, tendem a ser resolvidas por sistemas de ensino classificatórios. Ao se classificar em graus de importância uma função ou outra da universidade em detrimento de outras funções, corre-se o risco de instaurar e legitimar as disputas internas numa instituição que deve estar no melhor equilíbrio possível para atender a sociedade, a qual deve ser o seu fim. Nota-se esse problema apresentado por Kerr (1982) ao se referir ao exemplo americano, quando o apoio do governo federal à pesquisa acirrou novas tensões entre humanistas e cientistas. Enquanto os primeiros se ressentem, os segundos, por sua vez, ganham status dentro das universidades. Para o autor, o equilíbrio entre campos, no entanto, nunca foi uma coisa estática:

A comunidade acadêmica já conviveu antes com desigualdades. Agricultura, nas instituições ligadas ao movimento de doação de terras, teve por décadas contratos de onze meses, baixa carga de ensino e polpidos subsídios para pesquisa. Direito e Medicina fizeram refletir no mundo acadêmico parte do poder da riqueza de suas profissões no mundo exterior. Estas situações são mencionadas como fatos reais, não como situações ideais. (KERR, 1982, p.60).

Ainda hoje, a exemplo do que Kerr descreveu na década de 1960, torna-se difícil analisar ante as muitas tendências conflitantes, internas e externas, a que estão expostas as universidades. No entanto, transformações ocorridas nas universidades americanas, no pós-Segunda Guerra Mundial, também são sentidas no cenário da educação superior na América Latina. Para o autor,

a universidade está sendo chamada a educar um número de alunos nunca imaginado anteriormente; a atender às crescentes reivindicações de prestação de serviços; a fundir suas atividades com as da indústria como nunca o fizera; a adaptar e recanalizar novas correntes intelectuais. (KERR, 1982, p.79).

Desse modo, os imperativos, que moldaram universidades norte-americanas, atuantes em grande parte do mundo, demonstram que a educação está associada à noção de crescimento de uma nação. Kerr aponta ainda que as necessidades da sociedade, como a necessidade de engenheiros, cientistas e médicos, acabam por atrair recursos e investimentos nestas áreas nas universidades. O mesmo acontece em áreas novas, que vão nascendo conforme as demandas sociais, que ganham a atenção de governantes, no caso de instituições públicas, e de gestores de universidades privadas. Os resultados não podem ser previstos; resta adaptar. E aqui as Ciências Sociais e as humanidades podem encontrar seus papéis específicos, ajudando a definir o bom assim como o verdadeiro e acrescentar sabedoria à verdade (KERR, 1972, p.103).

Mas se a função das áreas de Filosofia e de Ciências Humanas é tornar-se apenas o de apontar o “bom” e o “verdadeiro” pode acabar assumindo um papel de simples apêndice da tendência à exclusividade tecnológica na formação dos cidadãos. Isso acaba por apresentar uma contradição fundamental quando se espera que uma instrução superior contribua também com o processo de melhoria do ser humano. No entanto, o processo que não pode ser interrompido nas universidades atuais serve de alerta para que as humanidades, enquanto ciências, não tenham que encontrar seus papéis específicos ou um “espaço” determinados pelas práticas, mas que sejam desenvolvidas para a formação do ser humano e suas relações em sociedade.

Ortega y Gasset (1999), na década de 1930, já aponta que o desenvolvimento das Ciências Humanas nas universidades aparecia como um “resíduo”, sendo a aplicação de um pouco de “cultura geral” aos universitários, “em que não se compreende por que está aí” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 60). Para Schollhammer (in ORTEGA y GASSET, 1999, p.23), o filósofo espanhol afirma que a universidade deve preparar o estudante para viver à altura do seu tempo, pois “seu pior pecado consiste na perda de visão geral que o profissional sofre em função da sua excessiva especialização”.

O conjunto de saberes das Ciências Humanas leva à cultura no seu sentido real, o desenvolvimento das ideias. Para Ortega y Gasset (1999), a cultura está relacionada ao sistema vital das ideias em cada época. Sendo assim, o “resíduo” das Ciências Humanas na educação superior pode levar o homem a uma condição de bárbaro, “um profissional mais sábio do que nunca, porém, mais inculto também – o engenheiro, o médico, o advogado, o cientista” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p.64).

Nesse sentido, Goergen aponta que o compromisso social da universidade deve versar sobre seu sentido emancipador para a sociedade como um todo. “Se for omissa nesse ponto, a universidade correrá o risco de se colocar a serviço dos interesses hegemônicos e, portanto, de servir à discriminação inerente ao sistema neoliberal, imaginando estar cumprindo muito bem sua função social.” (GOERGEN, 2006, p.83).

Dessa forma, a universidade tem nos valores humanos uma dimensão fundamental, e por obrigação formar cidadãos críticos, configurando-se, assim, como refúgio de valores, que poderá oferecer aos estudantes algo mais que um diploma e habilidades profissionais. Para Dias Sobrinho (2005a), não é pouco o que se espera da educação superior, pois, além das demandas clássicas, dos compromissos com o aprofundamento dos valores humanísticos, surgem as novas exigências ligadas à globalização e às consequências do acelerado desenvolvimento tecnológico e informacional.

Apesar de todas as crises e dificuldades, não se pode negar que a universidade tem sido historicamente, dentre as instituições sociais, uma das principais, talvez mesmo a mais importante para a preservação e o aprofundamento do humanismo e seus valores no mundo ocidental. A universidade desde séculos vem consolidando o humanismo pela produção rica, rigorosa e crítica, nas áreas das ciências, artes, das práticas sociais da vida em geral. (DIAS SOBRINHO, 2005a, p.102).

3.4.1 A crise das humanidades

No entanto, a crise que atinge as humanidades parte da própria crise instituída com as novas funções das universidades determinadas pelas demandas da globalização neoliberal. Para Sousa Santos (2008), tanto as universidades públicas como as universidades privadas tradicionais enfrentam a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

Em relação às universidades públicas, o autor apresenta três crises, que afetam, em conjunto, as funções dessas universidades. A primeira crise atinge a hegemonia das universidades, resultado de contradições entre as funções tradicionais, como a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia; por outro lado, as funções que lhe foram atribuídas ao longo do século XX, como a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.

A segunda é a crise de legitimidade, quando a universidade deixa de ser uma instituição consensual e enfrenta as contradições entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências; e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares.

E, a terceira crise, a institucional, que apresenta contradições entre a reivindicação de autonomia na definição dos valores e objetivos e a pressão crescente para atender aos critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Da mesma forma, a expansão comercial e o surgimento do mercado da educação, enquanto bens de serviço, levaram as universidades privadas sem fins lucrativos a uma situação de crise. Segundo Sousa Santos (2008), essas universidades, por terem assumido funções semelhantes às públicas e atenderem a um estatuto jurídico híbrido, entre o privado e o público, também foram objeto da mesma concorrência, pois a natureza não lucrativa não permitia a sua expansão. O autor identifica neste processo duas fases. A primeira, entre o início da década de 1980 e meados da década de 1990, abrange a expansão e a consolidação do mercado nacional universitário. A segunda, ao final da década de 1990, marca a emergência do mercado transnacional da educação superior, transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC).

É certo que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, porque visível desde o início nas universidades europeias medievais. Depois da segunda guerra mundial,

traduziu-se na formação, ao nível da pós-graduação, de estudantes dos países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais e, em tempos mais recentes, assumiu ainda outras formas (por exemplo, parcerias entre universidades de diferentes países), algumas delas de orientação comercial. Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil. (SOUSA SANTOS, 2008, p.18).

Trata-se, portanto, de um processo global. Esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI. Sousa Santos (2008), afirma que, somente na década de 2000, foram investidos mais de 20 bilhões de dólares em educação, em nível mundial, mais do que movimentou o mercado de automóveis.

Os analistas da empresa de serviços financeiros Merrill Lynch consideram que o setor da educação tem hoje características semelhantes às que a saúde tinha nos anos 1970: um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico, mas com grande procura de tecnologia, com um grande déficit de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 29)

3.4.2 Expansão do mercado educacional

Sousa Santos apresenta cinco ideias que presidem a expansão do mercado educacional propostas pelo Banco Mundial, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Expansão do Mercado Educacional

Sociedade de informação	A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica. Dependentes da mão-de-obra muito qualificada, as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços nos quais a educação assume lugar de destaque.
Capital humano	A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade. Quanto mais elevado for o capital

	humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões que a nova economia obriga.
Sociedade do Conhecimento	As universidades têm de estar ao serviço da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento. Para isso, têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores.
Relações entre público e mercado	As relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objetos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que a seletividade orientada para a busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido.
Funções da Universidade	O atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade.

Fonte: SOUSA SANTOS, 2008. Elaboração própria.

Nesse processo de transnacionalização neoliberal, subordinado à Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), a mercadorização da educação superior é apresentada como uma oportunidade para se ampliar e diversificar a oferta e os modos de a transmitir de tal maneira que se torna possível combinar ganho econômico com maior acesso à universidade. Conforme Sousa Santos (2008), o GATS tem desenvolvido papel semelhante ao *European Round Table of Industrialists* (ERT) quanto à interferência

na configuração do processo de Bolonha²⁵, na adoção do conhecimento como inovação quantificável emergindo linearmente de investigação orientada para o desenvolvimento econômico. As ofertas transnacionais investem em educação a distância, aprendizagem *on line*, universidades virtuais; intercâmbios de alunos; sistemas de franquias internacionais; e internacionalização entre professores e pesquisadores.

É nesse sentido que o autor apresenta a sociedade como um novo agente, quando esta deixa de ser o objeto das interpelações da ciência (conhecimento universitário) e passa a ser o agente de interpelações à ciência (conhecimento pluriversitário). Assumindo assim o conhecimento mercantil, numa relação universidade-indústria, com uma interatividade potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação.

Para Dias Sobrinho (2005a), a competitividade do mercado é uma dinâmica da qual a educação superior não escapa.

Em meio a mutações da sociedade e em face de demandas cada vez maiores e mais complexas, a educação superior, em situações de orçamento deprimidas, enfrenta os desafios e as contradições do curto e longo prazo, todos eles referidos de alguma forma à sociedade cuja construção é objeto de disputas. Tem de dar respostas a problemas que abrem largos leques de implicações e de contradições [...] (DIAS SOBRINHO, 2005a, p.62).

O autor destaca que a responsabilidade pelos gastos com a educação superior tem se deslocado dos estados para os indivíduos, não somente no pagamento de mensalidades às universidades públicas, mas quanto à captação de recursos pelas instituições públicas, como aluguel de espaços no campus, convênio com indústrias, cursos e atividades de extensão. Assim como as investigações básicas vêm dando espaço às pesquisas aplicadas, as áreas tecnológicas passaram a ser consideradas mais úteis, com mais prestígio e valor que as humanidades.

²⁵ Processo de Bolonha é um programa derivado da “Declaração de Bolonha”, assinada por 29 ministros de educação da Europa em 1999. Seus objetivos declarados são: pôr em prática um sistema de titulações compatível e comparável, que também permita a expedição de um diploma suplementar ou “Suplemento Europeu de Título”; adotar um sistema facilmente comparável de dois níveis: Graduação e Pós-Graduação (este constituído de mestrado e doutorado); aplicação generalizada do Sistema Europeu de Crédito (ECTS), que estabelece critérios para a equivalência de créditos; promover a mobilidade; promover a cooperação entre os sistemas educativos europeus para assegurar a qualidade; promover a dimensão europeia na educação superior. Os traços mais importantes são a compatibilização dos dois ciclos, a transferência de créditos permitindo maior mobilidade estudantil e a atratividade. (DIAS SOBRINHOS, 2007, p.112).

O conhecimento passa a ser amplamente reconhecido como o principal insumo da economia. Mas conhecimento não se consome como matéria-prima, ao contrário se amplia, se enriquece, se multiplica ao ser incorporado ao acervo individual e social, transmitidos de uma pessoa a outra e ao ser aplicado.

Quem sabe aplicar os conhecimentos e gerenciar os processos que os transformam em riquezas tem grande prestígio social e alto valor no mercado. Daí decorre o prestígio de áreas tecnológicas, como as engenharias, e de administração e economia. Quem os forma é a universidade - a educação superior, em geral. Por isso a educação superior é instituição chave na economia globalizada. (DIAS SOBRINHO, 2005a, p.77).

Para Dias Sobrinho (2005a, p.77), a educação superior se encontra em uma encruzilhada: “Servir a sociedade ou servir o mercado; restringir-se à agenda econômica ou, prioritariamente, desenvolver as dimensões sociais e políticas que lhe são essenciais e, portanto, ineludíveis.” Goergen (2010) questiona como alcançar um modelo de desenvolvimento que inclua a todos, que desenvolva o homem em sua integralidade e que seja sustentável, já que a educação superior passou a ser chamada a contribuir mais diretamente para esse desenvolvimento social no campo da ciência e tecnologia, da formação dos futuros cidadãos e da construção de uma nova cultura.

Ainda segundo Goergen (2010), a globalização e a própria natureza do conhecimento têm gerado um novo *ethos* instrumental, utilitário e comercial do conhecimento. Situação que afeta as atividades acadêmicas, cada vez mais condicionadas pelas exigências de aplicabilidade, utilidade e valor mercadológico. Tendência que se contrapõe à ideia de que a quantidade e o aprofundamento do conhecimento garantiriam vida melhor para todos.

A busca de certezas científicas que norteou a sociedade nos séculos XIX e XX nos conduziu a um mundo de possibilidades e probabilidades, de incertezas conflitivas, compreensíveis somente à luz de uma hermenêutica complexa e interdisciplinar. Referência central desse movimento é a ciência/tecnologia, instrumental e economicamente útil. [...] a nova orientação econômico/empresarial impacta não só sobre a autonomia, mas também sobre a identidade e a liberdade das instituições de ensino superior. Não mais a verdade e a formação são os eixos centrais, mas a produção de conhecimentos e a formação de profissionais adaptados e úteis ao mercado. (GOERGEN, 2010, p. 900).

No entanto, afirma o autor, para a compreensão do papel da universidade é preciso separar a performance empresarial de suas funções educativas. Enquanto a primeira visa ao lucro, a performance da universidade resulta da filosofia, do projeto de ensino e pesquisa que não deve perder de vista o humano, individual e coletivo. Dessa forma, o projeto de universidade deve ser construído para contribuir ao desenvolvimento do ser humano, a partir de seus recursos humanos e materiais, no trinômio ensino-pesquisa-extensão. Este, integrado, perpassa a instituição e a instituição lhes confere organicidade e sentido. “Não se trata, a meu ver, de três vertentes equivalentes. Ensino e pesquisa são funções centrais e prioritárias da universidade ante as quais a extensão deve, inclusive, legitimar-se.” (GOERGEN, 2001, p. 68).

3.4.3 Conhecimento e globalização

[...] os estudantes têm o direito de esperar (até mesmo porque pagam por isso) de serem familiarizados com o que de mais atual existe no mundo do conhecimento, da ciência e da tecnologia. [...] É preciso, portanto, fazer opções e definir prioridades a respeito do que pesquisar e ensinar. Em outros termos, trata-se de estabelecer uma política do conhecimento. Esta não é uma tarefa simples pois exige, de um lado, um domínio aprofundado dos conteúdos para poder avaliar o que é efetivamente relevante no interior de um determinado campo de conhecimento e, de outro, uma capacidade avaliativa daquilo que promete ser bom para o futuro profissional dos alunos (o que não é menos importante) na perspectiva do exercício da cidadania. (GOERGEN, 2001, p.68).

Nesse sentido, é preciso compreender a educação como direito social e bem público para atender à sociedade em geral. As instituições, independente de suas naturezas pública ou privada, desde que com sentido público, podem e devem colaborar com o Estado na tarefa de oferecer educação de boa qualidade, orientada à elevação intelectual, científica, moral, cultural e política da nação (DIAS SOBRINHO, 2005a, p.103). É preciso, então, definir na sociedade do conhecimento, de qual conhecimento se trata. Nesta era de globalização, facilmente se encontra conhecimento reduzido à informação, num sentido de capacitação para a produção de riqueza material. Considerado por Tünnermann Bernheim e Chauí (2008), o conhecimento e a informação ganham força como um novo paradigma econômico e produtivo, no qual capital, trabalho, matérias-primas ou energia ficam em segundo plano.

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução. À medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação. (TÜNNERMANN BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p.7).

Dessa forma, afirmam os autores, ao contrário de valorização das universidades como espaços sociais, comprometidos com a sociedade e o ser humano, individual e coletivo, a sociedade do conhecimento sugere a heteronomia²⁶ das instituições, em detrimento da atividade da universidade, centrada na área da pesquisa. Como exemplos, as pesquisas básicas desenvolvidas com objetivos e métodos determinados por centros de pesquisas de países hegemônicos econômica e militarmente; a deterioração e o desmantelamento das universidades públicas, tratadas pelo Estado como ônus e fator de perturbação da ordem econômica (TÜNNERMANN BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008).

Outra percepção é a “explosão do conhecimento”, com o crescimento no volume da base disciplinar, com novas disciplinas e subdisciplinas, e ainda as transdisciplinas.

De acordo com dados fornecidos por James Appleberry, citados por José Joaquín Brunner, o conhecimento com base disciplinar registrado internacionalmente levou 1.750 anos para duplicar pela primeira vez, contando a partir do princípio da era cristã; depois disso a cada 150 anos e, por fim, a cada 50 anos. Atualmente, ele é multiplicado por dois a cada cinco anos, e projeta-se que, em 2020, duplicará a cada 73 dias. Estima-se que a cada quatro anos duplica a quantidade de informação disponível; como os analistas observam, porém, somos capazes de dar atenção apenas a cerca de 5 a 10% dessa informação. (TÜNNERMANN BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p.8).

Mas, ao avaliar essa “explosão do conhecimento”, também entendida pelos autores como “explosão epistemológica”, a questão pertinente seria: houve mudança na estrutura da ciência, enquanto epistemologia? Para Tünnermann Bernheim e Chauí (2008), há fatores a serem avaliados, como se o aumento quantitativo de conhecimento cujos fundamentos não mudaram nos últimos 30 a 40 anos está relacionado apenas ao aumento quantitativo resultante das novas tecnologias; a

²⁶ “Quando a universidade produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica”. (TÜNNERMANN BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p.7)

quantidade de publicações deve ser considerada, pois podem expressar pouca qualidade e/ou pouca inovação.

Além disso, o conhecimento acontece de formas diferentes. Deixou de ser monodisciplinar, para ser interdisciplinar. Deslocou-se da universidade para os círculos produtivos empresariais e industriais. Utiliza amplamente a tecnologia e está sujeito a controles de qualidade diversificados, além da avaliação de seus pares. Passou a demonstrar sua relevância social e eficiência econômica (YARZÁBAL, 2008 apud TÜNNERMANN BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008).

Para García Guadilla (1994), outro desafio está em reverter a distância na distribuição dos conhecimentos entre os países e entre os grupos sociais, se compreender que a redistribuição do conhecimento implica em redistribuição da riqueza.

En este nuevo contexto de "sociedad basada en el conocimiento" no son sólo las economías las que compiten en el mercado internacional, sino también sus sistemas educativos. En esta nueva realidad, la reconversión y la modernización de la producción no podrían lograrse sin contar con sólidos sistemas de formación de recursos humanos e investigación científica y tecnológica, y sin eficientes sistemas de comunicación entre investigación y producción. (GARCÍA GUADILLA, 1994, p.139).

Todos esses desafios, que promovem "novos conhecimentos", levam necessariamente a uma tensão entre o desejável e o viável que transformam e afetam as estruturas acadêmicas e a função da universidade. Atualmente, percebe-se que a ênfase no discurso econômico do conhecimento, atendendo a demandas mercadológicas e globais. Para García Guadilla (1992), o valor econômico do conhecimento está impondo modificações substantivas nas universidades com novos rumos na formação de professores e na produção de conhecimentos que necessitam dos sistemas produtivos, subordinados à configuração econômica da globalização e competitividade.

Las exigencias de la economía por formas más eficientes de producción y transferencia de conocimiento de las instituciones educativas hacia el sector productivo, se dan paralelamente en un contexto en el cual las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) están produciendo una revolución en las formas de producción y circulación del conocimiento. Además del factor económico del que habla Etzkowitz (1991) para considerar que está surgiendo una segunda "revolución académica", habría que añadir el efecto que está teniendo la emergencia de un nuevo sistema de conocimiento en las universidades. (GARCÍA GUADILLA, 1992, p.10).

Dessa forma, define a autora, uma nova organização no território do conhecimento vem suplantando as velhas estruturas da produção de conhecimento, baseadas nas formas atomizadas e superespecializadas, através de metodologias transdisciplinares com a ajuda das novas tecnologias de informação e comunicação. Na América Latina, o cenário é ainda mais complexo, já que se tem como desafio fazer frente à globalização cada vez mais inclusiva da economia. Por um lado, a prioridade está na inserção seletiva e competitiva nos mercados mundiais e, por outro, responder também à presença de um grande contingente populacional com níveis significativos de pobreza extrema e economia informal, caracterizados por uma importante diversidade de produtividade.

Com a responsabilidade de contribuir para um desenvolvimento mais justo e social, a educação superior latino-americana vem buscando redesenhar um mapa de prioridades, respeitando as especificidades culturais e sociais da região. Para isso, temas como ciência e tecnologia, investigação científica, relações com o setor produtivo, modernização e gestão, autonomia, qualidade e acreditação das universidades vêm sendo abordados em inúmeras reuniões por organizações e redes mundiais e regionais, a fim de desenhar novos rumos para as universidades (GARCÍA GUADILLA, 1992; DIAS SOBRINHO, 2005b).

No entanto, destaca Dias Sobrinho (2005b, p.5),

para atender ao cruzamento de exigências e urgências contraditórias na nova geografia sem fronteiras que está transformando o planeta em um só alargado mercado financeiro, monetário, comercial, bursátil, cuja roda jamais cessa de girar, a educação superior é instada a dar respostas à fragmentação e à aceleração dos conhecimentos, bem como atender mais efetivamente à multiplicidade das demandas externas.

Ainda segundo o autor, para sair da armadilha que produz a exclusão são necessários investimentos na educação de qualidade, em todos os níveis, com a criação de políticas voltadas à ampliação e à melhoria das relações de seus cidadãos com o conhecimento, como produtores e beneficiários (DIAS SOBRINHO, 2005b).

A educação superior, por mais que se transforme, não pode ser renuente a seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo que de desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores. A educação

superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social. [...] Então, é sumamente importante que a educação superior produza conhecimentos e formação com um grande sentido de pertinência social. Por meio do conhecimento e do trabalho de formação, sem abdicar de suas competências críticas, ela deve desenvolver a capacidade de resposta às demandas e às carências da sociedade. [...] Em outras palavras, é preciso instaurar uma ética da responsabilidade social que vincule os atores acadêmicos e os agentes da sociedade civil organizada às agendas públicas realmente voltadas ao atendimento das demandas das populações, e não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal. (DIAS SOBRINHO, 2005b, p.5).

Para Dias Sobrinho (2005b), o sentido essencial da responsabilidade social da educação superior está na produção e na socialização de conhecimentos, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico que tenha sentido de cidadania pública. O autor afirma ainda que a “formação que a educação superior promove não deve subjugar a ética à técnica”, e sim promover o conhecimento e o aprofundamento da democratização política e econômica, “como um instrumento da humanização e não como horizonte último e razão determinante da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2005b, p.6).

Que a universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana. Tudo isso desafia a todos que somos responsáveis pela educação superior, e é assim que eu o apresento aqui, não como um já-dado, mas como tarefa projetada ao futuro, ao menos para pensar. (DIAS SOBRINHO, 2005b, p.7).

Neste contexto, a proposta da Ausjal para o programa em Responsabilidade Social Universitária (RSU)²⁷ apresenta-se como base educativa de inspiração cristã e inaciana.

Se trata de un enfoque que atraviesa la vida de la universidad en sus diversos aspectos. No se trata de acciones asignadas a un sector de la institución para cumplir con una labor filantrópica o reservada a quienes opten por integrarse en forma voluntaria a una tarea de servicio. [...] debe ser asumida y entendida como una cuestión de identidad, de la esencia misma de las universidades, y como tal, le compete todas las instancias y niveles, los cuales deben ponerse en disposición de servicio para asegurar la coherencia institucional. (AUSJAL, 2009, p.9-10).

²⁷ Apresentado no Quadro 4, no capítulo 2 desta tese.

Para o Observatório Regional de Responsabilidade Social para América Latina e Caribe (ORSALC), vinculado ao Instituto Internacional para a Educação Superior da América Latina e Caribe (IESALC), da Unesco, a responsabilidade social nas universidades se torna, hoje, urgente devido a um mundo que prossegue rumo a um crescimento socialmente desigual e ecologicamente insustentável.

El conocimiento, la formación y la acción tienen que ir de la mano para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible, y las universidades tienen un papel fundamental que jugar en ese sentido, puesto que son ellas que forman a los científicos, profesionales y líderes que decidirán de las políticas económicas y públicas nacionales e internacionales. También son ellas que pueden fomentar un diálogo constructivo entre los diferentes intereses de la sociedad civil y las ciencias para la co-creación de un conocimiento socialmente responsable. (ORSALC, 2012, p.1).

