

Renata Dumont Flecha

**DO PECADO PESSOAL AO PECADO SOCIAL:
A SOLIDARIEDADE NA REATUALIZAÇÃO DO
ENSINO RELIGIOSO DA COMPANHIA DE JESUS**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

Renata Dumont Flecha

**DO PECADO PESSOAL AO PECADO SOCIAL:
A SOLIDARIEDADE NA REATUALIZAÇÃO DO
ENSINO RELIGIOSO DA COMPANHIA DE JESUS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cynthia Greive Veiga

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “Do pecado pessoal ao pecado social: a solidariedade na reatualização do ensino religioso da Companhia de Jesus”, de autoria da doutoranda Renata Dumont Flecha, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a. Cynthia Greive Veiga – FAE/UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos – UFOP

Prof. Dr. Mauro Passos – PUCMINAS

Prof. Dr. Eduardo Dias Gontijo – FAFICH/UFMG

Prof^a Dr^a. Thais Nívia de Lima e Fonseca– FAE/UFMG

Agradecimentos

A escrita de uma tese nunca é um trabalho totalmente solitário. A participação de várias pessoas se dá de diversas maneiras: interlocuções, indicações de material bibliográfico, incentivos, apoio, parcerias, sugestões... Entre as pessoas que estiveram presentes neste percurso gostaria de agradecer a Thais Nívea de Lima e Fonseca, João Carlos Lino Gomes, Miguel Ângelo Nunes Bonifácio, Bárbara Sampaio Costa, Nádia Languardia de Lima, Ângela Diniz Costa, Márcio Paiva, Olga Dumont Flecha e aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço ainda

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) pelo auxílio financeiro ao “estágio sanduíche” na Universidade de Évora/Portugal.

À Prof^a Dr^a Maria Teresa Santos, da Universidade de Évora/Portugal, pela co-orientação durante o período de “estágio sanduíche”.

Ao Colégio Loyola de Belo Horizonte e ao Espaço Loyola, que gentilmente cederam material para a pesquisa.

À PUCMINAS, pelo Programa Permanente de Capacitação Docente, fundamental para a realização desse trabalho.

Em especial, um agradecimento a Cynthia Greive Veiga, pelo acolhimento do projeto e pelos desafios enfrentados em conjunto durante a trajetória deste trabalho.



“Ad Maiorem Dei Gloriam”

Resumo

Este trabalho de tese aborda o itinerário de constituição da Companhia de Jesus como primeira “Ordem de Ensino” da Igreja Católica, com ênfase especial em seu ensino religioso. Partindo da análise de fontes remotas (secs. XV a XVII) e recentes (séc. XX), investigaram-se as reatualizações das representações de pecado e solidariedade feitas pela Companhia ao longo de sua história, principalmente a partir das decisões do Concílio Vaticano II (1962-1965). Observou-se que, a partir desse concílio, o pecado deixou de ser um atributo do sujeito, passando a ser um atributo de uma sociedade. Fez-se a passagem do pecado pessoal para o pecado social, sendo que este último se encontra intimamente relacionado com a questão da solidariedade. Para melhor entender a questão do pecado e suas representações, de acordo com o conceito proposto por Roger Chartier, foi necessário recorrer aos escritos de diversos religiosos (jesuítas e de outras ordens), bem como de leigos; e para se compreenderem os atuais desafios enfrentados pelo ensino religioso da Companhia de Jesus, na busca de uma educação para a solidariedade, discutiram-se as diferenças entre os conceitos de indivíduo e sujeito, este último tendo como referencial teórico a Psicanálise. Verificou-se que o ensino da Companhia de Jesus visa não somente à transmissão de informações científicas, que preparam o jovem para o mundo do trabalho, mas, e principalmente, transmitir valores que possibilitem ao aluno refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca, com intenções de transformá-lo em um ser humano mais justo. Dessa forma, a educação em valores perpassa todo o currículo de ensino das escolas da Companhia, e não apenas as matérias do ensino religioso. O pecado, agora transmudado em pecado social, manifesta-se nas iniquidades da sociedade contemporânea, e sua remissão se dá pela via da prática diuturna da solidariedade. E é essa solidariedade que a Companhia visa inculcar nos seus alunos, ex-alunos e comunidade escolar, numa reatualização das representações de pecado, em consonância com as decisões do Concílio Vaticano II.