Entende-se que são muitos os desafios que envolvem o debate sobre a problemática da globalização e a educação superior na América Latina, afetando instituições públicas e privadas, nações e bases sociais, já que as ideias neoliberais estão presentes em todos os países. É nessa visão neoliberal do mundo que vem predominando, não de modo homogêneo, mas, ainda, de que maneira desigual, contraditória e combinada, que se dá a globalização das forças produtivas e das relações de produção, considerando diversidades, localismos, singularidades, particularismos ou identidades.

Segundo Bokova (2015), é preciso ir mais além que a alfabetização e a aquisição de competências aritméticas básicas, mas centrar-se na aprendizagem que proporcione mais justiça, igualdade social e solidariedade mundial.

La educación debe servir para aprender a vivir [...] debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidade, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial. (BOKOVA, 2015, p.3).

Para García Guadilla (1995), a maneira inteligente de captar o fator positivo da globalização do conhecimento está na criação de espaços regionais de reflexão que integre uma internacionalização cooperativa, e não lucrativa, além da participação do estado, mercado e comunidade a fim de proporcionar o acesso à educação superior de qualidade, como bem público global, e alcançar o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, afirma Goergen (2005, p.15), “a

universidade, precisa, por assim dizer, sair de suas *dobras*, desprender-se dos seus trilhos aos quais está presa”. Dessa forma,

[...] a boa universidade deve escavar cuidadosamente em seu próprio interior, nos seus gestos e cursos irrefletidos para avaliar o que é legítimo e o que eventualmente deve ser pensando de forma diferente e nova desde a perspectiva da humanização do homem e da sociedade. A boa universidade não é aquela que contribui para melhorar a performance do sistema (sem perguntar o que isso significa), mas aquela que coloca suas competências a serviço da sociedade e de sua humanização. (GOERGEN, 2005, p.15)

Nesse contexto, a compreensão sobre os processos globalizantes e sociedade do conhecimento no mundo contemporâneo que envolve a América Latina contribui para o entendimento acerca do papel da Companhia de Jesus frente às suas instituições de educação superior, na manutenção do *magis* inaciano e da valorização à formação integral do homem. A contribuição da Ordem para o desenvolvimento intelectual e humanístico não é um fenômeno apenas jesuítico, mas também não é menos importante (GARCÍA GUADILLA, 1995).

O próximo capítulo apresenta as análises sobre as formações discursivas a respeito da gestão acadêmica, quanto ao humanismo cristão inaciano e o mercado globalizante da educação superior, das universidades mantidas pela Ordem, objeto de pesquisa desta tese.

4 HUMANISMO E GLOBALIZAÇÃO: ANÁLISE DISCURSIVA DA GESTÃO ACADÊMICA INACIANA

A pessoa humana nunca será humana o bastante, a sociedade humana sempre precisará ser mais justa e não importa que sistema educativo, mesmo o melhor, sentirá necessidades de um ajuste ou de uma reforma.

Pe. Peter-Hans Kolvenbach

Neste capítulo, são apresentadas as análises das formações discursivas da gestão acadêmica, quanto ao humanismo cristão inaciano frente ao processo de globalização neoliberal na Educação Superior, na Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), na Colômbia, na Universidad Catolica de Cordoba (UCC), na Argentina, e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no Brasil. O referencial enunciativo tem como base os documentos institucionais, entre eles, plano de desenvolvimento institucional, missão, visão e outros textos que identificam a proposta inaciana.

Compreende-se a gestão nas instituições jesuítas como a administração de recursos e pessoas, envolvendo valores humanos e sócio-empresariais. Segundo Osowski (2007), as práticas de administrar e gerenciar, no que se refere à Companhia de Jesus, são realizadas desde o século XVI, sob a inspiração de Inácio de Loyola.

Inácio de Loyola buscou conhecimentos em universidades e no contato com Reis e nobres da época, assim como teve secretários que assumiam, inclusive, seu lugar na escrita de muitas cartas e como ele sabia delegar a outros a execução do que desejava para a Companhia de Jesus. Mas isso não significa desconhecer o quanto ele orientou e disciplinou seus companheiros jesuítas, espalhados pelo mundo, através das mais de 6813 cartas que escreveu. (OSOWSKI, 2007, p.3).

Para Osowski (2004), a gestão do conhecimento inaciano se coloca a partir de diferentes discursos:

Filosófico-teológico, fundado num humanismo social e cristão; político-social que propõe um compromisso com os pobres e excluídos; e um discurso político mercadológico que responde aos apelos do consumo e do hedonismo e, no seu entrecruzamento, produzem dissonâncias identitárias. Tais discursos manifestam-se como plurais, descentrando, inclusive, a própria identidade institucional, pelos deslocamentos que produzem nas posições de sujeito e pelos efeitos de sentido que imprimem às formas como operam os sujeitos e como produzem e são produzidos por significações. (OSOWSKI, 2004, p.190).

Para o contexto referente à Companhia de Jesus, utilizaram-se os documentos inicianos *Características da Educação da Companhia de Jesus*, de 1986; *Pedagogia Inaciana - uma proposta prática*, de 1993; *Projeto Educativo Comum para a América Latina*, de 2005; e o Plano Estratégico 2011-2017, proposto pela *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina* (AUSJAL), de 2012. Já para a compreensão dos modelos de globalização e seu impulso à construção da materialidade econômica, na América Latina, a base foram as orientações do Banco Mundial apresentadas por Sousa Santos (2008)²⁸, referentes à *Sociedade da Informação*, ao *Capital Humano*, à *Sociedade do Conhecimento*, às *Relações entre público e mercado* e às *Funções da Universidade* -, e em correlação com organismos nacionais em educação colombiano, argentino e brasileiro. Apresenta-se ainda como base de análise referencial, documentos de orientação sugeridos pelo Vaticano às universidades eclesiais e católicas.

Desta forma, as análises foram desenvolvidas a partir da diversidade de olhares quanto ao contexto iniciano e suas instituições de educação superior e a realidade das reformas econômicas globalizantes que se inserem no “mercado” da educação na América Latina. Assim como os jesuítas criaram uma “rede” discursiva que visa à manutenção do *magis* iniciano em suas instituições educacionais, a globalização também se caracteriza por um conjunto de formações discursivas e materiais, levando a novas formas de pensar, agir e ser.

A compreensão do discurso das instituições pesquisadas parte do entendimento sobre formações discursivas, com base nos autores do campo da análise do discurso, tais como Michael Pêcheux e Eni Orlandi. Os autores entendem discurso como um conjunto de enunciados que se constituem em ideia de práticas discursivas com a mesma formação discursiva. Orlandi (1994) define discurso ainda como o efeito de sentido entre locutores, considerando, a relação com a constituição dos sujeitos e a produção dos sentidos, bem como a dimensão simbólica dos fatos. A capacidade de um discurso de exercer poder está definitivamente associada à sua capacidade de responder a demandas, de se inserir no conjunto de significados de uma dada sociedade, reconstruindo posições e sujeitos. Sua permanência, no entanto, será sempre provisória.

²⁸ As orientações do Banco Mundial, apresentadas por Sousa Santos (2008) estão indicadas no Quadro 5, no capítulo 3 desta pesquisa.

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. (ORLANDI, 1998, p.43).

Segundo Orlandi (2015), dessa maneira, o sujeito tem a ilusão de escolher o que diz e, assim, controlar os sentidos. No entanto, esse mesmo sujeito, sem perceber, já está predeterminado, tanto pelo lugar quanto por sua exterioridade, inerentes à história.

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2015, p. 50).

Desse modo, pode-se afirmar que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, considerando a maneira como os sentidos são produzidos em uma dada formação discursiva. Essa determinação histórica está além da evolução e da cronologia, pois se dá pela historicidade com a produção de dizeres. É nesse sentido que as formações discursivas são determinadas pelas posições ideológicas²⁹ já dadas, e a partir de uma conjuntura sócio-histórica impõe o que pode e deve ser dito.

Orlandi (2015) aponta outro aspecto para compreensão da formação discursiva:

É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. [...] observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do ali está dito. (ORLANDI, 2015, p.41-43).

Em relação à constituição do objeto discursivo, propõe-se a análise da correlação entre as palavras-chave “humanismo” e “globalização”, a partir das

²⁹ “Para pensarmos ideologia, nessa perspectiva, pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. [...] Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com língua e com a história para que haja sentido. (ORLANDI, 2015, p.45-46)

categorias discursivas *paráfrase* e *polissemia* na construção das formações discursivas inicianas. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A polissemia, por outro lado, é o deslocamento, a ruptura de processos de significação.

A relação da paráfrase com a polissemia, entre o mesmo e o diferente, compreende-se como o político e o linguístico se inter-relacionam na constituição do sujeito e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados (ORLANDI, 2015, p.36-38). Dessa maneira, a paráfrase se manifesta como o sentido existente, ou o *sentido dominante* daquilo que já foi dito. A polissemia, com base no sentido existente, dará nova forma ao já dito, deslocando o *sentido dominante* para nova significação.

Assim, compreende-se que “as formações discursivas não são definidas a *priori* como evidências ou lugares estabilizados, mas como regiões de confronto de sentidos”, apresentando-se em contínuo movimento, em constante processo de reconfiguração. “Delimitam-se por aproximações e afastamentos. Mas em cada gesto de significação (de interpretação) elas estabelecem e determinam as relações de sentidos, mesmo que momentaneamente” (ORLANDI, 1994, p.11).

As análises a seguir procuram mostrar como as formações discursivas na gestão acadêmica das universidades pesquisadas se entrelaçam quando da significação de “humanismo” e “globalização”. Como se trata de uma análise documental, constituída por vários textos, a seleção lexical e a organização sintática revelam uma materialidade discursiva correspondente a uma multiplicidade de gestos de interpretação, de posições de sujeito, de formações discursivas a distintos recortes de memória e relações com a exterioridade.

4.1 Pontificia Universidad Javeriana

4.1.1 Missão

A Companhia de Jesus reiniciou as atividades da Pontificia Universidad Javeriana em 1930, com o “exercício da liberdade de educação consagrada pelo Direito da Igreja, pela Constituição e pelas Leis da República”. (PUJ, 2013, p.9), embora a implantação da instituição date de 1623, em Bogotá, capital da República da Colômbia. Em 1931, foi inaugurada a Faculdade de Ciências Econômicas e

Jurídicas, elevada ao título de Pontificia em 1937. Em 1970, a instituição javeriana deu início às atividades na Seccional de Cali, localizada a 460 quilômetros da capital colombiana.

Em 2018, a instituição registrou a matrícula de 31.015 alunos, sendo 25.433 graduandos e 5.582 pós-graduandos, distribuídos em 18 faculdades, com mais de 30 cursos de graduação, 83 cursos *lato sensu* e 59 programas de pós-graduação, 12 dos quais com mestrado e doutorado.

A administração está dividida entre Reitoria, com o jesuíta Jorge Humberto Peláez Piedrahita como reitor, e as *vice-reitorias académica, de investigación, de médio universitario, de extensión y relaciones interinstitucionales e administrativa*. O primeiro estatuto da universidade data de 1937; o segundo, de 1978; e o terceiro de 2013, em vigor.

No documento *Estatutos de la Universidad*, aprovado pela Congregação para Educação Católica, em 25 de abril de 2013, a Pontificia Universidad Javeriana se tornou uma instituição de utilidade pública, sem fins lucrativos, de caráter privado, organizada como fundação e regimentada pela Companhia de Jesus, que tem por objetivos:

[...] busca servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando la instauración de una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores que proclama el Evangelio.
 Su fin específico es la Formación Integral de las personas y la creación, desarrollo, conservación y transmisión de la ciencia y de la cultura de manera que se trascienda lo puramente informativo y técnico.
 Se esfuerza así, desde su situación concreta, por contribuir a la elaboración y difusión de una auténtica cultura en la que el conjunto del saber metódico quede integrado con los más altos valores humanos y los propios del Evangelio.
 Así, la Pontificia Universidad Javeriana busca ser factor positivo de desarrollo, orientación, crítica y transformación constructiva de la sociedad en que vive. [ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD, p.10] (PUJ, 2013).

Desta forma, a instituição, através do *Acuerdo* nº 576, de 2013, promulgado pela *Congregación para la Educación Católica*, reafirmou sua *Missão* como uma “instituição católica de educação superior, fundada e regimentada pela Companhia de Jesus, comprometida com os princípios educativos e as orientações da entidade fundadora.” [ACUERDO Nº 576, p.1] (PUJ, 2013).

Além de quem é, a instituição também define o que faz: “exerce a docência, a investigação e o serviço [...]”; e como faz: “[...] com excelência, como universidade

integrada a um país de regiões, com perspectiva global e interdisciplinar.” Propõe ainda para que faz:

[...] la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y, - la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana. [ACUERDO N° 576, p.1] (PUJ, 2013).

Nas formações discursivas apresentadas no *Estatuto de la Universidad* e na *Missão*³⁰ são observados dois fatores determinantes que se posicionam em previsibilidade. Segundo Orlandi (1998, p.87), a previsibilidade marca, primeiramente, a permanência dos sentidos, de acordo com as condições de produção; em segundo, a partir do conjunto das relações entre as formações discursivas, indica como o texto deve ser lido.

Assim, nas citações em destaque, identifica-se o alinhamento parafrástico com os pressupostos inicianos baseados na educação evangelizadora cristã e secular. A primeira formação discursiva, referente ao *Estatuto de la Universidad*, reforça o lugar de produção textual, marcadamente definido pelas características inicianas que são regimentadas pela Companhia de Jesus. A segunda, apresentada pela *Missão*, aponta o *sentido dominante em formación integral de personas*, que composto por *sobresalgan por sua alta calidad humana, ética, académica profesional y por sua responsabilidad social* remete, enquanto paráfrase, ao *magis* iniciano, que norteia as formações discursivas da Companhia de Jesus no sentido de desenvolvimento máximo de todas as capacidades da pessoa.

A *Missão*, enquanto identidade e histórico da instituição, é a base para estabelecer a *Visão* da Universidade para o planejamento estratégico de suas ações por um determinado tempo.

³⁰ Missão: apresenta-se em texto o que a instituição determina como sua “razão de ser”, o que fazer e o que deve fazer, em conformidade com sua identidade e histórico.

4.1.2 Visão

O sentido humanístico apresentado na formação discursiva da *Visão*³¹, reformulada em dezembro de 2015 e publicada pelo *Acuerdo* nº 623, do *Consejo Directivo Universitario*, configura-se de forma polissêmica. Tendo a *Missão* de “guia norteador”, a instituição apresentou a nova *Visão*, que deve contemplar o período de 2017-2021:

En el 2021, la PUJ será referente nacional e internacional por la coherencia entre su identidad y su obrar, su propuesta educativa, su capacidad de aprendizaje institucional, así como la contribución a la transformación de Colombia, desde una perspectiva católica, innovadora y de ecología integral. [ACUERDO N°. 623, p.2] (PUJ, 2015).

Para alcançar os objetivos, quatro metas foram estabelecidas:

Asegurar actividades académicas con impacto en la dinámica de reconciliación del país y con carácter innovador.

Priorizar en nuestra opción de excelencia humana y académica, las dimensiones de interculturalidad, internacionalización y cuidado de la casa común.

Asegurar el desarrollo sostenible integral de la universidad, arraigado en el medio universitario.

Transformar el sistema de toma de decisiones para que sean efectivas, fundamentadas en criterios definidos institucionalmente y orientadas a la realización de la visión. [ACUERDO N°. 623, p.2] (PUJ, 2015).

Nestas formações discursivas, *Visão* e *metas*, a polissemia se dá pelas diferentes informações para compor o argumento. Na primeira formação discursiva, apresentada em *Visão*, o *sentido dominante* está em *referente nacional e internacional*, enquanto a construção do argumento apresenta correlação com as formações discursivas de exterioridade para significar os sentidos humanistas. Essa significação apresenta-se na segunda formação discursiva, caracterizada em *metas*, quando se refere ao *carácter inovador, interculturalidad, internacionalización e desarrollo sostenible*. A partir dessa significação, observam-se, ainda, dois processos interrompidos pela polissemia, e que levam a novas interpretações com dois sentidos ideológicos: um referencial às formações discursivas sobre as propostas do mercado globalizante para educação superior; e outro referente às formações discursivas de carácter religioso.

³¹ Visão: apresenta-se em um texto sucinto no qual a instituição define o que busca realizar e quando irá realizar.

Nas formações discursivas de sentido mercadológico da globalização, com base no Quadro 5³², que classifica a expansão do mercado da educação, observa-se a exterioridade quanto às *funções da universidade*, desenhadas globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade; à *formação de capital humano* e sua característica para transferir capacidades cognitivas e aptidões que a nova economia obriga; e, ainda, elementos determinantes à *Sociedade do Conhecimento*, com novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores, que atendem também à *Sociedade da Informação*.

A exterioridade nas formações discursivas, de carácter religioso, em *Visão e metas* da PUJ pode ser observada em *ecología integral* e *cuidados de la casa común*, numa referência à *Encíclica Laudato Si'* (Sobre o cuidado da Casa Comum), de 2015, em que o Papa Francisco escreve que “desde meados do século passado e superando muitas dificuldades, foi-se consolidando a tendência de conceber o planeta como pátria e a humanidade como povo que habita uma casa comum”. [ENCÍCLICA LAUDATO SI', n.164] (VATICANO, 2015). O apelo do Papa Francisco em proteção e manutenção da *Casa Comum*, a Terra, busca a união de todos para um desenvolvimento sustentável e integral.

[...] A humanidade possui ainda a capacidade de colaborar na construção da nossa casa comum. Desejo agradecer, encorajar e manifestar apreço a quantos, nos mais variados setores da atividade humana, estão a trabalhar para garantir a proteção da casa que partilhamos. [...] Os jovens exigem de nós uma mudança; interrogam-se como se pode pretender construir um futuro melhor, sem pensar na crise do meio ambiente e nos sofrimentos dos excluídos. [...] Precisamos de um debate que nos una a todos, porque o desafio ambiental, que vivemos, e as suas raízes humanas dizem respeito e têm impacto sobre todos nós. [ENCÍCLICA LAUDATO SI', n. 13-14] (VATICANO, 2015).

Dessa forma, a polissemia das formações discursivas da Pontificia Universidad Javeriana em *Visão e metas* produzem novos sentidos para a significação dos pressupostos humanísticos inicianos. Enquanto a *Missão* reforça o humanismo, com base no *magis* iniciano, a *Visão* busca o equilíbrio entre mercado e a contribuição para o desenvolvimento, orientação, crítica e transformação da sociedade em que vivem os sujeitos da educação.

³² Quadro 5, apresentando no capítulo 3 desta pesquisa, tem como base Souza Santos (2008).

Assim, ao apreender a Pedagogia Inaciana como uma cultura pedagógica, Osowski (2007) aponta que é possível compreender como a “gestão” se manifesta nas formações discursivas das instituições jesuítas. Na PUJ, essa compreensão de “gestão” se manifesta em *Transformar el sistema de toma de decisiones para que sean efectivas, fundamentadas en criterios definidos institucionalmente y orientadas a la realización de la visión*, numa relação polissêmica com formações discursivas de exterioridade que vão além do *magis* inaciano, com referências às ideias do mercado globalizante da educação superior e à cultura religiosa do pontificado papal.

No entanto, ao analisar o *Proyecto Educativo*³³ da instituição percebe-se que as reformulações na *Missão* e na *Visão*, apresentadas, respectivamente, em 2013 e 2015, não alcançaram esse documento aprovado pelo *Consejo Directivo Universitario*, através do *Acuerdo* nº 0066, em 1992.

4.1.3 *Proyecto Educativo*

Neste documento *Proyecto Educativo*, formulado no início da década de 1990, pode observar-se que as orientações contidas no documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) e contempladas como proposta metodológica em *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1994) estão presentes de forma predominante nos processos parafrásticos das formações discursivas apresentadas pela Pontificia Universidad Javeriana.

Os processos parafrásticos reforçam o objetivo da instituição em construir diretrizes para o exercício das funções universitárias na formação integral do seu sujeito da educação. [PROYETO EDUCATIVO, n.1] (PUJ, 1992). Dessa maneira, o documento apresenta formações discursivas que demonstram as orientações da Pedagogia Inaciana e definem a instituição como um núcleo da relação professor-aluno, no qual a educação é entendida como de reciprocidade comunicativa, produção corporativa do saber e práxis autoformativa.

Conforme a proposta da Pedagogia Inaciana, será nesse contexto de participação que as relações entre os sujeitos da educação acontecem, visando

³³ O *Proyecto Educativo* da Pontificia Universidad Javeriana tem equivalência ao documento Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das instituições brasileira. Este documento apresenta a linha pedagógica que a Instituição segue como orientação à gestão acadêmica.

atribuir sentido a todo o processo da vida humana. Para isso, se objetiva promover a excelência acadêmica, através do ensino e da pesquisa, articulando saberes e conhecimentos com seus respectivos valores; o hábito da reflexão, estimulando a crítica e a investigação que permitam a formação básica para a vida; a formação para uma maior liberdade e responsabilidade social, como ser humano, visão ética do mundo, participação política, movimento pela justiça e proteção dos direitos humanos, buscando melhor qualidade de vida.

Aos professores, os “guias” neste contexto, cabe o papel fundamental de estimular a interdisciplinaridade e o diálogo reflexivo sobre as ações educativas. Para a instituição, a relação professor-aluno constitui elemento essencial para a comunidade educativa, sendo, por isso, considerado fator fundamental do processo da formação integral. [PROYETO EDUCATIVO] (PUJ, 1992).

Por formação integral, a Pontificia Universidad Javeriana entende

[...] una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Cada persona es agente de su propia formación. Esta favorece tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación en la sociedad, para que pueda asumir la herencia de las generaciones anteriores y para que sea capaz, ante los desafíos del futuro, de tomar decisiones responsables a nivel personal, religioso, científico, cultural y político. [PROYETO EDUCATIVO, n.7] (PUJ, 1992).

Com essa estratégia, a instituição busca alcançar a formação Integral e *dar sentido a todo el proceso de la vida humana*. [PROYETO EDUCATIVO, n.8] (PUJ, 1992). Além disso, apontam os valores do evangelho para o progresso do indivíduo e da sociedade como parte da formação integral que a universidade busca oferecer, *basada en la doctrina de Jesucristo, invita a inscribir la formación del individuo y su servicio a la comunidad en la historia total de salvación*. [PROYETO EDUCATIVO, n.9] (PUJ, 1992) Para a formação integral, a instituição espera que o estudante

- a. logre competencia disciplinaria y profesional; comprometa seriamente todas sus capacidades en la búsqueda de la excelencia académica, por el estudio y la investigación, con una clara percepción de la finalidad de lo que investiga y aprende; y adquiera la capacidad de articular sus conocimientos con otras ciencias y sus respectivos valores;
- b. desarrolle un hábito reflexivo, crítico e investigativo que le permita formarse esquemas básicos de vida y mantener abierta su voluntad de indagar y conocer. Así aprende a discernir el sentido de los procesos históricos locales y universales, y el valor de modelos y proyectos que intentan transformar situaciones concretas;

c. desarrolle la inventiva mediante desafíos imaginativos y creativos que le permitan escudriñar la novedad, los conflictos, los usos constructivos de la adversidad y el valor de las dimensiones estética y lúdica del ser humano; d. se forme para una mayor libertad y responsabilidad social, como ser humano para los demás, y adquiera una visión ética del mundo que lo comprometa con el respeto de los Derechos Humanos, el cumplimiento de sus deberes, la participación política, la realización de la justicia y la protección y el mejoramiento de la calidad de vida. De esta forma tendrá presente en sus decisiones los efectos que éstas tienen en todas las personas, de manera especial en las víctimas de la discriminación, la injusticia y la violencia; e. viva y madure su fe como opción vital y libre en la transformación de la realidad a la cual pertenece. [PROYETO EDUCATIVO, n.11-15] (PUJ, 1992).

Deve-se considerar que o *Proyecto Educativo* é uma proposta desenvolvida no início da década de 1990, apresentado quando o processo econômico de globalização apenas começava a atingir a América Latina, depois da onda neoliberal marcada pelo modelo thatcheriano e pela influência do Banco Mundial. Por tanto, anterior aos novos indicadores de *eficiência, qualidade e equidade*, apresentados como demandas à educação superior pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Dessa forma, as novas demandas mercadológicas que apontavam para os interesses dos países centrais na reorganização da divisão do trabalho, com redução dos custos de produção e aumento de competitividade, entre outros, serviram para o fortalecimento da proposta humanística inaciana de combate à formação de capital humano, de natureza tecnicista.

Quase três décadas depois, no entanto, o *Proyecto Educativo* permanece como orientação pedagógica da PUJ, mesmo sem acompanhar as reformulações das décadas de 2000 e 2010, quando os documentos passaram por adequações em suas formações discursivas, ora parafraseando as propostas inacianas ora se lançando aos processos polissêmicos do mercado globalizante da educação superior.

Conforme Cifuentes-Madrid (2006), na história de *planeación* da instituição é possível identificar quatro momentos, com propósitos, metodologias e características. No primeiro momento, a *Pre Planeación: Seminarios de Reflexión de Directivos* (1978-1988), que contribuiu para instituição eleger, entre as prioridades, o exercício da autoavaliação institucional, que contribuiu para o segundo momento, a implantação da *Planeación Estratégica Institucional* (1989-2001). Sobre esse momento, Cifuentes-Madrid (2006, p.3) destaca

Para el diseño inicial del proceso de planeación, la Universidad contrató un Asesor Externo quien recomendó seguir estrictamente la metodología tradicional de la planeación estratégica. Sin embargo, dificultades en la adecuación de los conceptos empresariales de la planeación al lenguaje del campus universitario, condujo a la Universidad al diseño y adopción de una metodología propia y a la creación de una *Oficina Asesora de Planeación*, dirigida por académicos conocedores de la cultura de la Universidad, con experiencia previa en gestión universitaria.

Entre os objetivos, formular uma *Missão* para universidade, institucionalizar uma gestão capaz de se adaptar às circunstâncias e modificar a cultura organizacional a fim de que se tornasse estratégica para reduzir os fatores de risco às crises. Além da constituição da Missão, nesse processo se deu ainda a constituição do *Proyeto Educativo*. Somado ao estudo da *Constitución Política de Colombia*, de 1991, e da *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*³⁴ (Sobre as Universidades Católicas), de 1990, a PUJ realizou um congresso sobre *La Espiritualidad Ignaciana y su vigencia en el mundo de hoy*, orientado à reflexão sobre a tradição educativa da Companhia de Jesus e a influência na universidade.

Para Cifuentes-Madrid (2006, p.4), desta forma, a instituição se renovou *en el marco de su planeación institucional, su naturaleza y sus características fundamentales como institución de educación superior: Universidad, universidad católica; universidad de la Compañía de Jesús, y universidad privada reconocida por el Estado Colombiano*.

No terceiro momento, a PUJ constituiu a *Planeación Universitaria y Planeación Síntesis*³⁵, que qualificam o período 2002 a 2006. A inclusão da palavra *Universitaria* teve três propósitos:

Expresar su opción de construir un modelo abierto que hace uso, como en una 'caja de herramientas', de diversas opciones de planeación, que mejor se ajusten a su cultura y realidad institucional.

Mantener la perspectiva de examinar las señales del entorno como un aspecto fundamental en su ejercicio.

Confirmar su opción de asegurar una alta participación de todos los estamentos universitarios en las diversas actividades del ejercicio. (CIFUENTES-MADRID, 2006, p.8).

³⁴ Carta Magna do Papa para a Educação Superior Católica.

³⁵ *Se entiende aquí la 'participación' de las facultades y unidades en la construcción ascendente de la planeación institucional a través de momentos síntesis. Ello no desconoce que un ejercicio de planeación descendente del nivel institucional no pueda ser participativo. Igualmente, que en todo ejercicio de planeación universitaria de dan las dos formas de construcción pero que se calificará de una u otra manera según su diseño y propósitos.* (CIFUENTES-MADRID, 2006, p.8).

Nesse período, a *Planeación* visava assegurar a qualidade, a pertinência acadêmica e a sustentabilidade econômica da Universidade, definindo três planos estratégicos: definição das áreas de desenvolvimento da universidade, ações integradas e linhas de melhoramento. As áreas priorizadas para as ações integradas foram Comunicação, Currículo, Estudantes, Planejamento, Professores, Tecnologia aplicada ao ensino-aprendizagem e Tecnologia.

Entre os principais resultados alcançados, Cifuentes-Madrid (2006) cita a incorporação gradual da ideia de uma cultura da ação planejada, num processo dinâmico e flexível; e necessidade de fortalecer a informação como bem estratégico. Dessa maneira, a evolução das estratégias de desenvolvimento da PUJ levou ao quarto momento apontado por Cifuentes-Madrid (2006), a implantação da *Planeación Universitaria - El inmediato futuro* para o período de 2007 a 2016.

Para esse exercício da *Planeación*, a PUJ adotou os seguintes critérios: reafirmar o compromisso com a formação integral e a relação entre os sujeitos da educação, orientando para o cumprimento de sua natureza, identidade, valores, missão e *Proyecto Educativo*; busca pela qualidade e sustentabilidade; participação da comunidade acadêmica; previsão de recursos, processos e mecanismos para o desenvolvimento da instituição; infraestrutura física; integração das ações estratégicas das faculdades com as estratégias da universidade; e mecanismos de avaliação da implantação da *Planeación*.

Observa-se que os esforços da instituição javeriana estavam em repensar a estrutura orgânica e fortalecer a gestão através das metas apresentadas:

Implementar una cultura organizacional basada en la ética empresarial, la responsabilidad social, el buen gobierno y a rendición de cuentas;
 Consolidar una cultura de la calidad, la autorregulación y el servicio en todas las actividades universitarias.
 Adecuar la estructura orgánica de la Universidad a las condiciones del desarrollo institucional.
 Garantizar la sostenibilidad de la Universidad con las empresas vinculadas con personería jurídica propia.
 Desarrollar la infraestructura física y tecnológica de la Universidad en concordancia con los requerimientos de las actividades universitarias.
 Mantener y acrecentar los recursos bibliográficos físicos y electrónicos, e incrementar su uso.
 Fortalecer las acciones de información y comunicación de la Universidad.
 [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2007-2016, p.1] (PUJ, 2007).

Analisando o processo histórico de evolução das estratégias de desenvolvimento apresentadas pela PUJ, percebe-se uma inter-relação nos

processos parafrásticos e polissêmicos de suas formações discursivas. Se por um lado, a instituição apresenta uma gestão acadêmica centrada nos princípios éticos e humanísticos, investindo na formação integral e nas relações de contexto, num processo parafrástico aos preceitos da Pedagogia Inaciana que mantidos em sua Missão e Proyecto Educativo; por outro lado, o processo polissêmico das formações discursivas que remetem às demandas mercadológicas globalizantes, como cultura organizacional baseada na ética empresarial, o uso e o desenvolvimento tecnológico, a infraestrutura física, as relações com meio empresarial e as ações de informação e comunicação, buscam novo sentido ao reverter as ações para reforçar a identidade da instituição como uma organização orgânica e adaptada ao novo cenário para benefício do seu sujeito da educação.

Em relação às demandas mercadológicas, destaca-se ainda a polissemia das formações discursivas em consonância com as propostas do Banco Mundial, apresentadas por Sousa Santos (2008), como a *Sociedade de Informação*, na qual define que “a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica”, e ainda que “as tecnologias de informação e comunicação” contribuam para a “produtividade” e possam ser “incubadoras de novos serviços” nos quais a educação assume lugar de destaque.

As formações discursivas polissêmicas da PUJ são reforçadas pelas estratégias apresentadas em *Planeación Universitaria 2007-2016*:

Evaluar y adecuar la estructura orgánica, la gestión y los procesos universitarios y acompañarlos con acciones de comunicación y capacitación
 Consolidar una cultura de la comunicación que facilite la obtención y entrega de información, propicie y valore la interacción entre personas, y estimule el uso de medios digitales
 Garantizar la gestión efectiva y mejor utilización de los recursos, instalaciones y servicios de la Universidad
 Adoptar y ejecutar decisiones con respecto a las empresas vinculadas a la Universidad en términos de su contribución al desarrollo institucional
 Construir una política institucional que asegure la adquisición, operación, mantenimiento y renovación de las TIC tanto para el desarrollo artístico, científico, y tecnológico como para la gestión universitaria. [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2007-2016, p.22-23] (PUJ, 2007).

Entre os demais objetivos propostos na *Planeación Universitaria 2007-2016*, como impulsionar a pesquisa, a interdisciplinaridade, a presença no país, a internacionalização da instituição e o vínculo com a comunidade educativa e os egressos, também se verifica elementos polissêmicos quanto ao sistema globalizante neoliberal, como caráter inovador, internacionalização e transformação

do sistema de decisões. Dessa forma, as formações discursivas de exterioridade, presentes em *Planeación Universitaria 2007-2016*, remetem à *Sociedade do Conhecimento*, que orienta à transformação das universidades “por dentro”, com “novos tipos de gestão” e “de relação entre os trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores”; as *Relações entre público e mercado*, “relevantes que sejam mercantis” e que “a universidade se abra (e se torne vulnerável) às pressões dos clientes”; e ainda as *Funções da universidade*, que visa à mudança do paradigma institucional para o paradigma empresarial, atendendo assim as exigências do mercado global que visa “maximizar a sua rentabilidade”.

Identifica-se ainda na *Planeación Universitaria 2007-2016* da PUJ inferências das formações discursivas de sentido mercadológico de globalização na educação superior, apresentadas pelo *Ministerio de Educación Nacional (MinEducación)* da Colômbia. Para o fomento à internacionalização da educação superior, o projeto do governo busca facilitar a inserção da educação colombiana no contexto internacional, promovendo condições de qualidade e relevância, mediante processos de internacionalização das instituições de educação superior (IES) e do posicionamento internacional dos Sistemas de Garantia de Qualidade para Educação Superior (SACES). (MINEDUCACIÓN, 2018).

Entre as estratégias, o *MinEducación* (2018) apresenta:

Acompañar a las instituciones de educación superior en el diseño e implementación de sus procesos de internacionalización.
 Consolidación de Colombia como un espacio para la integración regional e internacionalización de la educación superior.
 Suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de los sistemas de aseguramiento de la calidad.
 Establecimiento de alianzas internacionales de cooperación educativa.

O viés da internacionalização, no processo de transnacionalização neoliberal, conforme Sousa Santos (2008), refere-se aos intercâmbios e franquias internacionais que indica uma nova relação entre sociedade e ciência, - quando o modelo econômico passa ser o agente de interpelações na produção de ciência. Neste sentido, veja-se as características reforçadas na *Planeación Universitaria 2007-2016*, da PUJ, através do objetivo de *fortalecer a internacionalização da universidade* e suas estratégias:

Definir mecanismos y estímulos que permitan ampliar la capacidad para gestionar, adecuada y oportunamente, proyectos de trabajo colaborativo y de cooperación internacional.

Promover y apoyar la ampliación de trabajo en redes internacionales y hacer seguimiento a la participación de miembros de la comunidad académica en ellas.

Estimular y consolidar la movilidad de profesores y estudiantes desde y hacia la Universidad.

Estimular las propuestas que faciliten la doble titulación y la titulación conjunta, en asocio con instituciones extranjeras, cuyos títulos sean reconocidos en ambos países, y emprender las acciones necesarias para lograr el reconocimiento internacional de los títulos conferidos por la Universidad.

Hacer seguimiento sistemático al desarrollo y los resultados de los convenios suscritos por la Universidad, racionalizarlos y mejorar sus procesos de difusión.

Impulsar las acciones orientadas a asegurar competencia en el manejo de lenguas extranjeras por parte de directivos, profesores, estudiantes y personal administrativo, y establecer como uno de los criterios de vinculación de directivos y de profesores de planta su competencia en una lengua extranjera, preferiblemente el inglés.

Estimular la oferta de asignaturas en lengua extranjera, preferiblemente en inglés.

Estimular y consolidar la exportación de servicios académicos. [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2007-2016, p.18-19] (PUJ, 2007).

Essas estratégias de investimento e desenvolvimento dos processos de internacionalização nas formações discursivas polissêmicas da instituição recebem um novo sentido quando apresentadas como estratégias de fortalecimento do capital humano, conforme as metas traçadas para *Fortalecimento da oferta acadêmica*:

Consolidar y fortalecer la gestión que viene desarrollando la Universidad en materia de incorporación de las TIC en las actividades docentes de la Universidad.

Sondear periódicamente la opinión de los egresados y de los empleadores para conocer su percepción frente a la calidad de la formación ofrecida por la Universidad.

Fortalecer los mecanismos de enseñanza de lenguas extranjeras de acuerdo con estándares internacionales.

Generar los espacios curriculares que sean necesarios para incentivar una actitud favorable a la innovación y el emprendimiento, y organizar un programa de jóvenes innovadores y emprendedores. [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2007-2016, p.14] (PUJ, 2007).

As ações da PUJ, na incorporação das tecnologias da informação e comunicação, aproximação com os egressos e empregadores, ensino da língua estrangeira e investimentos em inovação e no caráter empreendedor encontram apoio na capacitação docente, discente e técnica, que visam ao trinômio avaliação-evolução-formação.

Assim sendo, identifica-se nas formações discursivas da universidade que os processos polissêmicos, quanto às formações discursivas mercadológicas da globalização na educação superior do Banco Mundial assim como do *MinEducación*, ganham novos sentidos para reforçar as formações discursivas da Pedagogia Inaciana. Ao apresentar seu entendimento relativo à produção de conhecimento, à excelência educativa, ao papel do professor como pesquisador, à aprendizagem contextualizada e aos valores no currículo, com base nessas formações discursivas, a instituição busca atender às características da Pedagogia Inaciana, baseada em contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação.

No entanto, os desafios são contantes e permanentes. Ao cumprir as metas propostas pelo *MinEducación*, a Pontificia Universidad Javeriana conseguiu a renovação da *Acreditación Institucional de Alta Qualidade*, em 2012, por um período de oito anos. Em 2001, foi a primeira universidade da Colômbia a receber a *acreditación institucional*.

Com o propósito de reforçar a *Planeación* como eficiente e flexível, a instituição javeriana apresentou, em 2017, a *Planeación Universitaria Nuestro Futuro - Construcción de Todos* para o período de 2016 a 2021. Diferente da *Planación Universitaria 2007-2016*, desenvolvida como um plano decenal, as novas metas foram traçadas para um período de cinco anos.

4.1.4 *Planeación Universitaria 2016-2021 - Nuestro Futuro - Construcción de Todos*

A implantação da *Planeación Universitaria 2016-2021* pela Pontificia Universidad Javeriana coincide com a apresentação do *Plan Nacional Decenal de Educación* (PNDE) 2016-2026 - *El camino hacia la calidad y la equidade* (COLÔMBIA, 2017), do *Ministerio Nacional de Educación* (*MinEducación*). O novo PNDE apresenta um conjunto de metas e estratégias para atender às necessidades do país quanto à educação, consolidando um sistema educativo de qualidade para melhores condições de vida, mais mobilidade social e redução das desigualdades sociais e econômicas para todos os colombianos.

Pero no se trata solo de mejorar el acceso y la permanencia. El desafío también consiste en ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, que promueva la innovación, el desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las

regiones. Los gobiernos del mundo han puesto sus ojos en la educación como una poderosa herramienta de transformación, que facilita el fortalecimiento de la democracia, genera movilidad social y reduce las desigualdades sociales y económicas. [PNDE 2016-2026, p.9] (COLÔMBIA, 2017).

O documento tem como marco referencial o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1966, cujo artigo 13 prevê o reconhecimento do direito de todos à educação. O mesmo documento aponta ainda que educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o sentido de sua dignidade, bem como o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Para isso, a educação deve capacitar todas as pessoas para participar de uma sociedade livre, promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e a manutenção da paz. O PNDE menciona também o Fórum Mundial de Educação (FME) em Dakar (Senegal), realizado em 2000, quando os 164 países participantes firmaram o acordo de que a educação é um direito fundamental dos cidadãos, garantido pelo Estado. [PNDE 2016-2026, p.11] (COLÔMBIA, 2017).

No âmbito nacional, o PNDE atende à Constituição Política da Colômbia de 1991, que pelo artigo 67 estabelece que *la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.* (COLÔMBIA, 1991).

Dessa forma, o PNDE projeta para 2026 a visão de que

[...] desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público. Se propenderá, además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, para que los colombianos ejerzan sus actividades sociales, personales y productivas en un marco de respeto por las personas y las instituciones, tengan la posibilidad de aprovechar las nuevas tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la vida diaria y procuren la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. La recuperación de los colombianos de los impactos negativos del conflicto armado y su capacidad de resiliencia, al igual que su participación activa, consciente y crítica en redes globales y en procesos de internacionalización. [PNDE 2016-2026, p.15] (COLÔMBIA, 2017).

Um dos compromissos do PNDE está em impulsionar uma educação que transforme o paradigma atual, centrado em uma pedagogia baseada na transmissão da informação, para um novo modelo que priorize o desenvolvimento humano e a formação integral que contribua para a construção do país em um contexto de diversidade cultural e social e de crescente internacionalização.

La educación, en este paradigma, se orientará a formar ciudadanos preparados para asumir crítica, activa y conscientemente los cambios y desafíos derivados del desarrollo tecnológico, la expansión de las redes globales y la internacionalización de la economía, la ciencia y la cultura; ciudadanos capaces de participar activa, decisoria, responsable y democráticamente en la organización política y social de la nación, y que puedan contribuir a las transformaciones económicas, políticas y culturales que requiere el país. [PNDE 2016-2026, p.1] (COLÓMBIA, 2017).

Segundo Lorena Gartner Isaza (2014), membro do *Consejo Nacional de Acreditación de Colombia*, nas últimas décadas, “*la dimensión internacional ha adquirido una especial relevancia en el ámbito institucional de la educación superior*”. Para a conselheira, a sociedade do conhecimento tem na educação uma aliada estratégica, o que torna exigência incontornável a consolidação de uma cultura de internacionalização, que necessariamente deverá marcar o futuro dos sistemas de ensino no nível superior. Para isso, é fundamental que os projetos institucionais, como planejamento, gestão e avaliação, contemplem a ampliação das áreas de interação internacional, promovendo nas comunidades acadêmicas propósitos fundamentais que contribuam para o desenvolvimento de capacidades e melhoramentos na pesquisa, na docência e na avaliação institucional. A internacionalização seria, dessa forma, um apoio ao rompimento progressivo com a visão endógena da educação superior. Gartner Isaza aponta ainda que

[...] en la actualidad, es insoslayable el compromiso con el desarrollo de competencias en los estudiantes y futuros egresados para trabajar y vivir en una sociedad sin fronteras, virtualizada, crecientemente multicultural, interdependiente y competitiva y, por tanto, para participar en entornos globales de producción de bienes y servicios, de mercadeo, de generación y divulgación de ideas, información y conocimiento, lo cual implica la apertura de los procesos curriculares hacia contextos globales. (GARTNER ISAZA, 2014, p.1).

Neste contexto, a nova *Planeación Universitaria 2016-2021* apresenta seis propostas estratégicas que orientarão a gestão acadêmica da instituição:

Fortalecimiento de la comunidad educativa; Cultura de la excelencia; Ecología integral; Reconciliación para la construcción de paz; Impacto en la transformación social; e Buen gobierno, integradas à Missão e à Visão da instituição.

4.1.4.1 *Fortalecimiento de la comunidad educativa*

Quanto ao *Fortalecimiento de la comunidad educativa*, o objetivo é assegurar que os membros da comunidade educativa assimilem a identidade javeriana, se comprometam com a instituição, expressem o projeto educacional em seu trabalho e assegurem que o interesse institucional se consolide na estrutura dos interesses individuais e de grupo. Para isso, três iniciativas foram propostas:

Posicionar el programa Cardoner, Sentido Javeriano, como principal instrumento para el fortalecimiento de la comunidad educativa.

Consolidar en dicho programa, la comunicación asertiva y la prevalencia de los intereses institucionales en las decisiones y actuaciones de la comunidad educativa.

Fortalecer en las actividades del Medio Universitario dirigidas a los estudiantes, lo relativo a la identidad javeriana. [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2016-2021, p.2] (PUJ, 2017).

Aprovado em 2014, o programa “Cardoner, Sentido Javeriano”, oferecido pelas *Vicerrectorías Académica, Administrativa y del Medio Universitario*, faz parte das propostas de *Actividades de Formación*, promovidas pela PUJ. O programa se constitui de espaços de escuta ativos, experienciais e colaborativos, oferecidos aos professores e técnico-administrativos, que permitem a compreensão do modo de proceder de uma instituição de ensino jesuíta. De forma que sua liderança, gestão e tomada de decisões sejam favorecidas, a fim de realizar a *Missão* da instituição.

Entre os objetivos específicos encontram-se o propósito de aprofundar os fundamentos do carisma inaciano e a tradição jesuíta; facilitar a compreensão do ser e do que fazer da PUJ; oferecer elementos para enriquecer a gestão universitária, conforme o modo de proceder da Companhia de Jesus; favorecer na pessoa, seu desenvolvimento e melhor integração no meio acadêmico; favorecer a compreensão da responsabilidade com a transformação da realidade, local e global, a partir da *Missão* e do *Proyecto Educativo* da instituição. [CARDONER, p.5] (PUJ, 2014).

O programa *Cardoner, Sentido Javeriano* tem duração de 117 horas, sendo 87 presenciais (65 de sessões, 12 de grupos de interesse e 10 de acompanhamento

peçoal) e 30 virtuais, com acompanhamento tutorial. Entre os conteúdos (Quadro 6), abordam-se temas de valorização à cultura inaciana, mas que também destacam os desafios da sociedade contemporânea.

QUADRO 6 – Conteúdo do Programa Cardoner, Sentido Javeriano

Eje	Líneas temáticas
Inspiración. <i>Nuestra Fundación y Regencia</i>	Espiritualidad Ignaciana y Compañía de Jesús
	Apostolados para el cumplimiento de la Misión de la Compañía de Jesús.
	Características de la Educación Jesuita: de la Ratio a los Paradigmas.
Cultura Universitaria. <i>Nuestra Naturaleza</i>	La Universidad en el Mundo de hoy
	Decretos de las Congregaciones, documentos de los Padres Generales y de AUSJAL sobre la Educación Superior.
	Pontificia Universidad Javeriana: historia y desarrollo.
	Misión y Proyecto Educativo: implicaciones para su quehacer.
	Formación Integral: una modalidad educativa, un fin de la Educación Superior Jesuita.
	Identidad Javeriana
Cultura Institucional. <i>Nuestro Modo de Proceder</i>	Planeación Institucional y rendición de cuentas
	La Gestión administrativa orientada a la misión.
	Planeación y gestión curricular para la formación integral.
	Construcción de ambientes de trabajo acordes a la Misión y el Proyecto Educativo
	Nuestro modo de proceder
Dimensión Personal. <i>Nosotros</i>	Los umbrales del Humanismo
	La persona como centro. Conociéndose a sí mismo
	Creatividad, Construcción de Comunidad, Comunicación y Resolución de Conflictos
	Medio Universitario
Proyección Social. <i>Los Otros</i>	Contexto Nacional y Global
	Investigación, Docencia, Servicio y Gestión para el bien de la sociedad
	La Universidad Javeriana frente a los desafíos de la sociedad

Fonte: [CARDONER, 2014, p. 5] (PUJ, 2018)

Observa-se que através do *Programa Cardoner* a PUJ retoma o sentido humanístico da proposta da Pedagogia Inaciana, numa construção parafrástica de suas formações discursivas. Conforme o Quadro 5, no eixo (*Eje*) *Inspiración - Nuestra Fundación y Regencia*, as linhas temáticas propostas para formação do sujeito da educação englobam da espiritualidade inaciana e do cumprimento da missão jesuíta às características educadora da Companhia de Jesus. As formações discursivas parafrásticas são indentificadas ainda no eixo *Cultura Universitaria - Nuestra Naturaleza*, com o resgate dos documentos inacianos e das orientações da

Ausjal sobre educação superior nas instituições jesuítas, que passam a priorizar a história, identidade, *Missão* e *Proyeto Educativo* da instituição. Já a formação discursiva sobre a formação integral, apresentada como modalidade educativa com fim à educação superior jesuíta, remete enquanto paráfrase ao *magis* inaciano. Os ideais humanísticos inacianos seguem no eixo *Dimensión - Personal –Nosotros*, numa relação com a comunidade acadêmica. A produção de sentido aparece como lugar de repetição histórica ao abordar os limiares do humanismo e a pessoa como o centro para o conhecimento de si mesmo.

As análises dos eixos *Cultura Institucional - Nuestro Modo de Proceder e Proyección Social – Los otros* evidenciam a presença da polissemia quando aborda a gestão acadêmica, irrompendo com os processos de significação e possibilitando uma nova interpretação para o tema. Dessa forma, a gestão, antes baseada na ética empresarial, aparece numa nova configuração que remete à cultura inaciana.

4.1.4.2 *Reconciliación para la construcción de paz*

Para a proposta sobre a *Reconciliación para la construcción de paz*, apresentada pela *Planeación Universitaria 2016-2021*, a Pontificia Universidad Javeriana, de acordo com sua natureza universitária, propõe ações efetivas nos processos de reconciliação para a construção da paz na Colômbia. Para isso, determina quatro iniciativas:

Fomento de la cultura de reconciliación para la construcción de paz mediante espacios y acciones de enseñanza-aprendizaje en los currículos.
 Articulación de las diferentes acciones realizadas en la Universidad relacionadas con la memoria de los procesos de reconciliación para la construcción de paz en Colombia.
 Desarrollo de proyectos académicos en comunidades vulnerables, en un número limitado de territorios expresamente seleccionados.
 Desarrollo de actividades administrativas que en ejecución aporten al mejoramiento de comunidades vulnerables. [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2016-2021, p.2] (PUJ, 2017).

A proposta para a *Reconciliación para la construcción de paz* atende ainda ao Acordo Final de paz entre o governo colombiano e as FARC-EP³⁶, assinado em

³⁶ Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo, também denominada por FARC ou FARC-EP. Se autoproclama como um movimento revolucionário de caráter político militar fundado em 1964, por 48 camponeses. Por décadas a FARC-EP se apresentava como “respuesta armada que se propone la toma del poder político en el país, en conjunción con la inconformidad y la rebeldía de las grandes masas de desposeídos del campo y la ciudad [...]nos alzamos en armas porque en

26 de setembro de 2016 pelo presidente colombiano Juan Manuel Santos e pelo chefe máximo das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo (FARC-EP) Timoleón Jiménez. O Acordo Final pôs fim a um conflito de mais de 50 anos no país.