Abstract

This thesis deals with the history of the constitution of the Company of Jesus as the first “Educational Order” of the Catholic Church, with special emphasis on religious education. From the analysis of remote sources (15th-17th centuries) to recent ones (20th century), the author investigated the changes in the representations of sin and solidarity of the Company of Jesus throughout its history, mainly after the deliberations of the Second Vatican Council (1962-1965). It was observed that after the Second Vatican Council, sin ceased to be an attribute of the individual and became an attribute of the society, changing from personal to social. The latter is closely associated with solidarity. The differences between the concepts of individual and subject were discussed within a psychoanalytical framework in order to better understand sin and its representations, in accordance with the concept proposed by Roger Chartier, and the current challenges faced in religious education by the Company of Jesus in its quest for an education for solidarity. It was necessary to resort to several religious writings (from the Jesuits and other orders), as well as to lay texts. In its educational mission, the Company of Jesus aims not only to pass on scientific information to prepare the youth for the work force, but also to confer values that allow the students to reflect about themselves and the world surrounding them, with the intention of making them more just human beings. Thus, value education runs through the curriculum in the Company of Jesus schools, rather than there being a strictly religious content. Sin is now converted into social sin and is considered to be manifest in today’s society; its remittal can be attained through the daily practice of solidarity. The Company of Jesus seeks to impart solidarity to its students, alumni, and the educational community, thus updating its representations of sin, in agreement with the deliberations of the Second Vatican Council.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
Abordagem teórica e metodológica e bibliografia básica	15
Fontes documentais	19
2. OS JESUÍTAS, SUA HISTÓRIA E SEUS DOCUMENTOS FUNDANTES	25
As controvérsias sobre os jesuítas	25
Loyola: biografia e a fundação da Companhia de Jesus	27
Ser um jesuíta...	32
Jesuítas: missões e ministérios	35
Os jesuítas no Brasil	41
A supressão da Companhia de Jesus	48
Os documentos fundadores da Companhia de Jesus	50
1. Os “Exercícios Espirituais”	51
2. As Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus	53
3. As Constituições da Companhia de Jesus	55
4. A Autobiografia de Santo Inácio de Loyola	60
5. A <i>Ratio Studiorum</i>	63
3. A PEDAGOGIA DOS JESUÍTAS NO ENSINO RELIGIOSO CONTEMPORÂNEO	76
“Características da Educação da Companhia de Jesus”: a elaboração do documento e as dificuldades do novo contexto da educação	77
A biografia de Loyola, sua experiência do “ <i>Modus Parisiensis</i> ” e influências sofridas na elaboração de sua pedagogia	82
A “ <i>Ratio Studiorum</i> ” e o ensino religioso	89
Deus: princípio e fundamento de todas as coisas...	92
A liberdade humana, sua busca e a função do professor na Pedagogia Inaciana	96
O pecado, Cristo como modelo e a ação na catequese ampliada	100
A Pedagogia Jesuítica e a Igreja	103
O “ <i>magis</i> ”...	104
A “Comunidade”: seu significado	106
O discernimento: consolação X desolação	108
As permanências e mudanças na Pedagogia Inaciana	109
O paradigma da Pedagogia Inaciana	112
Dimensões abordadas pela Pedagogia Inaciana em sua proposta prática	114
4. O PECADO PARA A IGREJA CATÓLICA: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS	120
O Concílio Vaticano II	121
O pecado social	124
O pecado original	125
Pecado mortal e venial	130
Doutrina Social da Igreja, Teologia da Libertação e pecado social	133
As decisões do Vaticano II e a Companhia de Jesus	139
O pecado e o pecador	141
5. INDIVIDUALISMO, SUJEITO E MODERNIDADE: DESAFIOS AO ENSINO DA RELIGIÃO E DA SOLIDARIEDADE	150
A Psicanálise e a constituição do sujeito	150
Civilização, Religião e Psicanálise	161