Para dar início ao programa que promove e contribui para a construção da paz na Colômbia, a PUJ realizou a *IX Jornada de Reflexión Universitaria 2016 - Reconciliación para la construcción de paz*, com o objetivo de promover uma abordagem aos diferentes conceitos e concepções de reconciliação, identificando seus níveis, componentes, modelos e sua natureza processual. A iniciativa contempla a *Visão* da universidade em ser referência nacional e internacional e contribuir para a transformação do país.

O alinhamento da proposta da PUJ com os interesses do governo colombiano se evidenciam nas formações discursivas polissêmicas, contempladas na *Visão* da instituição e na meta para atuar na reconstrução de paz no país. Dessa forma, com a presença do *sentido dominante* em “reconstrução de paz”, transfere-se a responsabilidade pela inserção da instituição nas ações políticas do país ao governo colombiano. Por outro lado, busca-se a ressignificação da proposta como elemento determinante das características na universidade ao transpor a “reconstrução de paz” aos projetos de melhoramentos das comunidades pobres. Elementos que também contemplam a proposta de *Impacto en la transformación social*.

4.1.4.3 *Impacto en la transformación social*

A Pontificia Universidad Católica prevê ainda, na *Planeación Universitaria 2016-2021*, propostas para promover *Impacto en la transformación social*. Com essa proposta, a instituição busca contribuir para a formação em cidadania e superar a injustiça, a indiferença e a corrupção. Assim, duas iniciativas são apresentadas:

Inclusión de la formación en ciudadanía en el proceso de reflexión curricular de los programas académicos, com especial énfases en los problemas de injusticia, indiferencia y corrupción.
Fortalecer en la Universidad el estudio de la temática de la lucha contra la corrupción, a través de la Escuela Javeriana de Gobierno y Ética Pública, en articulación con las facultades e institutos. [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2016-2021, p.2] (PUJ, 2017).

Embora, a universidade integre a Ausjal, as políticas em Responsabilidade Social Universitária da javeriana não remetem ao processo RSU de autoavaliação institucional, mas apresenta-se como um imperativo ético de coerência com seus Estatutos, sua *Missão* e seu *Proyecto Educativo*, segundo o *Acuerdo* nº 524, de 2009, que apresenta a *Política de Responsabilidad Social* da universidade. O documento afirma ainda que corresponde às funções e atividades da universidade trazer um aporte socialmente responsável no que se refere à promoção da justiça, da reconciliação, do fomento à solidariedade, da defesa da dignidade e dos direitos da pessoa humana e do comprometimento com o cuidado do meio ambiente. [ACUERDO Nº 524] (PUJ, 2009). Para isso, o documento destaca que o desenvolvimento da política de responsabilidade social exige uma gestão universitária também responsável, transformadora, coerente e consistente com os princípios e valores da universidade.

Apresentadas dessa maneira, as formações discursivas da instituição quanto às funções da universidade e da gestão acadêmica mostram uma interrupção nos processos de significação consonantes com as demandas mercadológicas da globalização na educação superior. A polissemia discursiva ressignifica a gestão acadêmica para atender mais o caráter humanístico da universidade do que as demandas do *Ministerio de Educación Nacional*.

4.1.4.4 *Ecología integral*

Já a proposta sobre *Ecología integral* visa integrar nas atividades acadêmicas do meio universitário e administrativo, as orientações para os cuidados com a “Casa Comum”, apresentadas pela *Encíclica Laudato Si’*. Para isso, a PUJ reforça a Política Ecológica e Ambiental da Universidade, firmada pelo *Acuerdo* nº 617, de 2015, e, ainda, que as orientações do Papa Francisco se reflitam nas atividades curriculares dos programas acadêmicos.

Para o Consultor ambiental, ex-ministro do Meio Ambiente do governo colombiano, Ernesto Guhl Nannetti (2016), a *Laudato Si’* chegou em momento de crise, em nível mundial, e propõe uma grande transformação ética e moral. A encíclica do Papa Francisco, segue uma preocupação recorrente na Igreja Católica quanto ao tema ambiental. Nannetti afirma que o papa João XXIII já propunha um diálogo sobre a “Casa Comum” e o Papa Paulo VI alertava que a deteriorização

ambiental é *consecuencia dramática de la actividad descontrolada del ser humano*. O Papa João Paulo II, por sua vez, proclamava que o *auténtico desarrollo humano tiene un carácter moral e deve tener en cuenta la naturaleza de cada ser y su mutua conexión en un sistema ordenado*. Em Bento XVI, *el libro de la naturaleza es uno e indivisible*, dando um caráter integral e complexo.

O Papa Francisco, nesse contexto, ao retomar as preocupações ambientais que envolvem o planeta, promove um diálogo sobre a base de *una rica complejidad de valores estéticos, morales y religiosos, superando la idea de que resolver la problemática ambiental es un asunto meramente técnico y económico*, levando à reflexão sobre *el modo como estamos construyendo el futuro del planeta* (GUHL NANNETTI, 2016, p.5).

O ex-ministro destaca ainda que o enfoque de *Laudato Si'* é amplo em Ecologia Integral, integrando a ecologia ambiental, ecológica e social, a ecologia cultural e a ecologia da vida cotidiana, que marca os princípios do “bem comum” e da “justiça entre as gerações” e reforça a visão do planeta como a “Casa Comum” e a importância ética de sua sustentabilidade. Entre as ações e orientações, Papa Francisco propõe uma aliança entre a humanidade e o ambiente, que se dará através da educação e da espiritualidade, para garantir o desenvolvimento sustentável e preservar a “Casa Comum”.

Dessa forma, a Pontificia Universidad Javeriana compreende a política Ecológica e Ambiental na instituição como a máxima expressão do compromisso com uma cultura ecológica e ambiental ética e sustentável para que se converta em *sello javeriano*.

[...] la Política Ecológica y Ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana que tiene como objetivo ofrecer a la Universidad unas orientaciones institucionales y un horizonte de acción sobre sus compromisos en materia de responsabilidad ambiental desde una perspectiva de ecología humana e integral; asumiendo las orientaciones de la Iglesia, de la Compañía de Jesús y la normatividad sobre el tema, para incidir en el fortalecimiento de una cultura del cuidado de nuestra casa común. [ACUERDO, N° 617, n.1] (PUJ, 2015).

Observa-se nessa proposta que o *sentido dominante* “Ecologia Integral” não somente passou a integrar a *Visão* da universidade como foi estabelecido um acordo para a implantação de uma política ecoambiental na instituição. As reflexões da PUJ em relação ao apelo do Papa Francisco ampliam os sentidos dominantes, a partir do

processo polissêmico, para a responsabilidade social. Vai além da preocupação ambiental, enquanto ideal para propor metas que estabeleçam uma cultura ambiental na instituição que seja incorporada à cultura organizacional.

4.1.4.5 *Cultura de la excelência*

Para a proposta *Cultura de la excelencia*, apresentada na *Planeación Universitaria 2016-2021*, foi acordado - com um sistema de garantia de qualidade – o “*diseño y implementación de un ecosistema de innovación en las actividades académicas, administrativas y del medio universitario de la Universidad*”. A opção de gerar um "ecossistema de inovação" também havia sido prevista na Política de Pesquisa da Universidade [ACUERDO, Nº 606, n. 6.] (PUJ, 2014). Esta política estabeleceu como um dos seus objetivos:

[...] sentar las bases para la transferencia de tecnología y conocimiento, acciones de emprendimiento y actividades de apropiación social. Adicional a las actividades de innovación social que expresan el compromiso de la Universidad, se podrá transferir y comercializar conocimiento y productos generados en ella. Ello irá de la mano del fomento de una cultura de la innovación que incluye no solamente promover procesos de transferencia de tecnología sino la expresión de la capacidad innovadora como la suma de capacidades y destrezas colectivas de naturaleza creativa. La dinámica de una cultura de innovación facilita el relacionamiento entre los generadores de conocimiento y los demandantes del mismo, así como con entidades de gobierno, empresas y grupos de interés. Para que se genere una cultura de la innovación, la Universidad promoverá espacios de discusión, diálogo y aprendizaje de modo que el componente de innovación y creatividad sea un eje fundamental en la docencia, la investigación y el servicio. [ACUERDO, Nº 606, p.5] (PUJ, 2014).

Alinhada à *Visão* da instituição, a proposta apresenta como *sentido dominante* “o carácter inovador” numa polissemia de formações discursivas que remetem ao modelo mercadológico de globalização da educação superior, de orientação do Banco Mundial, e às demandas impostas pelo Ministério de Educación Nacional. A análise desses processos polissêmicos demonstra os esforços da PUJ em atribuir novo sentido ao desenvolvimento nas atividades de pesquisa na instituição, como um modelo de cultura criativa e inovadora em produção de conhecimento.

4.1.4.6 *Buen gobierno*

Por fim, a proposta para o *Buen gobierno* visa alcançar que as decisões, os processos, os recursos e a organização assegurem em um marco de respeito e promoção de todas as pessoas, a coerência, a transparência, a efetividade e a sustentabilidade da Pontificia Universidad Javeriana.

Estructuración de un sistema de seguimiento y evaluación a las autoridades colegiadas de gobierno de la Universidad.
Estructuración de un modelo de rendición de cuentas.
Apropiación del Código de Buen Gobierno de la Universidad y evaluación de su aplicación. [PLANEACIÓN UNIVERSITARIA 2016-2021, p.2] (PUJ, 2017).

Essas são medidas que seguem o *Código de Buen Gobierno*, proposto no *Acuerdo* nº 525, de 2010. O documento baseia-se nas disposições legais, diretrizes, políticas, normas e procedimentos adotados, a fim de garantir a transparência, eficiência, eficácia e coerência das atividades administrativas e gerenciais relacionadas às atividades acadêmicas e ao ambiente universitário [ACUERDO Nº.525, p.11] (PUJ, 2010). Dessa forma, o Código busca orientar à comunidade acadêmica e aos interessados, no que corresponde à gestão acadêmica quanto à finalidade, autoridade, administração e participação; controle interno e órgão de controle; avaliação e prestação de contas; informação; relacionamento com grupos de interesse; conflitos de interesses; doações, presentes e convites; deveres e direitos e diretrizes de comportamento:

La declaración que con él hacemos les permite a diferentes grupos de interés (stake holders) tener un conocimiento de lo que nos inspira en nuestra gestión y aclara en muchos casos el alcance de nuestras relaciones con ellos. Dentro de dichos grupos interesados se encuentran nuestros estudiantes; los padres de familia; las personas, naturales y jurídicas, con las cuales establecemos relaciones comerciales, de colaboración o de cualquier otro tipo; nuestros benefactores; las autoridades del país; y, en general, la sociedad en la medida en que como institución de educación superior prestamos un servicio público cultural. [ACUERDO Nº 525, p.8] (PUJ, 2010).

Dessa forma, observa-se nessas formações discursivas polissêmicas o deslocamento do sujeito da educação, ao qual se destinam as orientações da Pedagogia Inaciana, para uma multiplicidade de novos sujeitos, entre eles a sociedade, o Estado e o mercado. Mesmo que as formações discursivas busquem

reforçar o compromisso da PUJ como uma instituição de educação superior de prestação de serviço público cultural, a simbolização das relações de poder produzem outros sentidos. O *Buen gobierno*, preocupação presente nas instituições inicianas desde a *Ratio Studiorum*, se torna dessa forma uma manifestação discursiva simbólica, utilizada para definir uma gestão acadêmica construída a partir de processos parafrásticos e polissêmicos que ora recorrem aos pressupostos humanistas ora remetem ao mercado globalizante da educação superior.

Percebe-se que essa relação conflitante entre os processos parafrásticos e polissêmicos também são uma constante nos demais documentos analisados e buscam uma ressignificação à gestão acadêmica da Pontificia Universidad Javeriana. O entrelaçamento entre as distintas formações discursivas com as formações ideológicas referentes ao humanismo cristão – este com significação na historicidade iniciano - e as tendências mercadológicas da globalização na educação superior levam a uma simultaneidade de sentidos produzidos.

Para compreender essa relação, Orlandi (1988) explica que esta “tensão entre paráfrase e polissemia expressa-se, assim, como conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado e aquilo que no domínio do múltiplo tem que se garantir, se legitimar, se institucionalizar”. Para a autora, a tensão se estabelece porque ocorre a correlação entre diversos elementos, como as condições de leitura, a ideologia, a tipologia dos discursos e a distinção entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 1988).

No espaço das regularidades enunciativas parafrásticas da PUJ sobre o humanismo cristão iniciano, a previsibilidade não é absoluta, considerando as condições em que são produzidas e como os textos devem ser lidos. Assim, identifica-se um discurso hegemônico com referenciais pré-construídos que são retomados de uma memória discursiva com imposições ideológicas.

Já as regularidades enunciativas polissêmicas sobre mercado globalizante da educação superior levam, a partir dos sentidos dominantes destacados em expressões e palavras, à mudança de sentidos segundo as posições mantidas pela instituição.

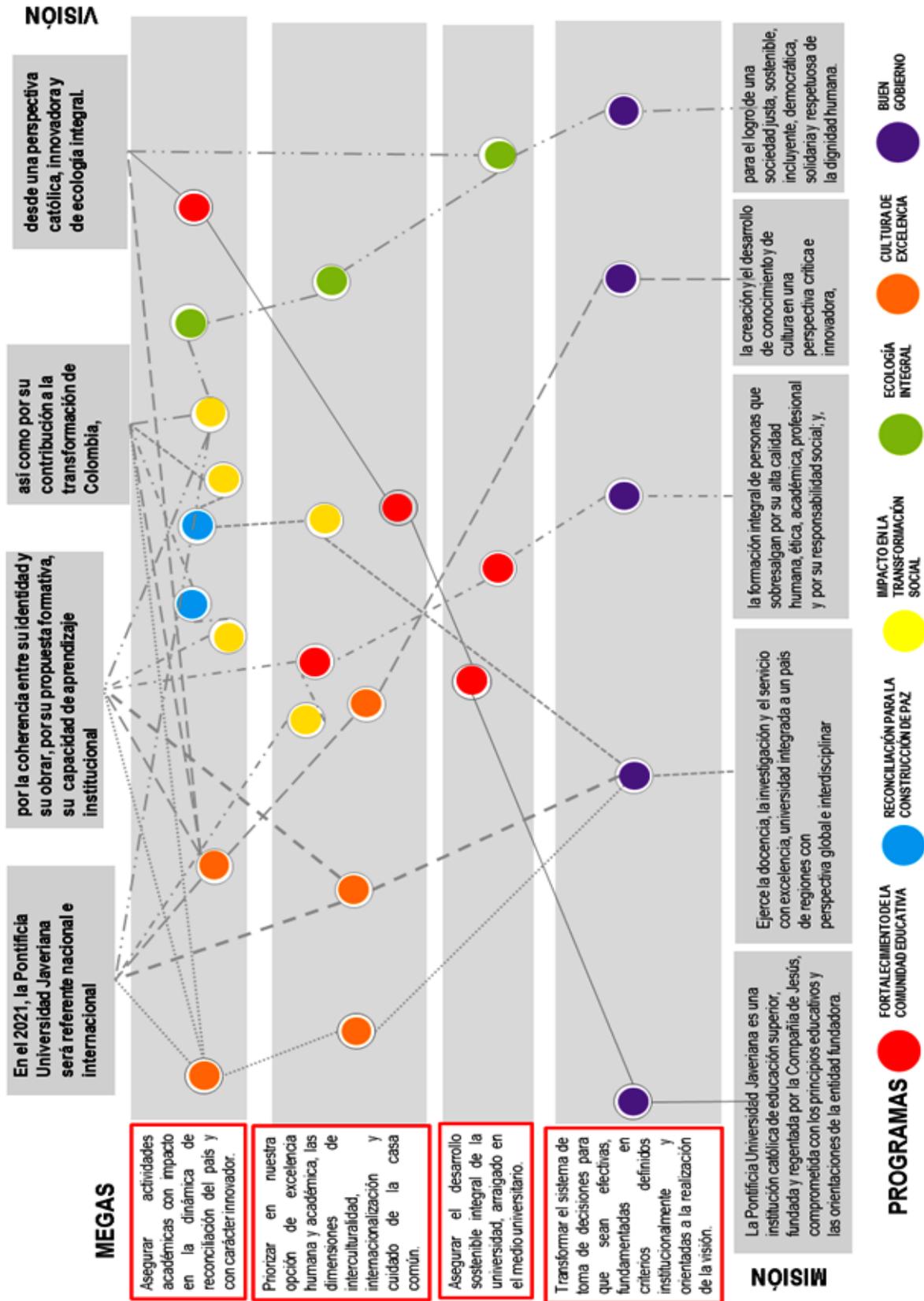
Portanto, as formações discursivas apresentadas pela PUJ permitem observar como o contexto histórico, social, político e econômico levam a instituição assumir responsabilidades e tomar posições transformando o discurso hegemônico, centrado no humanismo cristão iniciano, em um discurso dividido e heterogêneo.

Segundo Orlandi (1988), as relações de transformação entre os discursos hegemônico e heterogêneo acontecem porque há o deslocamento contínuo nas fronteiras das formações discursivas, em função das jogadas da luta ideológica e dos confrontos político-sociais.

Percebe-se, dessa maneira, o esforço da PUJ em atender aos pressupostos do humanismo cristão inaciano, pois sua memória discursiva está presente, principalmente, na *Missão* e no *Proyecto Educativo*; e, posteriormente, no *Programa Cardoner* e ações que remetem à transformação social, preservação ambiental e construção da paz.

Por outro lado, o enfoque mercadológico globalizante da educação superior ganha destaque nas formações discursivas consonantes com o *Ministerio de Educación Nacional* e o Banco Mundial. Formações discursivas polissêmicas que produzem novos sentidos como forma de justificar as ações javerianas, presentes em sua *Planeación Universitaria 2017-2021*. Trata-se de uma dinâmica complexidade inter-relações discursivas para atender os princípios e as inspirações do *magis* inaciano no mundo contemporâneo e frente ao impacto do mercado globalizante na educação superior, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Inter-relação das formações discursivas da Pontificia Universidad Javeriana



Fonte: PONTIFICIA UNIVERSIDADE JAVERIANA. *Seguimiento a la Planeación Universitaria 2017-2021*. Bogotá, 6 fev. 2018. Disponível em: www.javeriana.edu.co/documents/4755344/4767846/G35+Feb+6+V2_WEB.ppsx/2ae32344-e6d9-4522-b853-cf9bdb194797

Assim sendo, a Pontificia Universidad Javeriana não está isenta e nem imune às exigências governamentais e do mercado de trabalho por um padrão de universidade que apresente um modelo de gestão acadêmica norteado pelo padrão empresarial-produtivo. O que se percebe nas análises das formações discursivas da PUJ é que o humanismo cristão inaciano desponta como um apelo de resistência às tendências mercadológicas, quando essas sobressaem em suas metas.

4.2 Universidad Católica de Córdoba

4.2.1 Missão

A Universidad Católica de Córdoba (UCC), fundada em 1956, foi a primeira instituição de educação superior privada e a única na Argentina confiada à Companhia de Jesus. As origens da universidade têm referência à fundação do *Collegium Maximum* (Colégio Máximo), implantado pelos jesuítas em 1613.

Na década de 1950, a Argentina deu início à implantação das primeiras universidades privadas. Em 8 de junho 1956, a UCC apresenta o primeiro estatuto acadêmico, criando o *Instituto Universitario pro Universidad Católica de Córdoba*. Nesse mesmo ano, passa a oferecer os cursos de Engenharia, Medicina, Filosofia e Direito no ex-colégio jesuítico San José.

Atualmente, a Universidad Católica de Córdoba tem cerca de 10 mil alunos matriculados, em 12 faculdades que oferecem 31 cursos de graduação, 47 cursos *lato sensu* e 17 programas de pós-graduação, sendo 12 mestrados e seis doutorados. A instituição oferece ainda cursos técnicos, em nível de Ensino Médio, e tecnológicos, como *carreras de articulación*.³⁷

A administração está dividida entre Reitoria, - como reitor o jesuíta Alfonso Gómez -, e as *vice-reitorias académica, de médios universitários e economia*.

Pelo documento *Estatuto Académico*, a Universidad Católica de Córdoba apresenta-se como uma associação civil, sem fins lucrativos que tem por fim a busca pela verdade e a promoção total do homem mediante a formação humanística, social, científica e profissional dos estudantes, através da docência e da

³⁷ Formação complementar aqueles que desejam um segundo título profissional técnico ou em licenciatura.

investigação em suas formas superiores e o cultivo das belas artes. [ESTATUTO ACADÉMICO, art. 4º, p.1] (UCC, 2015a). A instituição apresenta como objetivos:

[...] servirá a la comunidad de acuerdo con su naturaleza, y para ello -en la medida en que su desenvolvimiento académico lo requiera o permita- aportará soluciones a los problemas de desarrollo y mejoramiento espiritual y material de todos los habitantes de la Nación y, en especial, de las regiones que constituyan su zona de influencia, prescindiendo de todo proselitismo o actividad política. [...] se comprometen a integrar una comunidad de maestros y discípulos en busca de la Verdad; por ello manifiestan su sentido comunitario en la forma de enseñar, investigar y aprender. [ESTATUTO ACADÉMICO, arts. 5º e 6º, p.1] (UCC, 2015a)

Desse modo, a UCC mantém o lema *formar hombres de ciencia, conciencia y compromiso*, instituído em 1956, quando de sua fundação. A *Missão* da instituição apresenta-se em três metas: *formación de hombres de Ciencia, Conciencia y Compromiso; excelencia académica e construcción de un orden social más justo*. A primeira remete ao lema da instituição; a segunda, a universidade compreende a excelência acadêmica como uma seleção rigorosa para o ingresso dos estudantes na universidade, estruturas física e tecnológica, modernos métodos de ensino e aprendizagem, baseados em grupos pequenos e contato dos estudantes com a realidade através de seminários, visitas a empresas, voluntariado entre outros; a terceira se dá mediante a formação dos estudantes, através da produção de conhecimento (pesquisa) e de projeção social (extensão).

Membro da Ausjal, a UCC vem buscando contemplar o sistema de avaliação em Responsabilidade Social Universitária (RSU)³⁸. No *Plan de Desarrollo Institucional* (PDI) 2009-2013, percebe-se que as mudanças nas formações discursivas apresentadas pela Universidade passam a associar a formação integral com responsabilidade social. Nesse sentido, a formação integral aparece ainda como resposta ao desafio de potencializar o crescimento de todas as pessoas vinculadas à universidade, num processo contínuo e participativo para o desenvolvimento harmônico de todas as dimensões do ser humano, tanto ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sócio-política. [PDI 2009-2013, p.1] (UCC, 2009).

³⁸ As propostas da Ausjal para Responsabilidade Social Universitária estão apresentadas no capítulo 2 desta tese.

[...] la realidad argentina e internacional actual, junto a la identidad jesuita y cristiana que nos caracteriza como universidad, exige formar estudiantes de otro modo, con otras habilidades y metas más allá de la competencia técnica y el éxito laboral. La formación ética y socialmente responsable ya no puede ser entendida como un “complemento deseable” a la formación profesional, sino como un eje de las competencias especializadas del egresado y una condición de la pericia del nuevo profesional. Este enfoque, caracterizado como Responsabilidad Social Universitaria (RSU), se funda, para el caso particular de la UCC, en el modo particular de enseñar de la Compañía de Jesús. [PDI 2009-2013, p.1] (UCC, 2009).

A UCC passou, assim, a compreender a gestão acadêmica como “gestão integral”. Para a instituição, o novo olhar garante que os valores institucionais e identitários não se esvaziem e contribuam para a construção, de fato, do perfil profissional que pretende formar.

Por tanto, la propuesta educativa debe abordar los distintos procesos que son propios de cada una de estas dimensiones y lograr que, efectivamente, todas las acciones educativas se orienten a conseguir su desarrollo. De allí que constituya un objetivo estratégico la profundización del programa de formación integral de nuestra universidad. [PDI 2009-2013, p.1] (UCC, 2009)

Para o *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo*, a UCC passa contemplar na integralidade a proposta da Ausjal quanto à Responsabilidade Social Universitária, e apresenta uma nova *Missão*:

Formar profesionales con ciencia, conciencia y compromiso, que se caractericen por una profunda formación profesional; claros valores humanos y una capacidad de entrega que los haga líderes en la sociedad ayudados por el Magisterio de la Iglesia Católica y el “modo de proceder” propio de la educación ignaciana.

Acompañar a los profesionales en la formación continua que pide la sociedad del conocimiento y en la innovación permanente, ya sea en lo práctico como en las nuevas teorías necesarias para el mejor desempeño profesional.

Producir conocimiento mediante una investigación pertinente con los problemas de la sociedad local y mundial, con especial atención a las situaciones de los más desfavorecidos o vulnerables.

Transferir el conocimiento a las empresas y a los organismos que deseen asociarse con la UCC para mejorar su producción y servicios mediante la innovación. [PDI, 2015-2020, p. 13] (UCC, 2015).

Nessas formações discursivas apresentadas pela UCC quanto à *Missão*, podemos observar elementos de previsibilidade que marcam as condições e o local de produção discursiva. A previsibilidade da permanência de sentidos, enquanto elemento parafrástico aos pressupostos inicianos, apresenta-se no *Estatuto*

Académico com o lema *formar hombres de ciencia, conciencia y compromiso*, de 1956. Esse lema também permeia as formações discursivas da instituição na nova *Missão*, em *claros valores humanos y una capacidad de entrega que los haga líderes en la sociedad ayudados por el Magisterio de la Iglesia Católica y el “modo de proceder” propio de la educación ignaciana e atención a las situaciones de los más desfavorecidos o vulnerables*.

No entanto, a *Missão* apresentada no *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo* também demonstra elementos polissêmicos em suas formações discursivas, que remetem a outro *sentido dominante*: contemplar a *sociedade do conhecimento*, como se pode observar em [...] *formación continua que pide la sociedad del conocimiento y en la innovación permanente, ya sea en lo práctico como en las nuevas teorías necesarias*, e ainda em [...] *transferir el conocimiento a las empresas y a los organismos que deseen asociarse con la UCC para mejorar su producción y servicios mediante la innovación*. . [PDI 2015-2020, p.13] (UCC, 2009).

Metas percebidas nas ações propostas pelo Sistema RSU/AUSJAL, que orienta as instituições inicianas a *la gestión socialmente responsable [...] a fin de evitar la fragmentación del saber, favorecer la articulación entre tecnociencia y sociedad, promover la democratización de la ciencia*. (AUSJAL, 2009, p.16).

Desse modo, é a partir dessas formações discursivas parafrásticas e polissêmicas que a instituição apresenta sua *Visão* e suas ações estratégicas.

4.2.2 Visão

A *Visão* apresentada no *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo* da Universidad Católica de Córdoba, com base em sua *Missão*, define os objetivos que a instituição deve alcançar em um determinado período. Dessa forma, a UCC visa estar, até 2020,

[...] entre las universidades más destacadas de sudamérica por la formación académica y humana de sus egresados.
Ser reconocida públicamente como una universidad de excelencia, que aporta al desarrollo de la región en tanto que genera conocimientos relevantes y propuestas que inciden en la sociedad y en la agenda pública.
Ser una de las universidades argentinas con mejor articulación con el sector de servicios, productivo e industrial; líder en Responsabilidad Social Universitaria.

Ser una universidad líder en buenas prácticas ambientales.
 Ser una universidad que prepara y abre puertas a nivel internacional. [PDI, 2015-2020, p. 13] (UCC, 2015).

Como a base na *Missão* apresentada pela UCC, a *Visão* se mostra em formações discursivas polissêmicas. Mesmo quando se refere à *formación académica y humana de sus egresados*, observa-se, enquanto *sentido dominante*, de que a formação humana não remete à paráfrase do *magis* inaciano, mas como diferencial para ser uma das universidades de destaque. Da mesma forma, que ser *una universidad de excelencia*, com *mejor articulación con el sector de servicios* e que se *prepara y abre puertas a nivel internacional* estão mais de acordo com as propostas indicadas pelo mercado globalizante da educação. Conforme as propostas de expansão ao mercado educacional (Quadro 5)³⁹, apresentadas por Sousa Santos (2008), a UCC compreende a gestão acadêmica como “gestão integral”, coerente com as formações discursivas do Banco Mundial quanto à sociedade de informação e do conhecimento, capital humano, relações entre público e mercado e funções da universidade.

Dessa forma, a polissemia das formações discursivas da Universidad Católica de Córdoba produzem novos sentidos à significação dos pressupostos humanísticos inacianos. Num primeiro momento, a *Missão* busca referendar o *magis* inaciano, para na sequência dar base, em equilíbrio, à *Visão* e às metas estratégicas apresentadas pela instituição. Percebe-se que, enquanto cultura pedagógica inaciana, a “gestão integral” da UCC se manifesta pela busca da *excelencia académica*, com marcas de formações discursivas de exterioridade em conformidade com o mercado globalizante da educação superior e as novas orientações do RSU/AUSJAL, que propõe uma *gestión socialmente responsable de su participación en el desarrollo humano sustentable de la comunidad [...] renunciando al asistencialismo o a la ayuda unilateral*. (AUSJAL, 2009, p.16).

O PDI 2015-2020, segundo o reitor da UCC, o jesuíta Alfonso José Gómez (2015), surgiu da necessidade de formulação para evitar os improvisos e orientar as ações da instituição de maneira reflexiva e em concordância com a *Missão* da universidade. Além do contexto regional, a instituição considerou ainda os cenários nacionais e internacionais; o desenvolvimento do PDI 2009-2013; a autoavaliação

³⁹ Apresentado no capítulo 3 desta tese.

institucional e a avaliação da *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (CONEAU) da Argentina; o Plano Estratégico 2012-2017 da Ausjal; e a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação.

Para o reitor, o plano significa um caminho de crescimento possível.

Todo lo expresado en el PDI debemos entenderlo de manera dinámica y en diálogo permanente con la realidad. Por ello, en su ejecución, aspiramos a ser flexibles para poder aprovechar las oportunidades que pudieran surgir y reformular los proyectos en consecuencia. Entendemos que lo más importante no es el documento en sí mismo, sino el proceso de discernimiento y acción que todos nosotros deberemos realizar para concretar satisfactoriamente la misión de la universidad. Por ello, es nuestra intención que el PDI 2015-2020 inspire y oriente a la comunidad universitaria a potenciar el rol académico, de formación integral y social de la universidad en virtud de su identidad ignaciana. (GOMEZS, 2015, p.3).

Entre os elementos de significação para a elaboração do *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo* da UCC, destaca-se o PDI 2009-2013, já que neste documento os processos parafrásticos à proposta da Pedagogia Inaciana se fazem mais presentes quanto à ideia de *formación integral y social de la universidad en virtud de su identidad ignaciana*.

Entre as metas apresentadas pelo PDI 2009-2013, *estão formación integral caracterizada por la responsabilidad social; Mejor selección y mayor dedicación del personal docente; Formación continua para acrecentar la calidad pedagógica; Investigación de valor para una mejor enseñanza y servicio a la sociedad; Formas actualizadas de comunicación institucional e intercambio internacional Gestión responsable del personal y de los recursos económicos*.

No sentido de *formación integral*, a UCC se propõe a formar *hombres y mujeres no sólo de ciencia, sino de conciencia y compromiso*, como resposta ao desafio de potencializar o crescimento de todas as pessoas vinculadas à universidade, num processo contínuo e participativo. Para a instituição, a proposta educativa se apresenta em conformidade com a realidade Argentina e internacional e a identidade jesuíta cristã para formar estudantes com outras habilidades e objetivos que estão além da competência técnica e excelência nas práticas profissionais.

Entre as estratégias para alcançar a formação integral está a criação de um programa de Responsabilidade Social Universitária, de caráter curricular em suas unidades, e implementação do sistema de autoavaliação institucional da RSU-

Ausjal. Em 7 de abril de 2011, a instituição criou a *Secretaría de Proyección y Responsabilidad Social Universitaria*, através da *Resolucion Rectoral* nº 378, vinculada ao *Vicerrectorado Académico*, e aprovada pelo *Consejo Académico*, em junho do mesmo ano.

Em agosto de 2011, com a *Resolucion Rectoral* nº 1084, a UCC reafirmou seu compromisso com a RSU, com o objetivo de propor a formação integral dos membros da comunidade universitária, especialmente, como cidadãos socialmente conscientes e responsáveis, considerando que *la mirada socialmente responsable abarca tanto el estilo de gestión como los procesos de enseñanza–aprendizaje, investigación y proyección social*. [RESOLUCION RECTORAL, nº 1084, p.1] (UCC, 2011).

Em relação à meta proporcionar *Mejor selección y mayor dedicación del personal docente*, a universidade entende que o comprometimento do corpo docente constitui em uma das condições indispensáveis para assegurar, com êxito, os fins da instituição. Em março de 2009, com a *Resolucion Rectoral* nº 99, UCC aprova *Criterios e Reglamento de Selección Docentes*. O documento é uma revisão do *Resolución Rectoral* nº 602/2006. Ente os critérios para seleção estão, primeiramente, o docente como membro pessoal da UCC:

[...] se aspira a docentes que deseen poseer una vivencia habitual de la vida cristiana; interesan hombres y mujeres que puedan encarnar, en sí mismos, los valores humanos y cristianos que la Universidad se propone desarrollar en sus alumnos: actitud de servicio y promoción de la justicia; interesan quienes se sienten capaces de identificarse con los fines y objetivos de la UCC, tal cual es y pretende ser; se pretende son docentes que se sientan capaces de respetar, sostener y enseñar (de manera proporcionada con su propia formación profesional) los valores evangélicos, la doctrina de la Iglesia, y los principios y el estilo de la Universidad; el docente respete la identidad universitaria cristiana de la Institución, no manifestándose públicamente contra ella, ni en el ámbito interno de la Universidad ni en el ámbito público de la sociedad. [RESOLUCIÓN RECTORAL Nº 99, p.4] (UCC, 2009b)

Ainda para atingir a meta *Mejor selección y mayor dedicación del personal docente*, do PDI 200-2013, a UCC, através da *Resolución Rectoral* nº 519, de 19 de maio de 2009, implantou o *Programa de Formación em docência Universitaria* (Profodu), vinculado à *Secretaría de Pedagogía Universitaria*, com o objetivo de gerar ações de acordo com a política da universidade acerca da formação continuada dos docentes, com os seguintes objetivos:

Sistematizar los espacios de formación docente a través de un programa integrado, abierto y flexible que acredite los distintos trayectos formativos. Vincular las áreas de posgrado, investigación, responsabilidad social, formación y unidades académicas a los espacios de formación pedagógica para la docencia universitaria. Generar espacios para la construcción de nuevos modelos y estrategias pedagógicas que articulen el contexto, la formación integral y la relación de los profesionales con el mundo del trabajo, fomentando líneas de investigación que se orienten a la innovación educativa.[PROFODU, p.2] (UCC, 2009c).

O programa contempla, ainda, a terceira meta proposta pelo PDI 2009-2013 da UCC, com a *Formación continua para acrecentar la calidad pedagógica*. Entre os objetivos, favorecer a inserção de docentes e egressos nos cursos de pós-graduação. Para UCC, a qualidade pedagógica perpassa por ações que promovam a realização de práticas laborais, desenvolvam habilidades empreendedoras e inovadoras, potencializem o uso de tecnologias da informação e da comunicação, incentivem à publicação de pesquisas e à participação em congressos nacionais e internacionais e criem novos programas de pós-graduação. [PDI 2009-2013, p.3] (UCC, 2009a).

Quanto à meta *Investigación de valor para una mejor enseñanza y servicio a la sociedad*, do PDI 2009-2013 da UCC (2009a, p.4), a instituição entende que o desenvolvimento da pesquisa constitui uma das funções básicas da universidade, em vista da geração de novos conhecimentos que contribuam com a sociedade e promovam a formação integral de seus estudantes. Entre as estratégias, estava prevista a implantação da *Agencia de Gestión Tecnológica (AGT)*, criada pela *Resolución Rectoral* nº 773/2012, como marco da Política e Estratégias de Vinculação Tecnológica da Universidade.

[...] crear y fortalecer redes intra e interinstitucionales que, a partir del uso intensivo de los conocimientos disponibles, desarrollen tecnologías y produzcan innovaciones que contribuyan al desarrollo social sustentable. [...]facilitará y estimulará la integración de los equipos de investigación con los demás actores del Sistema de Innovación, el sector productivo, los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y con otros grupos del sector científico-tecnológico, para promover la innovación, estimular el desarrollo y la transferencia de tecnologías, facilitando el proceso de vinculación de la Universidad con el entorno. [...] promoverá la creación de empresas en temáticas relacionadas con las prioridades definidas en sus políticas y estrategias de investigación y de vinculación tecnológica y que tengan como estrategia para su desarrollo el uso intensivo de conocimientos, para lo cual gestionará la realización de convenios con emprendedores, empresas y organizaciones. (UCC, 2012).

Em relação à gestão acadêmica, a universidade relaciona as metas que fortaleçam o intercâmbio com outras instituições e com a estrutura organizacional. Para a UCC, as diversas realidades emergentes no século XXI infudem na dimensão global da vida universitária. Para consolidação de uma gestão responsável de pessoas e dos recursos econômicos, a UCC propôs a implantação da internacionalização da instituição; capacitação docente, oportunidades de formação aos estudantes de setores socialmente desfavorecidos, acessibilidade e integração das pessoas com mobilidade reduzida. [PDI 2009-2013, p.5-6] (UCC, 2009a).

Apesar do PDI 2009-2013 da UCC apresentar elementos parafrásticos quanto ao compromisso pela formação integral, enquanto *Missão* da universidade jesuíta que, segundo Velasco (2018, p.2), não se mede apenas pela quantidade de doutores, nem somente pela quantidade de pesquisadores e artigos publicados, mas por sua capacidade de gerar pessoas capazes de transformar a sociedade em um lugar mais humano, as formações discursivas polissêmicas também se fazem presentes. Por um lado, a instituição busca uma gestão acadêmica com princípios humanísticos, num movimento parafrástico aos preceitos da Pedagogia Inaciana; por outro, a polissemia nas formações discursivas apresentam elementos do mercado globalizante em educação superior na América Latina.

Essas demandas aparecem em propostas para inovação tecnológica, cultura organizacional, relações com o meio empresarial e a prestação de serviço, mais como necessidade de atender às demandas mercadológicas, do que a preocupação com a formação integral de seus estudantes. Essas demandas, de certa maneira, visam atender também a legislação vigente em Educação na Argentina.

Desde 1996, com a implantação da *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (Coneau), criada pela Lei de Educação Superior (LES) nº. 24.521/1995⁴⁰, a UCC passa pela avaliação do governo federal quanto aos recursos econômicos, de infraestrutura e equipamentos; ao nível acadêmico do corpo docente; à adequação aos planos de ensino; e à vinculação internacional, com acordos e convênios. (CONEAU, 2012, p.28).

⁴⁰ Em 2006, a Argentina aprovou a *Ley de Educación Nacional* nº 26.206, com o objetivo de *Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales*. A Lei mantém, através do capítulo V, a Educação Superior em concordância com a Lei nº 24.521/1995. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>

La LES establece que las instituciones universitarias, sean de gestión estatal o privada, deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional con el objeto de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y proveer medidas para el mejoramiento. [...] El proceso de autoevaluación se complementa con evaluaciones externas por parte de la CONEAU, con la participación de pares evaluadores, donde se observa y se valora la conformación de la institución universitaria, su organización, su funcionamiento, su desarrollo histórico, los procesos, los resultados y su inserción social. Sobre la base de este análisis singular, histórico, riguroso, respetuoso del proyecto institucional que la propia institución determina para sí misma, y sobre la base de la autoevaluación, el proceso de evaluación externa concluye con la recomendación de cursos de acción para el mejoramiento de la calidad. (CONEAU, 2012, p.31).

Segundo Gómez e Negro (2016, p.82), o processo culmina com a elaboração de um relatório avaliação que inclui uma série de recomendações sobre as dimensões: *Gestión y Gobierno; Docencia (Gestión Académica); Investigación Desarrollo y Creación Artística; Extensión, Producción de Tecnología y Transferencia.*

Em 2007, a Coneau passou a fazer parte da *Red de Agencias Nacionales de Acreditación del MERCOSUR* (RANA), coordenando os processos de avaliação para o *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR* (Sistema ARCU-SUR), de acordo com os critérios de qualidade e procedimentos que estabelecem em âmbito supranacional. A Coneau participa, ainda, do *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias* (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile) e do *Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario* (MEXA); da *Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación en Educación Superior* (RIACES); da *Red Internacional de Agencias de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education-INQAAHE). (CONEAU, 2012, p.50-51).

Antes da implantação da Coneau, a Universidad Católica de Córdoba não havia passado por nenhum sistema de avaliação externa. Entre 2007 e 2012, a UCC passou por 30 trâmites de avaliação em nível de graduação e 105, em pós-graduação. (CONEAU, 2012, p.64).

Através da *Dirección de Desarrollo, Planeamiento y Relaciones internacionales*, criada em 2009, pela Coneau, o país objetiva consolidar seus vínculos em âmbito nacional, regional e internacional. Para isso, criou três frentes de trabalho: *Relaciones Internacionales, Desarrollo y capacitación, Difusión y*

publicaciones. Essas frentes vêm sendo contempladas pela Universidad Católica de Córdoba, em consonância, também, com as propostas de Responsabilidade Social Universitária, da Ausjal, quanto à autoavaliação e ao fortalecimento institucional da gestão. Percebe-se, dessa forma, o caminho que levou a UCC buscar novos contornos para a elaboração do *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo*.

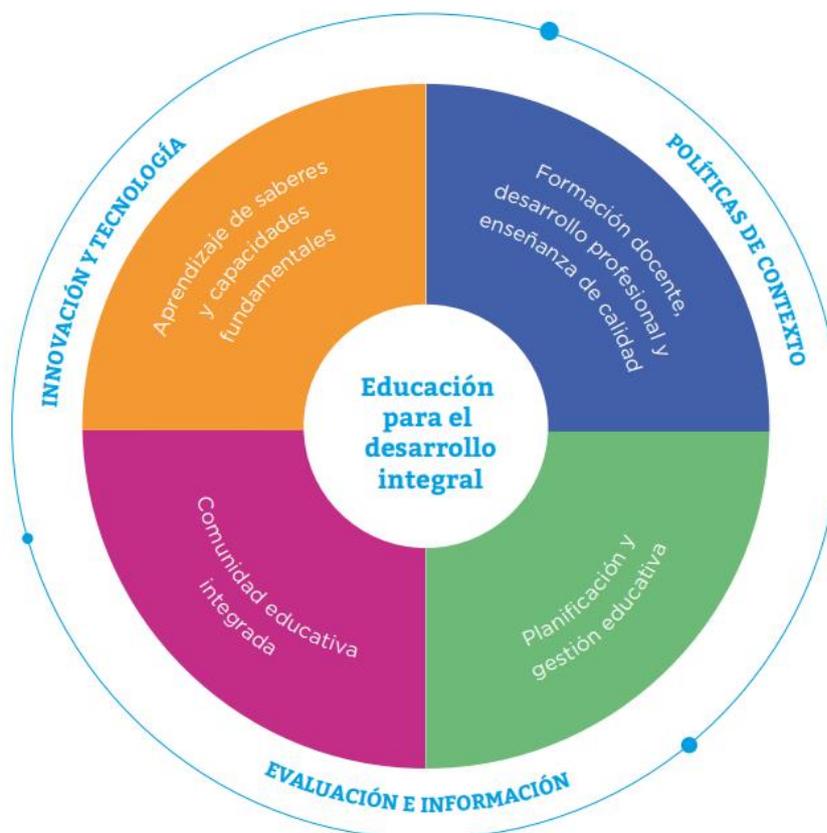
4.2.3 *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo*

A implantação do *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo* pela Universidad Católica de Córdoba atende ainda ao *Plan Estratégico Nacional (PNE) 2016-2021 - Argentina Enseña y Aprende*.

Enquanto a Ausjal reforça a rede com a proposta de otimizar os recursos das universidades confiadas à Companhia de Jesus para alcançar a formação integral - a luz de sua missão e carisma - e gestar nos países latinoamericanos sociedades mais humanas e justas, o governo argentino busca o desenvolvimento social, cultural, produtivo e criativo do país. O PNE concebe a educação como *un bien público y um derecho personal y social*, em conformidade com a Lei 26206/2006, compreendida como um pilar fundamental para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva e democrática. [PNE 2016-2021, p.3] (ARGENTINA, 2016)

Dessa maneira, o PNE apresenta quatro eixos centrais: *Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; Planificación y Gestión educativa; Comunidad educativa integrada*. [PNE, 2016-2021, p.27] (ARGENTINA, 2016), que se integram com três eixos transversais. A relação entre os eixos centrais e transversais apresenta como propósitos: *Innovación y tecnología*, que visam alcançar práticas inovadoras e o desenvolvimento de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem, além da gestão institucional; *Políticas de contexto*, com o planejamento e a implantação de políticas pedagógicas contextualizadas; e *Evaluación e información*, com a avaliação e o uso da informação a serviço da escola, da comunidade e das autoridades, visando melhorar o ensino e a aprendizagem, conforme se pode observar no Gráfico 2. [PNE, 2016-2021, p.28] (ARGENTINA, 2016).

Gráfico 2 - Eixos do PNE 2016-2021 - Argentina Enseña y Aprende



Fonte: [PNE 2016-2021] (ARGENTINA, 2016, p.7)

Quanto à Educação Superior, o PNE apresenta como estratégias: *Fortalecer la educación superior*, com o planejamento estratégico da expansão territorial e acadêmica, ampliação de matrículas nos cursos científico-técnicos, melhora nos indicadores e aprofundamento nas relações com o setores socioproductivo, sociocomunitário e artístico cultural, entre outros. [PNE 2016-2021, p.14] (ARGENTINA, 2016).

Neste contexto, o *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020* da UCC define as áreas de maior atenção pelos cinco impactos propostos pela RSU⁴¹, da Ausjal:

Impacto Educativo - Desarrollo del quehacer académico/formativo a partir de un concepto de calidad construido desde la identidad institucional y la responsabilidad social.

Impacto Cognoscitivo y epistemológico - Desarrollo de la investigación prioritariamente en áreas de interés estratégico para la región

⁴¹ Conforme Quadro 5, apresentado no capítulo 2 desta tese.

Impacto social - Desarrollo del fortalecimiento institucional del enfoque de RSU, potenciando la habilidad y efectividad de la universidad para responder desde sus funciones sustantivas a las necesidades de transformación de la sociedad en clave de justicia, solidaridad y equidad social.

Impacto Organizacional - Desarrollo de una gestión institucional de calidad, eficiente y económicamente sustentable orientada a la concreción del PDI.

Impacto ambiental - Desarrollo de una política que incluya de manera transversal la dimensión ambiental en los procesos de docencia, investigación, proyección social y administración general. [PDI, 2015-2020, p. 8-29] (UCC, 2015).

4.2.3.1 *Impacto Educativo*

As ações propostas pela Universidad Católica de Córdoba para alcançar a meta em *Impacto educativo*, que visa ao desenvolvimento educativo/formativo, envolvem *identidad institucional; crecimiento de la matrícula en pregrado y posgrado; resultados académicos; rediseño curricular; diversificación de las propuestas académicas; acreditación y autoevaluación; fortalecimiento del cuerpo docente; internacionalización; trabajo con redes; e seguimiento de graduados*.

Quanto à identidade institucional, esta deve proporcionar a reflexão sobre a identidade jesuíta e fortalecer a vida universitária e a participação da comunidade acadêmica para alcançar o compromisso com a *Missão* da universidade. [PDI - 2015-2020, p.10] (UCC, 2015).

Para investir no *crecimiento de la matrícula en pregrado y posgrado e diversificación de las propuestas académicas*, a instituição prevê fortalecer os processos de admissão, oferecendo novos cursos e propostas flexíveis que articulem as competências gerais e específicas. Dessa forma, a UCC espera aumentar 200 alunos anualmente, no número total da instituição, e reduzir 50% da evasão. [PDI - 2015-2020, p.10-11] (UCC, 2015).

Para isso, a instituição busca, ainda, enquanto propostas para *resultados académicos*, melhor os mecanismos de asseguramento de qualidade, aproveitar o potencial das novas tecnologias e oferecer um ensino orientado à prática profissional. Medidas que perpassam o *seguimiento de graduados e o rediseño curricular*, que devem atender à identidade institucional e à responsabilidade social da instituição, com planos de ensino renovados, fundamentos em ensino-pesquisa-extensão, inserção do estudante ao mundo do trabalho. *Aspiramos a que todos los*

planes de estudio de las carreras [...] deberán hacerlo en ocasión y en concordancia con los plazos previstos por la Coneau. [PDI, 2015-2020, p.11] (UCC, 2015).

Em *acreditación y autoevaluación*, a UCC reafirma o compromisso com a avaliação e autoavaliação como ferramenta para uma melhora contínua. Para isso, a instituição investe *na internacionalización e no trabajo con redes*, através de acordos de cooperação acadêmica internacional e a mobilidade de estudantes e docentes, principalmente na rede jesuíta participante da Ausjal. Outro ponto importante para instituição, e que atende aos critérios de avaliação, é o *fortalecimiento del cuerpo docente*, ao qual a instituição prevê programas de capacitação; incentivos para os programas de pós-graduação, atualização pedagógica através do *Programa de Formación para la Docencia Universitaria* (Profodu) e avaliação periódica pessoal docente. [PDI - 2015-2020, p.12] (UCC, 2015).

As formações discursivas polissêmicas apresentadas pela UCC para alcançar as metas em *Impacto Educativo* demonstram mais os esforços para alcançar os parâmetros internacionais em *formação educativa*, com *investimentos em avaliação, internacionalización, capacitação docente e demandas curriculares*, do que propriamente à essência do *magis inaciano*. Dessa forma, o *sentido dominante* da proposta humanística da Pedagogia Inaciana perde significação.

4.2.3.2 *Impacto Cognoscitivo y epistemológico*

As estratégias propostas para o desenvolvimento em pesquisa, apresentadas pela UCC, visam prioritariamente às áreas de interesse para a região onde está inserida. Para isso, no *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo*, a universidade apresenta quatro linhas de ação: *mejora continua de la investigación; acceso a recursos externos; investigación y desarrollo científico; e investigación y publicaciones*.

Para *mejora continua de la investigación*, os objetivos contemplam os interesses da instituição e o impacto social; investimentos em iniciação científica; e fortalecer a inter-relação entre pesquisa e graduação. Com esses propósitos, a universidade visa incrementar a apresentação de projetos para a captação de subsídios nacionais e internacionais e de recursos através de alianças com empresas. Em 2020, a instituição aspira chegar a 25% dos projetos com financiamento de organismos externos. [PDI - 2015-2020, p.16] (UCC, 2015).

Da mesma forma, a UCC propõe fortalecer a parceria com o *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (Conicet), do *Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva* da Argentina, a fim de obter o *máximo valor y utilidad de la investigación*, fortalecendo atividades que atendam à difusão do conhecimento e a transferência dos resultados ao setor productivo. Ação que contempla as metas em *investigación y publicaciones*, que tem por objetivo a produção acadêmica, a visibilidade e a proteção dos resultados. [PDI - 2015-2020, p.17] (UCC, 2015).

Ao exemplo de *impacto educativo*, o *sentido dominante* das formações discursivas parafrásticas aos ideais humanísticos da Ordem jesuíta é deslocado para a polissemia de formações discursivas do mercado globalizante da educação, quando busca promover o conhecimento no viés da ciência e da tecnologia, a partir da captação de subsídios com empresas e a transferência de resultados ao setor productivo.

4.2.3.3 *Impacto social*

A Universidad Católica de Córdoba prevê, ainda, no *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo*, propostas para promover *Impacto social*. Como estratégias para essa proposta, a universidade busca contribuir para o fortalecimento institucional em Responsabilidade Social Universitária, potencializando as habilidades em responder às necessidades de transformação da sociedade quanto à justiça, solidariedade e igualdade social. Para isso, três iniciativas são apresentadas: *mejora continua de la proyección social*; *creación y fortalecimiento de vínculos con sectores sociales*; e *presencia e incidencia pública de la universidad*.

Em *mejora continua de la proyección social*, a instituição compreende que alcançará seus objetivos através da relação com a pesquisa e o ensino, como prática acadêmica. A capacitação docente em Responsabilidade Social Universitária e a implantação de boas práticas em ações sociais que envolvam os estudantes também são apresentadas como estratégias para a *proyección social* da universidade. [PDI - 2015-2020, p.20] (UCC, 2015).

Para isso, a UCC entende ser necessário:

Fortalecer la vinculación con distintos sectores públicos y privados para el desarrollo y sostenimiento material de las iniciativas de PS.
 Multiplicar las iniciativas de PS con vinculación curricular con actores sociales y con dependencias estatales. [PDI - 2015-2020, p.20] (UCC, 2015)

Essas ações objetivam, ainda, fortalecer a *presencia e incidencia pública de la universidad*, com participação da comunidade acadêmica em debates que envolvem os interesses da sociedade e na definição de políticas públicas. [PDI - 2015-2020, p.21] (UCC, 2015).

Dessa maneira, a UCC reafirma seu alinhamento às propostas da Ausjal em Responsabilidade Social Universitária [RESOLUCION RECTORAL Nº 1084/2011] (UCC, 2011), na busca pela *formación integral y social de la universidad en virtud de su identidad ignaciana*. (Gómez, 2015, p.3) Conforme o reitor Antonio Gómez (2015, p.3), esse é o caminho para implantar a *Missão* da universidade, *socialmente responsable, ya que el servicio a la sociedad es parte central de esa misión*.

Observa-se, num primeiro momento, que o *sentido dominante* inaciano pela *formação integral* aparece como meta para multiplicar as iniciativas em *proyección social* que envolvam as atividades acadêmicas, a sociedade e o Estado; em outro, se desloca de significação ao apresentar a necessidade de vínculos com os setores públicos e privados para apoio financeiro no desenvolvimento das atividades em *proyección social*. Pela RSU/AUSJAL, a universidade *a través de sus acciones debe promover el progreso, crear capital social, vincular la educación de los estudiantes con la realidad exterior, y funcionar de interlocutor en la solución de los problemas*. (AUSJAL, 2009, p.16).

4.2.3.4 *Impacto ambiental*

Contemplado na *Visão*, com o objetivo de *ser una universidad líder en buenas prácticas ambientales*, as propostas para *Impacto ambiental* visam integrar a gestão acadêmica às atividades docentes, à pesquisa e às ações sociais. Com duas metas, *concientización y formación en el uso responsable de los recursos e buenas prácticas*, a Universidad Católica de Córdoba busca uma comunidade consciente e capaz de oferecer soluções para as problemáticas ambientais.

A universidade propõe, ainda, investimentos num projeto de âmbito institucional, que atendam necessidades em redução do consumo de energia,

otimização do uso da água e reutilização de materiais. Integrado às metas em *Impacto social*, as ações propostas objetivam criar projetos transversais que englobem projeção social e pesquisa no uso de energias alternativas, acondicionamento bioclimático, eficiência energética, gestão de risco, provisão e tratamento de água.

No entanto, a *Resolucion Rectoral* nº 378/2011, que cria a *Secretaría de Proyección y Responsabilidad Social Universitaria* da UCC, não menciona qualquer ação voltada para as questões ambientais. Por outro lado, a universidade apresenta, em seu organograma administrativo, uma *Secretaría de Infraestructura y Medio Ambiente*, sem caracterizar suas ações ou a publicação de uma *resolucion rectoral* de implantação do setor.

Dessa maneira, a proposta para estabelecer uma cultura ambiental na instituição ainda está em planejamento. Sem a efetivação das ações, o *sentido dominante* nas formações discursivas da UCC sobre cultura ambiental ganha significado nas formações discursivas parafrásticas às propostas da RSU, da AUJASL: *la universidad debe contribuir a crear una cultura de protección del ambiente y procurar la gestión socialmente responsable de los recursos ambientales disponibles, en pos de las generaciones actuales y futuras.* (AUSJAL, 2009, p.17)

4.2.3.5 *Impacto Organizacional*

Com uma proposta voltada ao *desarrollo de una gestión institucional de calidad, eficiente y económicamente sustentable orientada a la concreción del PDI*, a Universidad Católica de Córdoba propõe como metas: *pertinencia institucional del plan de desarrollo; sustentabilidad institucional; infraestructura; comunicación interna y externa; inclusión; sistemas de información; dedicaciones docentes; e sistema de bibliotecas.*

Quanto à pertinência do PDI e à sustentabilidade econômica, a instituição apresenta estratégias como a implantação de mecanismos de avaliação e o desenvolvimento de projetos nas diferentes áreas da universidade em acordo com a gestão acadêmica. Para isso, a UCC busca ampliar o potencial de geração de recursos, com a prestação de serviços a terceiros e venda de bens que permitam contribuir à pesquisa, aos programas de ajuda social e às bolsas de estudos.

Em infraestrutura, a instituição tem por objetivo alcançar as metas de oferecer uma estrutura acessível, atrativa e atualizada tecnologicamente; investimentos em equipamentos e instalações, a partir de uma ordem de prioridades; e continuar com os processos de certificação de normas de qualidade que garantem *la satisfacción de los destinatarios*.

Entre as metas que atendem as necessidades da instituição em efetivar uma comunicação eficiente está o fortalecimento dos canais de comunicação interno e externo, a fim de aprimorar a divulgação das ações e eventos organizados pela universidade. Da mesma forma, a instituição compreende que há a necessidade de elaboração de um sistema de informação acessível que colabore nas decisões das equipes de gestão, oferecendo uma base de indicadores regulares, como dados relativos aos alunos, cursos e docentes. Já quanto ao sistema de bibliotecas, a UCC almeja *animar a docentes y alumnos a intensificar el uso de herramientas y recursos de bibliotecas electrónicas como apoyo a la docencia, el aprendizaje y la investigación*.

A necessidade de fortalecer a comunicação na universidade já havia sido mencionada na *Resolucion Rectoral* nº 116, de 2013, que autoriza a criação da *Secretaría de Coordinación y Comunicación Institucional*.

Que se ha detectado, a nivel institucional, la necesidad de generar un ámbito específico que coordine la comunicación institucional, promoviendo acciones destinadas a desarrollar y vincular la Universidad con la comunidad, dentro y fuera del ámbito universitario, al mismo tiempo que brinde asesoramiento al Rectorado en la implementación de políticas de fortalecimiento institucional el marco de la Misión de la Universidad Católica de Córdoba para su desarrollo académico; Que la nueva estructura aportará de manera concreta líneas de trabajo y acción directa que permitirán fortalecer el rol de la Universidad en un nuevo escenario político y social [...] [RESOLUCION RECTORAL Nº 116, p.1] (UCC, 2013).

Em relação ao Sistema de Bibliotecas, esse foi criado em 2009, através da *Resolución Rectoral* nº 854, com vista a

[...] establecer un modelo de organización y funcionamiento interno; [...] contribuir a la generación de nuevos conocimientos, al mejoramiento de la enseñanza de grado y postgrado y a la formación integral de los graduados; [...]]apoyar las actividades de docencia, investigación y proyección social a través del diseño de servicios de información; [...] ayudar en el proceso de transformar la información en conocimiento. [RESOLUCIÓN RECTORAL Nº 854, p.1] (UCC, 2009)

E, por fim, as metas à inclusão e à dedicação docente e pessoal administrativo. Para avançar em modelo possível de universidade inclusiva, a UCC propõe estratégias que tendam a diminuir o crescimento das desigualdades, oferecer bolsas de estudos e benefícios econômicos e impulsionar o programa de bolsa patrocínio, com a ajuda de sócios. Para fortalecer o sistema de bolsas, a universidade criou o *Programa de Benefícios para Ingresantes a Carreras de Grado*, através da *Resolución Rectoral* nº 146, de 2015. Este programa oferece três modalidades de bolsa⁴²: melhor média; carreiras estratégicas; e desconto por convênio.

Aos docentes, a UCC visa implantar uma metodologia de ensino que integre a docência, a pesquisa e a gestão. Já ao pessoal administrativo, deve ser desenvolvido um plano de capacitação. Tanto o corpo docente quanto o corpo técnico-administrativo da universidade estão contemplados também em *Impacto educativo*.

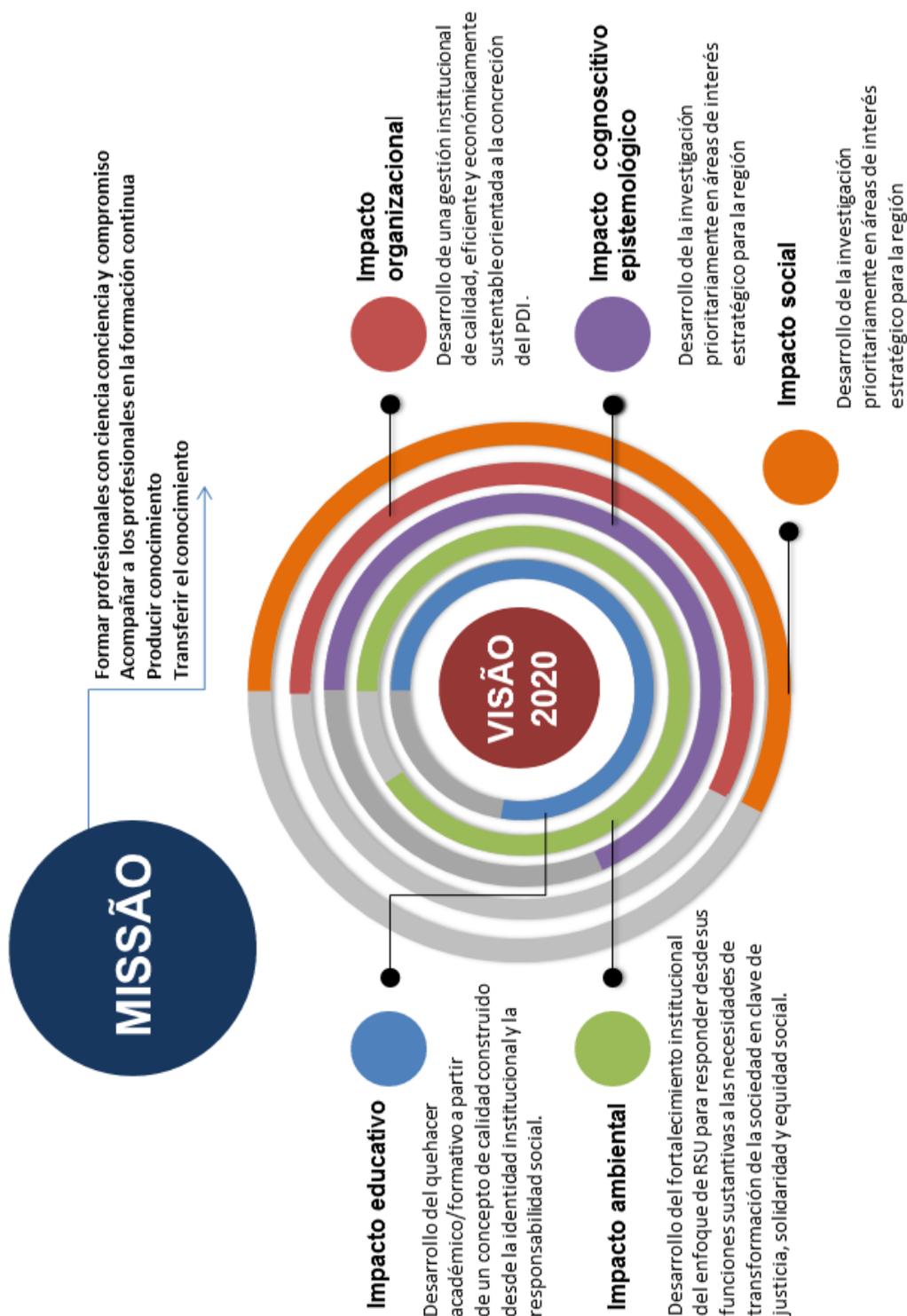
Nota-se nessas propostas apresentadas pela UCC em *Impacto Organizacional*, a exemplo da Pontificia Universidad Javeriana, um deslocamento do sujeito da educação. Composta por formações discursivas polissêmicas observa-se ainda o deslocamento do *sentido dominante* de *formação integral* para um conjunto de novos sentidos que se significam em *comunicação, investimentos, tecnologia, infraestructura, prestação de serviço a terceiros, geração de recursos, capacitação* e outros.

Ao observar a relação entre os diferentes impactos apresentados pela UCC no *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo*, pode-se compreender que os processos históricos da Pedagogia Inaciana e de identificação do sujeito da educação nas formações discursivas da instituição, portanto de sentidos, apresentam mudanças de significação. É possível perceber que o sujeito da educação se significa na relação de evidências de sentidos em outros sujeitos que se valem do posicionamento e de metas para que a universidade alcance seus objetivos. Essa relação demonstra um processo parafrástico às orientações da RSU/AUSJAL, adotando os cinco impactos para elaborar o PDI 2015-2020.

⁴² As bolsas variam de 25% a 50% para as bolsas por melhor média e para os descontos por convênio; e até 50% na modalidade de carreiras estratégicas.

Identifica-se ainda que as condições de produção das formações discursivas da UCC remetem ao contexto atual da educação superior, sujeita às inferências do mercado globalizante na América. Enquanto sujeito enunciador, a instituição se mostra envolvida em uma formação discursiva polissêmica, interpelada por discursos anteriores, num esforço de atender às demandas da *sociedade da informação e do conhecimento*, a *formação em capital humano*, as *relações entre público e mercado* e até mesmo às *funções da universidade* quanto ao desenho globalmente difundido para maximizar a sua rentabilidade. O conjunto das ações estratégicas apresentado pela UCC pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Visão estratégica da Universidade Católica de Córdoba



Fonte: [PDI 2015-2020] (UCC, 2015). Elaboração própria.

4.3 Universidade do Vale do Rio dos Sinos

4.3.1 Missão

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com sede em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, teve sua fundação em 1969 pela Associação Antônio Vieira (ASAV), que atua na área educacional desde 1899. No entanto, a história da instituição tem origem na fundação do Colégio Conceição, em São Leopoldo, em 1869. Em 1953, a Ordem deu início à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei que, posteriormente, recebeu o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo. [PDI-PPI 2014-2017] (UNISINOS, 2014a). Atualmente, a Unisinos é única instituição na América Latina e uma das cinco universidades do mundo a possuir a certificação internacional de padronização de qualidade ISO 14001.

Enquanto instituição de educação superior, a Unisinos está fundamentada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. A regulamentação da educação superior no Brasil também atende a inúmeros documentos diversificados em decretos, regulamentos e portarias. Pela Constituição Federal (1988, arts. 207-208), o dever do Estado é garantir o acesso à educação, conforme a capacidade de cada um; e às universidades a autonomia didático-pedagógica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, respeitando o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já pela LDBEN, quanto à educação superior, o Ministério da Educação (MEC) pode, mediante análise dos resultados de avaliação, desativar cursos, intervir na instituição, suspender temporariamente a autonomia, rebaixá-la a Centro Universitário (instituições sem a obrigatoriedade da produção em pesquisa), ou mesmo descredenciá-la. As instituições são classificadas em categorias: *privada*, *comunitária*, *confessional* e *filantrópica*⁴³, de acordo com os artigos 19 e 20 da

⁴³ As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são as comunitárias, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; confessionais, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; filantrópicas, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art.19 e 20 da LDBEN). (BRASIL, 2018) Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>

LDBEN. As Instituições de Educação Superior comunitárias seguem, ainda, Lei 12.881/2013.

Neste contexto, a Unisinos configura-se como uma universidade de direito privado, comunitária, confessional e filantrópica. Atualmente, mantém cerca de 30 mil alunos em mais de 70 cursos de graduação, 26 programas de pós-graduação, com sete mestrados profissionais, 19 mestrados e 18 doutorados, além de 75 cursos *lato sensu*. A instituição possui uma base com mais de dois mil funcionários, sendo 950 docentes.

A administração apresenta-se em Reitoria, com o jesuíta Marcelo Fernandes de Aquino, que ocupa o cargo desde 2006; vice-reitoria, com o jesuíta Pedro Gilberto Gomes, no cargo desde 2004; e as pró-reitorias Acadêmica e Relações Internacionais e de Administração. O primeiro estatuto da universidade data de 1992. O estatuto em vigor, aprovado em 2014, apresenta 99 artigos que abordam dos princípios de organização e gestão, do ensino, da pesquisa, da extensão, da estrutura organizacional da universidade, do regime disciplinar e da organização econômico-financeira. [ESTATUTO, p.1] (UNISINOS, 2014b). Embora não tenha sido criada por decreto da Igreja católica, como a Pontifícia Universidad Católica Javeriana e a Universidad Católica de Córdoba, a Unisinos por estar ligada à Ordem Jesuíta mantém o caráter de universidade católica e cristã.

Regimentada pela Companhia de Jesus, a universidade concebe-se como um polo de investigação científica e tecnológica e de educação contínua, orientado por uma perspectiva transdisciplinar, de promoção da cultura e de participação no desenvolvimento regional. Dessa forma, para atingir suas finalidades, estabelece como diretrizes:

I a pesquisa e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em suas diversas formas e aplicações, orientados para a ação transformadora da sociedade;

II a formação de cidadãos e o aperfeiçoamento contínuo para o exercício profissional da docência, da investigação científica e tecnológica e dos ofícios profissionais, correspondentes às diferentes áreas de conhecimento;

III a integração na sociedade e a participação nos esforços científicos, tecnológicos, culturais, assistenciais, de preservação ambiental e de construção do desenvolvimento humano, social e econômico da região em que está inserida; e

IV a socialização do patrimônio científico, tecnológico, cultural e artístico, a qualquer título, através de diversas formas de cessão, publicização e difusão de seus bens e resultados. [ESTATUTO, p.1-2] (UNISINOS, 2014b).

A universidade apresenta como identidade organizacional: *Missão, Visão e Credo*⁴⁴. A *Missão* está em “promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante a produção de conhecimento, o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade”; e reforça as finalidades da instituição que “se orienta pelos princípios cristãos e pauta sua atuação no respeito aos direitos fundamentais da pessoa e na formação integral do homem”. [PDI-PPI 2014-2017, p.17] (UNISINOS, 2014a). Valor que se completa no *Credo*:

[...] o compromisso fundamental com a sociedade é promover a cultura do ser humano, do que provém do ser humano e é para o ser humano. Ao promover a cultura do ser humano, integra-o na própria humanidade, assumindo o lastro cultural da história, para dotá-lo de energia e inspirá-lo a tornar-se artífice da própria realização. A promoção da cultura é a promoção da vida, ancorada na fé em Cristo, que manifesta o ser humano ao ser humano, pois Cristo é a chave, o centro e o fim da história humana. [PDI-PPI 2014-2017, p.17] (UNISINOS, 2014a).

A *Visão* se constitui em “ser uma universidade global de pesquisa”, o que se configura no esforço da Unisinos de “obter o reconhecimento internacional como centro de excelência em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias inovadoras”. [PDI-PPI 2014-2017, p.17] (UNISINOS, 2014a).

Em valores institucionais, a Unisinos apresenta cinco princípios:

Conduta ética - Práticas educacionais e de gestão que cumprem os princípios e realizam os valores professados, enfatizando o respeito à dignidade da pessoa humana e à vida e a promoção da justiça e do bem comum.

Subsidiariedade e solidariedade - Compromisso moral que perpassa os vínculos da Instituição com a sociedade e as relações entre as pessoas na Instituição e conforma uma relação de apoio, participação e responsabilidade recíproca na consecução de finalidades, interesses e aspirações comuns.

Responsabilidade social e cidadania - Engajamento das práticas educacionais e de gestão com objetivos de solidariedade social e de desenvolvimento cultural e socioeconômico, com o exercício crítico de direitos e deveres civis e políticos, com o cumprimento de leis, contratos, normas, regulamentos e com a lisura nas relações internas e externas.

Respeito à natureza e ao ambiente - Compromisso com a preservação, o controle e a proteção da vida e do ambiente, participação na melhoria das políticas e práticas e no desenvolvimento de educação ambiental.

Socialização dos bens culturais - Compromisso com a cultura em todas as suas dimensões e com a institucionalização do acesso aos seus bens e resultados. [PDI-PPI 2014-2017, p.18] (UNISINOS, 2014a).

⁴⁴ Credo - referente ao conjunto de convicções, opiniões e princípios de um indivíduo, de uma comunidade ou de uma organização.

Quanto aos objetivos permanentes, a universidade reforça suas ações institucionais: *excelência acadêmica; ensino; qualidade do ensino; extensão e integração comunitária; recursos humanos; autonomia e sustentabilidade; parcerias e intercâmbios*.

Em *excelência acadêmica*, a instituição busca promover um ambiente sintonizado com a *Missão* da Universidade e com as necessidades do contexto em que está inserida.

Para ações em *ensino*, a universidade propõe promover a formação humana e profissional da comunidade acadêmica à atuação responsável e solidária na sociedade; e entende por *qualidade de ensino*, assegurar sólidas bases científicas, de forma transdisciplinar e com visão atualizada de mundo, domínio e aplicação de tecnologias educacionais, formas participativas e práticas inovadoras. (UNISINOS, 2018).

Dessa forma, as ações em *pesquisa* visam à produção de conhecimento comprometida com a melhoria do ensino e voltada ao atendimento das necessidades sociais; enquanto, *extensão e integração comunitária*, essas devem acontecer através da prática criativa da integração, por meio de educação continuada, difusão cultural e desenvolvimento social e comunitário, definidos a partir da prospecção e da avaliação crítica das demandas sociais internas e externas. Para o trinômio ensino-pesquisa-extensão contemplar a *Missão*, a universidade aponta que as ações em *parcerias e intercâmbios* busquem estabelecer parcerias com instituições representativas dos segmentos sociais, para a realização do diálogo entre os diversos tipos de saber e fazer humanos. Ações que se inter-relacionam com a meta em *autonomia e sustentabilidade*, quando a instituição objetiva garantir a autonomia institucional e a sustentabilidade dos seus empreendimentos, através de parcerias com os diferentes setores da sociedade. (UNISINOS, 2018).

As ações em *recursos humanos* reforçam, dessa maneira, os propósitos da *Missão* da instituição, ao apresentar como objetivos preparar e formar pessoas solidárias, qualificadas, comprometidas, dispostas ao aprendizado contínuo e dedicadas para assegurar um modelo organizacional flexível e eficiente, bem como práticas de gestão eficazes e adequadas às necessidades da Universidade e às exigências externas. (UNISINOS, 2018).

Em relação aos princípios de gestão, observa-se que as formações discursivas da Unisinos buscam integrar o desenvolvimento humano e a competência profissional, com orientação para a qualidade e inovação em seus produtos e serviços e para a evolução das exigências sociais e do mundo do trabalho. A gestão da universidade compreende também a participação corresponsável no cumprimento das diretrizes, políticas, normas e programas gerais da universidade; integração entre as diferentes funções administrativas e acadêmicas, com plena utilização de recursos humanos e materiais; e promoção da qualidade em todas as áreas, processos e atividades, por meio da identificação, da mobilização e do desenvolvimento de competências pessoais e gerenciais orientadas para a inovação, mudanças e resultados. (UNISINOS, 2018)

As formações discursivas apresentadas no Estatuto da Unisinos e em “Missão e Perspectivas: 2014-2017” - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) podem ser indentificados elementos de previsibilidade quanto ao humanismo cristão, pertencente aos documentos inacianos que regem as instituições educacionais da Ordem. Além da *Missão*, são observados em seus princípios que enfatizam *o respeito à dignidade humana e à vida, a promoção da justiça e do bem comum; compromisso moral; solidariedade social; proteção da vida e do ambiente; compromisso com a cultura*. E ainda em seus objetivos permanentes, quando se refere *à formação integral do homem, respeito aos direitos fundamentais da pessoa, promover a cultura do ser humano, preparar e formar pessoas solidárias, diálogo entre os diversos tipos de saber e fazer humanos, difusão cultural e desenvolvimento social e comunitário*. Enquanto formações discursivas parafrásticas, a previsibilidade está na permanência de sentidos, considerando o sujeito da educação, o que pela Pedagogia Inaciana integra a todos os envolvidos numa comunidade acadêmica.

No entanto, ao considerar as condições de produção dessas formações discursivas, identificam-se elementos polissêmicos do novo contexto em que a universidade se encontra, como *domínio e aplicação de tecnologias educacionais, práticas inovadoras, sustentabilidade dos seus empreendimentos, qualidade e inovação em seus produtos e serviços*.

O reitor Marcelo Aquino (2014, p.4) justifica as finalidades da instituição com o que ele chama de “interconectividade do todo”, como “novos saberes e novos fazeres que buscam espaço para fundar uma ordem científica e cultural

consentânea com os avanços já consensados na sociedade e na política, relativamente ao estabelecimento de uma economia de mercado socialmente orientada pelo bem comum.” O jesuíta reforça que essa é a proposta: “consenso em torno da organização da economia nacional pautada tanto por políticas de fomento ao empreendedorismo e à inovação tecnológica, quanto por políticas de combate à fome, à miséria, à indigência cultural.” São nessas bases que o PDI/PPI - 2014-2017 - “Unisinos – Missão e perspectivas” foi implantado para ser desenvolvido em ciclo de três quadriênios (2014-17, 2018-21, 2022-25).

4.3.2 *Visão* e PDI/PPI - 2014-2017 - “Unisinos – Missão e perspectivas”

Com a *Visão* de “ser uma universidade global de pesquisa”, meta a ser alcançada em 2025, a Unisinos assumiu o compromisso de estabelecer um plano de desenvolvimento institucional, que caracteriza o processo de planejamento estratégico e inclui o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da universidade. Dessa forma, o documento “UNISINOS: Missão e Perspectivas 2014-2017” reflete e expressa o posicionamento da universidade perante os desafios que lhe são postos pela nova ordem social instituída pelas transformações ocorridas nos campos do conhecimento e da informação. (PDI/PPI 2014-17, 2018-21, 2022-25). O documento é composto por quatro seções: Seção I: Identidade Institucional, que compõem os valores institucionais; Seção II: Identidade Educacional, que compreende os fundamentos da concepção jesuíta de educação que orientam a proposta de educação da Unisinos; Seção III: Perspectivas de Desenvolvimento e Expansão 2014-2017, que contempla o conjunto das políticas acadêmicas e de gestão institucional, concebidas e formuladas em articulação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior⁴⁵ (SINAES), e com o Sistema de Autoavaliação da Responsabilidade Social Universitária – RSU/AUSJAL; e Seção IV: Posição

⁴⁵ O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações. Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. Para isso, possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. [INEP] (BRASIL, 2018) Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>.

Institucional 2013, da oferta de cursos e programas, das linhas de pesquisa e dos projetos sociais, do atendimento aos estudantes, do pessoal docente, técnico-administrativo e tutores, da infraestrutura física, considerando os laboratórios e as bibliotecas e a situação financeira em 2013. [PDI-PPI 2014-2017] (UNISINOS, 2014a).

Dessa maneira, a universidade busca traduzir e comunicar os objetivos estabelecidos a partir da *Missão* com a definição de opções estratégicas, também denominadas de “trilhas”, alinhadas ainda às propostas do Sistema RSU/AUSJAL. As cinco trilhas propostas são compreendidas como o “caminho para obter o reconhecimento internacional como centro de excelência em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias inovadoras”. Entre os projetos propostos estão a *excelência acadêmica*; a *responsabilidade social universitária*; o *crescimento e a sustentabilidade econômico-financeira*; a *pesquisa, a inovação e a tecnologia*; e a *internacionalização*.

Em relação à trilha da *excelência acadêmica*, as estratégias apresentadas foram: alcançar padrões de excelência escolas, programas e cursos; garantir atuação acadêmica qualificada por meio de corpo docente de excelência; qualificar a infraestrutura e os serviços para promover a excelência; garantir convergência entre atuação docente, projeto político-pedagógico e padrões de excelência; e promover a inovação nos processos de ensino e aprendizagem.

Para a trilha da *responsabilidade social universitária*, a universidade propôs promover o desenvolvimento regional com responsabilidade socioambiental; e a formação integral, com ênfase na superação da pobreza, relações étnico-raciais e cuidado ambiental. Assim como em *pesquisa, inovação e tecnologia*, as estratégias apresentadas visam consolidar e viabilizar economicamente o desenvolvimento em ciência, tecnologia e inovação; oferecer portfólio de produtos e serviços inovadores; e consolidar grupos de pesquisa de excelência.

Para garantir a *sustentabilidade econômico-financeira* da instituição, a proposta foi de expansão em mercados com potencial de ofertas de cursos presencial e EaD; aumentar a eficiência operacional e a produtividade internas; contribuir para o desenvolvimento da governança corporativa nos processos da rede jesuíta; e promover a financiabilidade para produtos e serviços.

Por fim, a trilha da *internacionalização*, para a qual a universidade propôs incrementar a mobilidade acadêmica internacional de docentes e discentes;

identificar e promover alianças estratégicas internacionais de pesquisa e negócios; obter reconhecimento internacional em escolas, programas e cursos; e desenvolver competências para a atuação global da Universidade.

Essas cinco trilhas aparecem ainda entrelaçadas com os programas estratégicos de âmbito geral da Unisinos:

Humanidades e Tecnologia - fomentar o diálogo entre as humanidades, as ciências naturais, a tecnologia e as artes para entender melhor o ser humano e promover o desenvolvimento de tecnologias sociais em favor da qualidade de vida das pessoas.

Semicondutores - Criar Centro de Referência em Encapsulamento e Teste de Semicondutores para P&D&I e suporte empresarial, articulado com o Sistema Nacional e Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação.

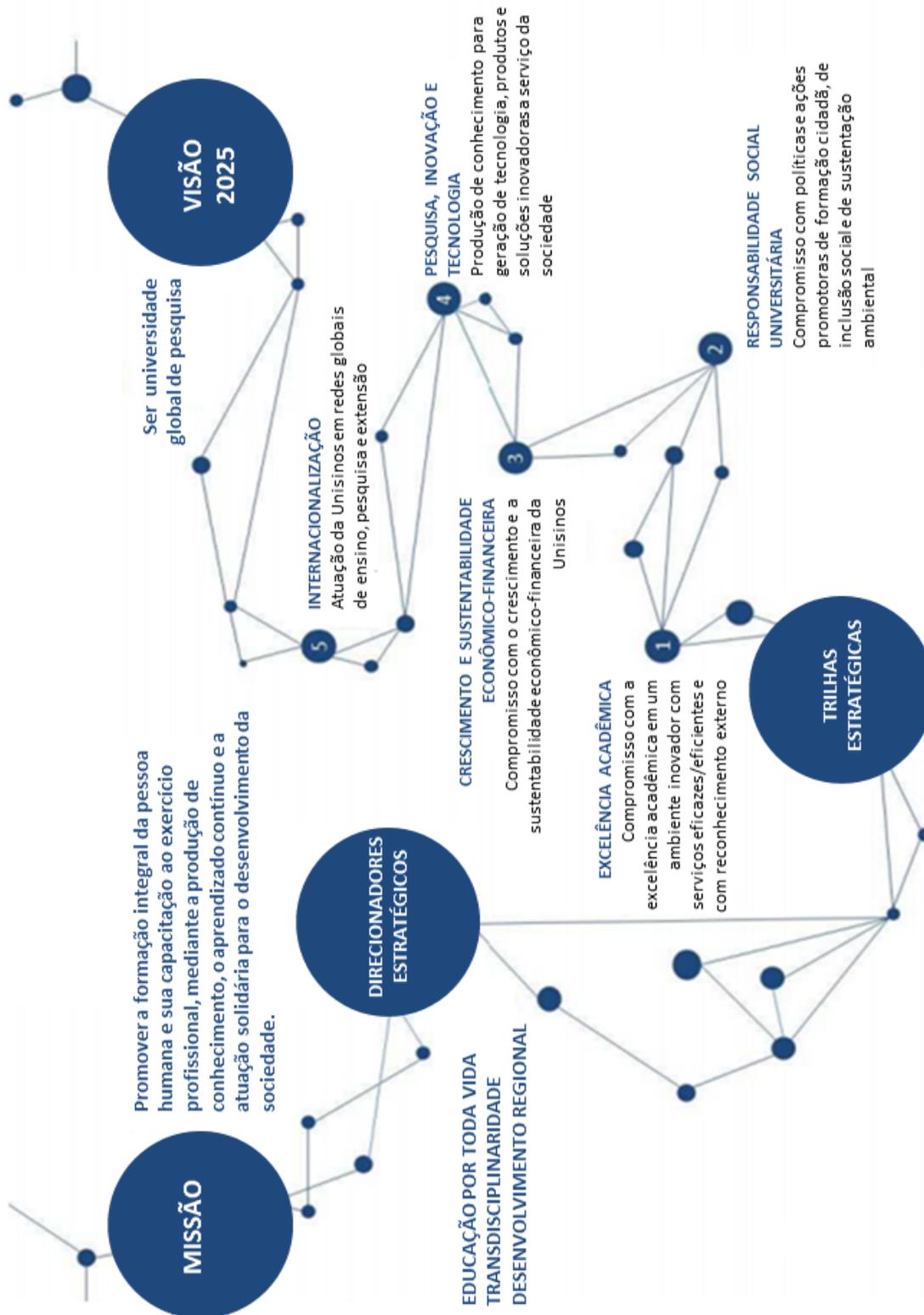
Saúde - Promover a excelência, a inovação e a expansão da área, em sintonia com suas principais linhas de atuação: medicina, doenças crônicas, saúde mental, alimentos e nutracêutica.

Unisinos global - Implementar o reconhecimento da UNISINOS como Universidade Global de Pesquisa. [PDI-PPI 2014-2017, p.77] (UNISINOS, 2014a).

Conforme demonstrado no Gráfico 4, nas inter-relações entre as “trilhas” e os programas estratégicos institucionais da universidade, as formações discursivas parafrásticas aos documentos inicianos assumem novos sentidos e se transformam em formações discursivas polissêmicas. Por um lado, o sentido parafrástico na *Missão de formação integral da pessoa* e nas propostas em RSU, como o *compromisso com políticas e ações promotoras de formação cidadã, inclusão social e de sustentação ambiental* reforçam o *sentido dominante* do humanismo jesuíta; por outro, as formações polissêmicas em *internacionalização, produção de conhecimento para geração de tecnologia, produtos e soluções inovadoras e a promoção de ambiente inovador com serviços eficazes/eficientes* revelam outro *sentido dominante* do qual a instituição busca atender e que se inter-relacionam com as tendências do mercado globalizante na educação superior.

Percebe-se que a exemplo da PUJ e a UCC, a Unisinos segue os pressupostos da concepção jesuíta de educação, considerando os documentos deixados por Inácio de Loyola, como referências para a compreensão de suas obras educacionais: os “Exercícios Espirituais” e “As Constituições da Companhia de Jesus”. Esses dois documentos destacam os aspectos característicos do processo educacional, fundamentado no documento “Pedagogia Inaciana” que têm por objetivo resgatar a maneira jesuíta de proceder.

Gráfico 4– Trilhas Estratégicas da Unisinos



Fonte: [PDI/PPI 2011-2017] UNISINOS, 2018.

O PDI-PPI 2014-2017 menciona ainda outros documentos e iniciativas distintas da busca de ideal integrador da formação integral da pessoa humana, como o Projeto Educativo Comum [PEC], a proposta de Avaliação e de Gestão da Responsabilidade Social Universitária (RSU), da Ausjal, e a Rede Jesuíta de Cidadania e Ação Social [SJ-CIAS]. Nesta sequência, para completar a identidade educacional, a instituição apresenta o perfil de egresso pretendido como ideal formativo.

Enraizada na tradição da Pedagogia Inaciana, a Universidade busca formar pessoas que respondam a quatro imperativos: Pessoas com profundo conhecimento de si mesmo. Em outras palavras, pessoas que conhecem suas fortalezas e fraquezas, seus valores e que tenham visão do mundo. Pessoas criativas e livres. Noutras palavras, que tenham capacidade de inovar confiadamente e de se adaptar a um mundo em mudança. Pessoas com capacidade de amar. Em outras palavras, pessoas que tratem o próximo com amor e com atitude positiva. Pessoas que busquem sempre mais. Quer dizer, pessoas que fortaleçam a si mesmos e aos demais com aspirações de desprendimento e altruísmo. [PDI-PPI 2014-2017, p.64] (UNISINOS, 2014a).

Dessa maneira, para o reitor Marcelo Fernandes Aquino (2014, p.5), a proposta da instituição é preparar a humanidade para a regência da tecnociência.

A sociedade que se estrutura em torno da forma mais audaciosa, universal e eficaz das razões, a razão científico-tecnológica, ainda não consegue oferecer à humanidade razões compreensíveis e convincentes para o livre ser e o livre agir dos cidadãos dos continentes digitais. A ciência, mediante a técnica, oferece aos humanos da sociedade contemporânea mil opções possíveis entre mil objetos. Mas a escolha só será verdadeiramente livre se eles puderem encontrar as razões que justifiquem e legitimem a presença de tais objetos no horizonte do desejo e das necessidades. Para tanto, será necessário que o homem comum compreenda, ao menos na sua inspiração fundamental, a natureza do próprio projeto de explicação científica e de transformação tecnológica do mundo.

Para o jesuíta, no contexto da sociedade contemporânea do conhecimento e da informação, o relacionamento com a sociedade, o Estado e o mercado são partes constitutivas de um conjunto que possuem especificidades e áreas de desempenho que não podem ser desconsideradas. Neste sentido, descreve que os “esforços da Unisinos convergem na direção de um paradigma holístico que ajude a ver o mundo com uma visão global, como um todo em sua coerência espiritual e física”, e afirma que “a proposta de relacionamento cooperativo entre aquelas forças – detentoras, respectivamente, das regulações, do conhecimento, e da produção – gera condições favoráveis para a inovação e a sustentabilidade” (AQUINO, 2014, p. 5).

4.3.3 A RSU e a avaliação institucional na Unisinos

A participação na Ausjal levou a universidade a aderir à Responsabilidade Social Universitária (RSU). O compromisso social e ambiental, proposto pela RSU, perpassa as atividades de ensino, de pesquisa e de gestão, e contempla uma das trilhas estratégicas do PDI-PPI – 2014-2017 da Unisinos, além fortalecer a *Visão* para 2025, com três ênfases de atuação: a educação das relações étnico-raciais, a contribuição no combate à pobreza e o cuidado com o meio ambiente.

Para isso, a autoavaliação da RSU, proposta para os ciclos de triênios, está integrada ao processo geral de avaliação institucional, observa aos impactos com enfoque no desenvolvimento do ensino e da pesquisa, nas ações de intervenção social e de preservação ambiental, nos relações com a comunidade acadêmica, bem como no desenvolvimento institucional e da região. Para a Unisinos, sua adesão ao Sistema RSU reafirma o compromisso social de pertencimento à identidade inaciana, por meio da inter-relação das atividades e dos projetos acadêmicos e sociais, conforme demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Propostas em Responsabilidade Social Universitária da Unisinos



Fonte: UNISINOS, 2018. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/avaliacao-institucional/sistema-rsu>>

A experiência da Unisinos em avaliação institucional vem desde 1996, quando passou a observar as perspectivas pedagógicas, políticas e de apoio à gestão. O Projeto de Avaliação Institucional da universidade tem como objetivo observar as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), as políticas definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e ainda os fundamentos e as orientações expressos pelo sistema de Autoavaliação da RSU/AUSJAL. A consolidação desse processo deu-se ao longo de duas décadas, a partir do trabalho cooperativo de alunos, professores, funcionários, ex-alunos e gestores, supervisionado pela Coordenadoria de Avaliação Institucional e validado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade.

O Projeto de Avaliação Institucional Unisinos passou por revisões e atualizações em 1997, 2001, 2004, 2009 e 2015. A versão atual, revisada em 2015, seguiu as orientações da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065, estruturando-se nos eixos 1: Planejamento e Avaliação Institucional, 2: Desenvolvimento Institucional, 3: Políticas Acadêmicas; 4: Políticas de Gestão e 5: Infraestrutura Física, além do Relato Institucional e das Ações com base na análise.

Para o reitor Marcelo Fernandes Aquino (2014), o alinhamento da Unisinos com as políticas públicas de Educação Superior e de Assistência Social emanadas do Estado brasileiro é outro dado de realidade para a instituição. Em 2017, a Unisinos foi considerada pelo MEC a melhor instituição privada do Brasil, pela quarta vez consecutiva, apresentando Índice Geral de Cursos (IGC)⁴⁶ contínuo de 3,52 numa pontuação de 5.

Conforme Aquino (2014), a discriminação de órgãos públicos com as universidades comunitárias vem cedendo lugar para uma maior colaboração entre as partes. O Estado, no entanto, vem requerendo contínuas melhorias e adaptações à natureza da universidade comunitária de inspiração confessional, como investimentos em inovação e tecnologia e implantação de parques tecnológicos. Para o reitor, “no quadro dos arranjos produtivos em uma sociedade de economia de

⁴⁶ O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior, considerando a média do Conceito Preliminar de Curso (CPC); a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES; e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu. [INEP] (BRASIL, 2018). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>

mercado, as parcerias colaborativas e complementares acordadas entre Sociedade, Estado, Universidade e Empresa são fundamentais para o desenvolvimento do país”.

Aquino (2014) destaca ainda que “a reinvenção da Unisinos vem acontecendo no cenário de sua abertura à colaboração com a Sociedade, com o Mercado, com o Estado”.

O desejado protagonismo da Unisinos na civilização científico-tecnológica pede que a inovação na Educação Superior seja uma das principais tendências globais a ser levada a sério pelas Universidades de excelência. Essa tendência apresenta três questões importantes à nossa Graduação: mudança do perfil do aluno, já conhecido como “*net generation*”; mudanças na gestão pedagógica da sala de aula, envolvendo currículo, tecnologia e professores; avanço de tecnologias [...] Mais ainda, as novas tecnologias são, entre outras, boa oportunidade para rever a sala de aula, adequando-a ao imperativo da inserção da extensão universitária em seu espaço. Um dado de realidade para os educadores da “*net generation*” é que os fatos e os temas que historicamente eram discutidos no ambiente escolar hoje estão disponibilizados para todos nas redes de informação. Lembro que a comunidade universitária brasileira tem uma dívida para com os alunos (trabalhadores) do noturno que não encontram nas salas de aula a vivência das práticas pedagógicas inovadoras. Essa dívida é relativa aos modos de produção de conhecimento e de metodologias de ensino que, *data venia*, precisam ser encaradas com firmeza por todos nós que, nos próximos dez anos, nos dispomos a “fazer a diferença” como Universidade Global de Pesquisa. (AQUINO, 2014, p.11).

Percebe-se que as posições do reitor reforçam as formações discursivas polissêmicas quanto às funções da instituição, e associa o ideal cristão de formação integral do homem às orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, que atendem ao mercado globalizante da educação superior. As afirmações do reitor contemplam o ideal de universidade voltada ao “mercado para o desenvolvimento de projetos, atividades e serviços educacionais técnico-científicos e profissionais dirigidos às necessidades e demandas do setor produtivo”, e apresenta o propósito de promover o “incremento do empreendedorismo e apoio à formação de empreendimentos de base tecnológica, à constituição de novos negócios e à sua inserção no mercado e no desenvolvimento da região.” [ESTATUTO, p. 6-7] (UNISINOS, 2014b).

Segundo Storck (2016, p.293), trata-se da aproximação do humanismo evangélico com o humanismo tecnocientífico. Característica da sociedade do conhecimento, também denominada de civilização tecnocientífica, que se estende a todos os espaços da vida do homem.

Como descreve Martins (2004), a revolução científica-técnica subordina a técnica e a tecnologia à ciência, o que fortalece a ideia de universidade como polo tecnológico a serviço de um sistema que enxerga na sociedade apenas o capital humano, em condições de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade.

Dessa forma, percebe-se nas formações discursivas das três instituições de educação superior mantidas pela Companhia de Jesus um percurso fragmentado entre os processos parafrásticos e polissêmicos. As universidades buscam atender aos anseios da Ordem Jesuíta, com base no *magis* inaciano pela formação integral do *homen* e pelos valores do humanismo cristão; e cumprir com as demandas estatais. Observa-se, ainda, que as inferências do cenário econômico internacional na educação superior da América Latina as levam a metas e estratégias de tendências mercadológicas globalizantes. Desta relação, decorre a necessidade de formações discursivas diferenciadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do mundo medieval ao mundo globalizado, com forte tendência a priorizar as dimensões técnicas, dentre as necessidades humanas, a Companhia de Jesus vem investindo na formação integral, promovendo aos estudantes, em diferentes níveis, competências e habilidades para que por si mesmos busquem o significado da vida e da realidade. Dessa forma, a proposta para uma Pedagogia Inaciana apresentada pelo olhar do humanismo cristão, surgiu como uma orientação à gestão acadêmica para as instituições mantidas pela Ordem Jesuíta na década de 1990, quando as ideias efervescentes do sistema econômico neoliberal chegaram às portas das universidades.

A entrada no século XXI não melhorou esse cenário. As desigualdades sociais assolam a humanidade. Da universidade, enquanto esta observada de uma perspectiva que preza pelo projeto de desenvolvimento de suas funções plenas, justamente pela riqueza de potencialidade, pode-se gerar a esperança de que saia dos “trilhos” do mercado. Mas para consolidar a sociedade do conhecimento e da informação, essa mesma universidade parece que tem dado ênfase à formação do homem tecnicista.

É nesse contexto que essa tese se situa: identificar se os esforços inacianos para a preservação das origens da Companhia de Jesus, quanto à formação humana integral, frente às tendências mercadológicas globalizantes na educação superior, têm sido contemplados em três universidades jesuítas na América Latina: Pontificia Universidad Javeriana (Colômbia), Universidad Católica de Córdoba (Argentina) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil). A partir das análises das formações discursivas inacianas na gestão acadêmica das universidades pesquisadas, buscou-se verificar quais formações discursivas vêm se sobressaindo: o humanismo ou a orientação mercadológica globalizante?

Essas análises se deram na investigação da relação parafrástica ao *sentido dominante*, enquanto “humanismo” representado pela proposta de *formação integral do homem*, com base no *magis* inaciano; e polissêmica, quando esse *sentido dominante* assume nova significação ou ainda quando novos *sentidos dominantes* se instalam nas formações discursivas das universidades pesquisadas. Para determinar os *sentidos dominantes* nas formações discursivas analisadas, apresentou-se um conjunto de formações discursivas: um apresentado pela

narrativa histórica acerca da Companhia de Jesus, considerando sua missão educadora e evangelizadora que marca o início da educação superior na América colonial e se posiciona, hoje, como a maior rede de universidades ligadas a uma ordem religiosa; e outra, na contextualização de globalização e de humanidades, que leva à compreensão da problemática da educação superior na América Latina.

Dessa forma, procurou-se atentar às hipóteses: a primeira se refere se há um equilíbrio entre as formações discursivas a respeito dos ideais humanísticos dos inicianos e as demandas mercadológicas contemporâneas na educação superior; segunda, quando essas formações discursivas entrelaçam valores humanos e sócio-empresariais, ainda assim, as instituições inicianas consideram a perspectiva humanística proposta pela Companhia de Jesus.

Quanto à primeira hipótese, pode-se observar que as instituições buscam promover um equilíbrio entre as formações discursivas apresentadas pelas universidades quanto à inter-relação entre a proposta humanista jesuíta e as tendências do mercado globalizante da educação superior.

A Pontifícia Universidad Javeriana, nas formações discursivas parafrásticas, demonstra esforços em atender aos pressupostos do humanismo cristão iniciano, presentes em sua memória discursiva e reproduzidos em sua *Missão* e nas propostas pedagógicas. Da mesma forma, a *Missão* da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e da Universidad Católica de Córdoba recorrem aos princípios inicianos da Companhia de Jesus para reforçar a finalidade de instituição jesuíta na *formação integral do homem e por uma sociedade mais justa*.

Por outro lado, as universidades apresentam formações discursivas polissêmicas em seus planos de gestão acadêmica que atendem ao mercado globalizante da educação superior, a partir das diferentes inferências que aparecem em medidas dos órgãos nacionais de educação, com métricas de avaliação institucional, e mesmo por orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial e Unesco.

Outra inferência presente na gestão acadêmica das instituições e que assume papel importante são as propostas em Responsabilidade Social Universitária, da Ausjal. O Sistema RSU/AUSJAL ao propor um programa de autoavaliação para as instituições da Ordem determina ações que contemplem os impactos educativo, social, ambiental, cognitivo e epistemológico e organizacional que devem estar alinhados às propostas da Pedagogia Iniciano na valorização do sentido “humano”.

Por outro, as orientações para que as universidades desenvolvam esses impactos ganham novos *sentidos dominantes à formação integral* em conformidade com as tendências mercadológicas globalizantes, mostrando-se, dessa forma, também em formações discursivas polissêmicas.

Nessas formações discursivas polissêmicas apresentadas pela Ausjal, percebe-se a tentativa da atribuição de um novo sentido dominante nas formações discursivas das universidades analisadas: a do humanismo técnico-científico.

Quanto à segunda hipótese, a identificação dos esforços em manter como *Missão a formação integral* demonstra que a PUJ, UCC e a Unisinos consideram a perspectiva humanística proposta pela Companhia de Jesus nas respectivas gestões acadêmicas em entrelaçamento com os valores sócio-empresariais.

Ao analisar como se dá essa inter-relação entre valores humanos e sócio-empresariais, pode-se apreender, na conjuntura atual dessas instituições, que o humanismo vem se mantendo enquanto princípios inacianos; mas, quanto às funções da universidade, as ações estratégicas de gestão para alcançar a *excelência acadêmica* vêm privilegiando as demandas mercadológicas globalizantes da educação superior. Reflexos de um mundo concreto, em mudança constante, profunda e extensivamente que atinge a educação superior da América Latina.

Ao resgatar a trajetória da Companhia de Jesus ao longo de séculos à frente da missão de educar e evangelizar percebe-se que a Ordem vem empreendendo esforços para manter seus princípios humanísticos e compreende que se fazem necessárias adaptações às diversidades, principalmente, às novas demandas advindas das exigências mercadológicas globalizantes da educação superior quanto à qualificação e excelência no ensino, pesquisa e extensão. A conjuntura atual também mostra que a própria Igreja Católica, como demonstra a *Encíclica Laudato Si'*, do papa Francisco, vem buscando retomar o sentido do valor humano na questões sociais e ambientais que envolvem o homem em sociedade.

Assim, as dificuldades para as instituições jesuítas no século XXI, sujeitas a ações do mundo globalizado, independente do contexto inserido, vão além das diferentes formações discursivas parafrásticas e polissêmicas acerca dos valores humanos. Observa-se, dessa forma, que se a resistência aos deslocamentos de sentidos da posição histórica material inaciana, quanto ao humanismo, não se mantiver, os princípios da Companhia de Jesus poderão ceder a novos referenciais ideológicos apresentados no contexto da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Marcelo Fernandes. **Discurso de posse – Gestão 2014-2017**. São Leopoldo, Unisinos, 2014. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/images/institucional/discurso-reitor/discurso-reitor-2014.pdf>> Acesso em 29 jul. 2018.
- ARGENTINA. Ministério Educación y Deportes de la Nación. **Ley de Educación Superior nº. 24.521**.1995. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/ls24521_t4.html#> Acesso em 25 jul.2018.
- ARGENTINA. Ministério Educación y Deportes de la Nación. **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)**. 2012. Disponível em: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONEAU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf> Acesso em: 29 jul. 2018.
- ARGENTINA. Ministério Educación y Deportes de la Nación. Plan Estratégico Nacional (PNE) 2016-2021 - Argentina Enseña y Aprende. 2016. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf> Acesso em 30 jul. 2018.
- ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑIA DE JESÚS EN AMÉRICA LATINA. **Plan Estratégico 2011-2017**. Venezuela: AUSJAL, 2012. <Disponível em: <http://ausjal.org/wp-content/uploads/PLAN-ESTRATEGICO-AUSJAL-2011-2017.pdf>> Acesso em 8 ago. 2017.
- ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES CONFIADAS A LA COMPAÑIA DE JESÚS EN AMÉRICA LATINA. **Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria em Ausjal**. Córdoba: Alejandría Editorial, 2009. Disponível em: <<https://issuu.com/ausjal/docs/name4bad34>> Acesso em 3 ago. 2018.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, vol 45, n. 2, 135-146, jul/dez de 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292002000200007>> Acesso em: 12 ago. 2017.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 30 jul. 2018.
- BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Os jesuítas e a educação no Rio Grande do Sul: percurso histórico na formação das almas. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTI, Maria Juraci Maia (Orgs.). **Os jesuítas no Brasil – Entre a Colônia e a República**. Brasília: Unesco, 2016.

BOKOVA, Irina. **Replantar la educación**. França: Unesco, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>> Acesso em 18 jul.2018.

CANCLINI, Néstor García. **Globalização imaginada**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CARACTERÍSTICAS da Educação da Companhia de Jesus, São Paulo: Ed. Loyola, Col. Documenta, nº 4, 1987.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, Vol 13, n. 2, p.29-52, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/ri/12897>>. Acesso em: 16 ago.2017.

CIFUENTES MADRID, Jairo. Humberto. **De la Planeación Estratégica a la Planeación Universitaria Síntesis**. Experiencias de Planeación en la Pontificia Universidad Javeriana. Pontificia Univesidad Javeriana, Bogotá, abr. 2006. Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/123403/SI_Direccion_+Estrategica_Universitaria_U_Javeriana.doc/70ee1c6a-e5e6-4e1a-b0b0-a694d92caf35> Acesso em 25 abr 2018.

COBÉRIO, Caio Graco Valle. Os Sistemas-mundo e a Globalização. **Race**, Unoesc, v. 7, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/race/article/download/379/123>> Acesso em: 10 mai 2017.

COLÔMBIA. Constituição (1991). **Constituição Política del Colombia**. Bogotá: Corte Constitucional, 1991. Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>> Acesso em 10 mar. 2018.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. (MINEDUCACIÓN). **Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidade”**. Bogotá, 2017. Disponível em: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf> Acesso em: 13 fev. 2018.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Globalização e desenvolvimento**. Brasília, maio de 2002. Disponível em: <archivo.cepal.org/pdfs/2002/S2002022.pdf> Acesso em: 8 set. 2017.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Panorama da Inserção Internacional da América Latina e do Caribe 2016**: A região diante das tensões da globalização. Documento Informativo, novembro 2016. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/publicacoes/tipo/panorama-insercao-internacional-america-latina-caribe>> Acesso em: 8 set. 2017.

CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. SP: Edições Loyola, 2004.

CORSI, Francisco Luiz. América Latina e Globalização. Uma análise das estratégias de desenvolvimento. **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Francisco%20Luiz%20Corsi.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2017.

COSTA, V.P. O papel do docente na universidade. **Medicina**, Ribeirão Preto, vol. 35, p. 505-508, out./dez, 2002. Disponível em:

<<http://revista.fmrp.usp.br/2002/vol35n4/vital%20paulino.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2014

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. Ed. [revista]. – São Paulo: Editoria UNESP, 2007.

DEL REI FAJARDO, José. SJ. **Livro de Grados de La Universidad y Academia**.

Livro I 1634-1685. Actas de la Universidad. Colombia: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2013. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=n7kuAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 20 abr. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**.

Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?

Revista Brasileira de Educação, n.28, Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 10 nov 2017.

_____. Processo de Bolonha. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.107-132, dez. 2007. (Dossiê: Estudos e Pesquisas em Educação Superior).

Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730>> Acesso em: 10 ago. 2018.

DUBLÁ, Javier. S.J. **La Pedagogia Ignaciana**: una ayuda importante para nuestro tiempo. Conferencias sobre pedagogia ignaciana. Serie Cuadernos Ignacianos 2.

Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 2002, p. 171 – 186. Disponível em:

<http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Id entidad%20y%20Mision/Cuadernos%20Ignacianos%20Nro.%2002.pdf> Acesso em: 21 abr. 2016.

DURKHEIN, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREEMAN, Christopher. Inovação e ciclos longos de desenvolvimento econômico.

Ensaio FEE, Porto Alegre, 5(1):5-20, 1984. Disponível em:

<<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/336/565>> Acesso em: 17 set. 2017.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Universidad Latinoamericana: del "casillero vacío" al escenario socialmente sustentable. **Cuadernos del Cendes**, n.26, may-ago 1994. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4481290>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. La interacción universitaria y el papel del conocimiento en tres tipos de escenarios. **Revista de la Educación Superior**, vol. XXI (3), n.83, julio-septiembre 1992. Disponível em: <http://resu.anuies.mx/archives/Revista83_S1A3ES.pdf> Acesso em: 17 set. 2017.

GARTNER ISAZA, Lorena. **La internacionalización en los procesos educativos del nivel superior**. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, 2014. Disponível em: <https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_int_curriculo.pdf> Acesso em 10 mar. de 2018.

GENTILI, Pablo (Org.) **Universidades na Penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária**. SP: Ed. Cortez, 2001.

GOERGEN, Pedro L. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 6, n. 4, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1165>> Acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Universidade e Compromisso Social**. Coleção Educação Superior em Debate. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Educação superior entre formação e performance. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, jul. 2010.

GÓMEZ, Julieta; NEGRO, Mariano Damián. Evaluaciones Institucionales: un análisis de las recomendaciones de la CONEAU a 20 años de su creación. **Revista Argentina de Educación Superior (RAES)**, Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), año 8, n. 13, p.79-105, noviembre 2016. Disponível em: <http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art4.pdf> Acesso em: 25 jul. 2018.

GROSS, Renato. Paidéia: educação, sociedade e política na Grécia Antiga. **Ensaio Pedagógicos** - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia, Centro Universitário UniOpet, Curitiba, nº.1, 2009. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n1/PAIDEIA_EDUCACAO,-SOCIEDADE-E-POLITICA-NA-GRECIA-ANTIGA.pdf> Acesso em 10 jul 2018.

GUHL NANNETTI, Ernesto. **La política ambiental colombiana en las dos últimas décadas y Laudato Si'**. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/15832/5510469/+Ernesto+>>

Guhl-Junio2+de+2016.pdf/7da84e40-610e-44b3-a286-c0bf5399e632> Acesso em: 5 mar. 2018.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, Fundação Sisitema Estadual de Análise de Dados, São Paulo, vol. 12, nº 2, 1998, p 27-32. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/ssp/v12n02/v12n02_03.pdf> Acesso em: 10 out 2017.

_____. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Mercosul**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2017. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/686-mercosul>> Acesso em: 19 set. 2017.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KLEIN, Lúcia e SAMPAIO, Helena. Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Anpocs, nº 24, 1994. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_24/rbcs24_06.htm. Acesso em: 18 set. 2017.

KLEIN, Luiz Fernando. S.J. **Atualidade da pedagogia jesuíta**. São Paulo: Ed. Loyola, 1997a.

_____. **Por uma abordagem histórica da Pedagogia Inaciana**. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). **Visão inaciana da educação: desafios hoje**. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1997b. p. 89-106. Disponível em: <<file:///C:/Users/Andrea/Downloads/Klein,LF1997AbordHistoricaPedagInac.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2014.

_____. Educação e solidariedade: a pedagogia jesuítica hoje. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. II, p. 121-50. (Saberes da docência).

_____. **Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada**. 2º. Encontro de Diretores Acadêmicos de Colégios Jesuítas da América Latina, Quito (Cumbayá), 08 a 12 de setembro de 2014. <<http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2016.

KOLVENBACH, Peter-Hans. A Pedagogia Inaciana Hoje. In **A Pedagogia Inaciana - uma proposta prática**. 6º ed. SP: Loyola, 2003. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8515008823>> Acesso em: 20 jul. 2016.

GUTIÉRREZ JARAMILLO, Alberto Gutiérrez. S.J. **Pinceladas de la historia de los jesuítas em Colombia**. Jul. 2017. Disponível em: <http://www.jesuitas.co/novo/articulo.html?articulo_id=33> Acesso em 13 out. 2017.

KOLENDA, konstantin. Humanismo. In: **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed. Paulus, 2006.

LA ENSEÑANZA Superior - las lecciones derivadas de la experiência. 1ª ed. (El Desarrollo en la prática), Washington, Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf> Acesso em 12 nov. 2016

LACOUTURE, Jean. **Os jesuítas.** Vol.1. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.

LEME, Alessandro Andre; COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. Estado, desenvolvimento e reformas. Uma análise preliminar do setor elétrico em alguns países latino-americanos. **XXVII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.** Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://www.aacademica.org/000-062/971>> Acesso em: 25 out. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise de discurso.** 3ª ed. Campinas: Pontes/ Editora da Unicamp, 1997.

MARTINS, Carlos Eduardo. As Ciências Sociais e os Desafios da Globalização. **Aportes**, Revista de la Facultad de Economía, BUAP, Año IX, Número 27, Septiembre-Diciembre de 2004.

_____. La Teoría de la Coyuntura y la Crisis Contemporánea. **Polis** - Revista de la Universidad Bolivariana, vol.8, n. 24, p. 385-401, 2009b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000300018>> Acesso em: 24 set. 2017.

_____. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A pedagogia católica clássica e a proposta pedagógica jesuítica contemporânea. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 19, n. 5/6, p. 391-417, maio/jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/Fragmentos/article/viewFile/1065/744>> Acesso em: 18 abr. 2014.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da Educação no Brasil.** O período heroico (1549 a 1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MIRANDA, Margarida. Humanismo jesuítico e identidade da Europa uma 'comunidade pedagógica europeia'. Coimbra: **Hvmanitas**, vol. LIII, 2001. 83-111 Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas53/03_Miranda.pdf> Acesso em: 21 abr. 2014.

_____. Uma 'paideia humanística: a importância dos estudos literários na pedagogia jesuítica do séc. XVI. Coimbra: **Hvmanitas**, vol.XLVIII, 1996. 223-256. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas48/15_Miranda.pdf> Acesso em: 21 abr. 2104.

OLIVEIRA, Natália; BORGES, Felipe A.; BORTOLOSSI, Cíntia M.; MARQUES, Daniella D.; COSTA, Célio. Marques de Pombal e a expulsão dos jesuítas: uma leitura do iluminismo português no século XVIII. In **Anais da XI Jornada do**

HISTEDBR - A pedagogia histórico-crítica da educação brasileira e os desafios da sua institucionalização. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf> Acesso em 20 jul. 2017.

ORLANDI, Eni .Linguagem e método: uma questão da análise do discurso. In: ORLANDI, Eni (Org). **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da Unicamp, 1988.

_____. (Org.) **Gestos de Leitura**. Da História no Discurso. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v.4, n. 1, 1998, p.9-19. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626/8177>> Acesso em: 29 jul 2018.

_____. **Análise de discurso: princípios e fundamentos**. 12ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

OBSERVATÓRIO REGIONAL DE RESPONSABILIDADE SOCIAL PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (ORSALC). **U-Benchmarking en Responsabilidad Social**. Venezuela, ORSALC-IESALC/UNESCO, 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/u-benchmarking_rse_ago12.pdf> Acesso em: 2 ago 2018.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

OSOWSKI, Cecília Irene. Currículo e ética da ambivalência na cibercultura: produzindo deslocamentos em identidades institucionais. **Revista Educação**, Unisinos, vol. 8, n. 15, p. 173-194, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6497>> Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Gestão do conhecimento inaciano, identidade institucional e os sujeitos da educação. **Cadernos Anpae**. XXIII Simpósio. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Porto alegre, 11 a 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/71.pdf> Acesso em: 24 abr. 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

PEDAGOGIA INACIANA: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1994.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

PETRY, Almiro. **Reconfiguração Organizacional da Unisinos**: modelo estratégico x modelo jesuíta de universidade - ambiguidades e desvios. Tese (Doutorado em

Ciências Sociais), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2111>> Acesso em: 27 mar. 2017.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Consejo Directivo Universitario**. Acuerdo nº 0066. Bogotá, 1992. Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/puj/documentos/proyecto.htm>> Acesso 05 abr. 2014.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Proyeto Educativo**. Bogotá, 1992. Disponível em: <https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/proyecto_educativo_javeriana.pdf> Acesso 05 abr. 2014.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Planeación Universitaria 2007-2016**. Bogotá, 2007. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/rectoria/planeacion-universitaria-2007-2016>> Acesso 05 abr. 2014.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Responsabilidad social Universitaria**. Acuerdo nº 524. Bogotá, 2 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/51952/524.pdf/56a3318d-59b3-4026-b602-de6ee9e6873e>> Acesso em: 10 fev. 2018.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Expedición del Código de Buen Gobierno**. Acuerdo nº 525. Bogotá, 16 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/51952/525.pdf/4996881c-fadc-4177-a45e-4c378cca6571>> Acesso em: 10 fev. 2018.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Estatutos de la Universidad**. Bogotá, 2013. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/48161/estatutos.pdf/440484fd-680d4f94-9051-84e97e303287>> Acesso 10 fev. 2018.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Misión de la Pontificia Universidad Javeriana**. Acuerdo nº 576. Bogotá, 2013. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/50258/acuerdo576.pdf/99351f5f-eb9a-44e9-b013-88321dba3b25>> Acesso em: 10 fev. 2018.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Política de Investigación de la Sede Central de la Universidad**. Acuerdo nº 606. Bogotá, 2014. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/592816/Acuerdo+606+Pol%C3%ADtica+de+Investigaci%C3%B3n+de+la+Sede+Central+de+la+Universidad.pdf/10393ec6-e4f1-4e50-bfaf-315670832d48>> Acesso em: 19 fev. 2018.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Política Ecológica y Ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana**. Acuerdo nº 617. Bogotá, 2015. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/4643808/Acuerdo617.pdf/49e032b8-157d-40f7-bb0e-1c8ae2436800>> Acesso em: 19 fev. 2018.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Visión y Megas de la Pontificia Universidad Javeriana**. Acuerdo nº 623. Bogotá, 17 dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.javeriana.edu.co/documents/10179/4643808/Acuerdo+623.pdf/66f16f76-1b41-45e2-aeb0-ea5e6e69f73f>> Acesso em: 19 fev. 2018.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Reseña Historica**. Bogotá, 2017. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/institucional/resena-historica>> Acesso 05 abr. 2014.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Planeación Universitaria 2016-2021**. Bogotá, 2017. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents//4755344/4767846/ELEMENTOS+PLANEACION+2016-2021.pdf/dda67fc6-838b-4550-ae67-2d12bbbac614>> Acesso 15 nov. 2017.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. **Circular 008/2017**. Bogotá, 2017. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/documents/4755344/4767846/CIRCULAR+N%C2%B0+008-20170001.pdf/426509e9-8f0a-458e-863c-e1ba203d2433>> Acesso em: 19 fev. 2018.

PROYECTO EDUCATIVO Común de la Compañía de Jesús en América Latina. 11ª Asamblea de la CPAL, Asociación de Colegios Jesuitas de la Provincia Centroamericana, Florianópolis, Brasil, 26 al 30 de abr. 2005. Disponível em: <<http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2011/11/PEC.pdf>> Acesso 15 nov. 2017.

PUIGGRÓSS, Adriana. **Qué pasó em la educación argentina**. Breve historia desde la conquista hasta el presente. 2ª ed. Buenos Aires: Galerna, 2006. Disponível em: <http://lenguasvivas.org/campus/files/0_1/92536811-Adriana-Puiggros.pdf> Acesso em: 16 mai. 2017.

RANGEL, Ignácio M. As crises gerais. **Revista de Economia Política**, vol. 12, n. 2 (46), abril-junho/1992. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/PDF/46-1.PDF>> Acesso em: 26 mar. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROIG IBAÑEZ, José Roig. **La educación ante un nuevo ordem mundial**. Madrid; Buenos Aires; México: Diaz de Santos, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SILVA, Inês Amaro da. Responsabilidade social universitária, qualidade e pertinência social: desafios à gestão. **Diálogo**. Canoas, n.29. p. 9-28, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.unilsalle.edu.br/index.php/Dialogo>> Acesso em: 20 jul.2018.

SOLARI, Manuel Horacio. **Historia de la educación argentina**. 13ª ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1991. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/31966165/SOLARI-Historia-de-La-Educacion-Argentina>> Acesso em: 16 ago. 2017.

SOSA, Arturo. A contribuição de uma universidade jesuíta na formação de agentes eclesiais. **Boletim Unicap**, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 24 out. 2017. Disponível em: <<http://www.unicap.br/assecom1/a-contribuicao-de-uma-universidade-jesuista-na-formacao-de-agentes-eclesiais-padre-arturo-sosa/>> Acesso em 5 mar. 2018.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Olhares de um jesuíta lusitano exilado no Brasil: Pe. Luiz Gonzaga Cabral. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTI, Maria Juraci Maia (Orgs.). **Os jesuítas no Brasil** – Entre a Colônia e a República. Brasília: Unesco, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008 (Editora Almedina, 2009) Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2017.

STORCK, João Batista. **As humanidades em tempos de neoliberalismo em duas Universidades Latino Americanas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo (RS), 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5825>>. Acesso em 5 nov. 2017.

_____. Do modus parisiensis ao Ratio Studiorum: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. **História da Educação**. [Online] Porto Alegre v. 20 n. 48 Jan./abr., 2016 p. 139-158. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/57630>> Acesso em 5 nov. 2017.

TOLMASQUIM, Mauricio Tiommo. O Brasil e o ciclo de Kondratieff e juglar segundo a obra de Ignácio Rangel. **Revista de Economia Política**, vol 11, n.4 (44), outubro-dezembro/1991. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/44-2.pdf>> Acesso 12 set. 2017.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In GENTILI, Pablo (ORG.). **Universidades na penumbra**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?**. La cosmética del. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109021739/9trindade.pdf>> Acesso em: 12 set. 2017.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos; CHAÚÍ, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>> Acesso em 12 set. 2017.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Estatuto acadêmico**. Córdoba, 2015a. Disponível em: <<https://www.uccor.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/>>

DIGESTO/Vicerrectorado%20Academico/Secretaria%Academca/Estatuto-Academico-UCC-2015.pdf> Acesso em: 18 jul. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Plan de Desarrollo Institucional 2015-2020 - Formando los mejores para el mundo.** Córdoba, 2015b. Disponível em: <<https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/Plan-de-Desarrollo-Institucional-2015-2020-OK.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013.** Córdoba, 2009a. Disponível em: <<https://www.ucc.edu.ar/sinasignar/institucion/universidad-jesuita/plan-de-desarrollo-2009-2013/>> Acesso em: 16 abr. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Resolucion Rectoral nº 99.** Córdoba, 2009b. Disponível em: <https://www.uccor.edu.ar/portalucc/archivos/File/Institucional/2010/DIGESTO_UCC/Vicerrectorado_Academico/Secretaria_Academica/CriterioyReglamentoSeleccionedeDocentes.doc> Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Resolución Rectoral nº 519.** Córdoba, 2009c. Disponível em: https://www.uccor.edu.ar/portalucc/archivos/File/Institucional/2010/DIGESTO_UCC/Vicerrectorado_Academico/SPU/PROFODU.doc> Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Resolucion Rectoral nº 378.** Córdoba, 2011a. Disponível em: <https://www.uccor.edu.ar/portalucc/archivos/File/Institucional/2010/DIGESTO_UCC/Vicerrectorado_Academico/Secretaria_proyeccion_y_rsu/RR-Creacion_sec_proyeccion_rsu.pdf> Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Resolucion Rectoral nº 1084.** Córdoba, 2011b. Disponível em: <https://www.uccor.edu.ar/portalucc/archivos/File/Institucional/2010/DIGESTO_UCC/Vicerrectorado_Academico/Secretaria_proyeccion_y_rsu/La-Respon-Social-Univ-p-la-UCC.pdf> Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Resolucion Rectoral nº 116.** Córdoba, 2013. Disponível em: <https://www.uccor.edu.ar/portalucc/archivos/File/Institucional/DIGESTO_UCC_2012_en_adelante//Secretaria_de_Coordinacion_y_Comunicacion-Institucional/rr-creacion-secretaria-coordinacion-comunicacion-inst-2013.pdf> Acesso em: 17 jul. 2018.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CÓRDOBA. **Agencia de Gestión Tecnológica.** Córdoba, 2012. Disponível em: <<http://www2.ucc.edu.ar/servicios/agencia-tecnologica.php>> Acesso em: 28 jul.2018.

UNIVERSIDADE DO VALE RIO DOS SINOS. **Unisinos: Missão e Perspectivas.** PDI-PPI 2014-2017. São Leopoldo, 2014a. Disponível em: <https://kipdf.com/unisinos-missao-e-perspectivas_5b33ea71097c47817b46d.html> Acesso em 15 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE RIO DOS SINOS. **Estatuto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.** São Leopoldo, 2014b. Disponível em:

<https://kipdf.com/unisinos-missão-e-perspectivas_5b33ea71097c47817b46d.html>
Acesso em 15 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE RIO DOS SINOS. **Estrutura organizacional**. São Leopoldo, 2018. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/institucional/a-unisinos/estrutura-organizacional> > Acesso em 15 jul. 2018.

VELASQUEZ, Rafael. **Paradigma Inaciano**. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, 2010. Disponível em: < <https://www.uccor.edu.ar/la-universidad/universidad-jesuita/paradigma-educativo/>> Acesso em: 25 jul. 2018.

VATICANO. **Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae**. Sobre as universidades católicas. Roma, 15 ago.1990. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html> Acesso em: Acesso em 18 fev. 2018.

VATICANO. **Carta Encíclica Laudato Si´**. Sobre o cuidado da Casa Comum. Roma, 24 mai. 2015. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html> Acesso em: 13 mar. 2018.

ZILLES, Urbano. Teologia no Renascimento e na Reforma. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, jul./dez. 2013, p. 325-355.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil** – dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Ed. Associados, 2004.