Modernidade, contemporaneidade e religião	165
O indivíduo, o individualismo e a Psicanálise	168
Mundo contemporâneo e novas formas de mal-estar do sujeito	174
Educar para a solidariedade: a difícil tarefa	179
6. CONCLUSÃO	186
REFERÊNCIAS	197

1. Introdução

Nesta tese pretende-se investigar as representações de pecado e solidariedade na pedagogia dos jesuítas e as estratégias utilizadas pela Companhia de Jesus para promover sua atualização. A pesquisa abordará o percurso da Companhia de Jesus desde sua fundação até as modificações propostas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965¹), por ser este um período importante, um verdadeiro divisor de águas na história da Igreja Católica.

No projeto inicial de doutoramento, intencionava-se realizar o estudo das representações de pecado e culpa no ensino religioso e nas práticas religiosas do Colégio Loyola, de Belo Horizonte, nas duas primeiras décadas de sua fundação (1940-1950). No entanto, após conhecer a história da Companhia de Jesus e estudar as características da Pedagogia Inaciana, bem como após a coleta de informações realizada em Portugal, no segundo semestre de 2006, redirecionei o foco do problema para a Companhia de Jesus e a pedagogia por ela adotada, de modo mais amplo. Essa mudança se deve, principalmente, à verificação de que o ensino religioso operado pelos jesuítas em seus colégios não se restringe à disciplina a que este conteúdo se dedica, mas busca inserir o ensino/aprendizagem das virtudes cristãs em todo o currículo de sua proposta pedagógica, bem como em práticas extraescolares, como os chamados “estágios sociais”.

Outra contribuição para o redirecionamento do estudo realizado foi o “Exame de Qualificação”, no qual foi ressaltado o aspecto da solidariedade e suas relações com o pecado, especialmente o pecado social, que se apresentava de forma muito mais significativa e fundamental no ideário da Companhia de Jesus, em se tratando do seu ensino religioso, do que o aspecto da culpa e suas relações com a temática do pecado.

¹“Trata-se da XXI Assembléia dos bispos (para tratar de assuntos dogmáticos, doutrinários ou disciplinares) da Igreja Católica, realizada pela segunda vez no Vaticano. Foi inaugurada em outubro de 1962 pelo Papa João XXIII e encerrada pelo Papa Paulo VI em dezembro de 1965, após sua 4ª sessão. Promulgou dezesseis constituições, decretos e declarações sobre a vida e a missão da Igreja Católica.” (KLEIN, 1997a, p. 21).

A Companhia de Jesus foi a primeira ordem religiosa a se dedicar ao campo da educação como um ministério maior, tornando-se, assim, uma “Ordem de Ensino”. O seu ideal carismático - “*Ad Maiorem Dei Gloriam*” (“a Maior Glória de Deus”) – se expressa no binômio “virtude e letras”, marca registrada de seu modo de pensar e proceder no ensino, que, no início, visava à formação integral (pessoal, intelectual, social e religiosa) de homens para “servir a vinha do senhor”. Posteriormente (iluminada pelas decisões do Concílio Vaticano II, fundamentalmente), a Companhia redirecionou seu foco para os homens e mulheres que se coloquem a serviço do outro, em um espírito de permanente solidariedade, principalmente com os mais pobres.

O itinerário percorrido pela Companhia de Jesus, em seu projeto educativo, inicia-se com a fundação dos colégios, primeiramente voltados para o público interno (os próprios jesuítas e também grande parcela do clero secular europeu), para, logo em seguida, se expandir para o público externo, no ano de 1547, em Messina. Esse projeto educativo encontra uma espécie de síntese na “*Ratio Studiorum*”, documento elaborado em diversas versões, cuja publicação definitiva ocorreu em 1599, sob a responsabilidade do então Padre Geral, Cláudio Aquaviva. Intitulada *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, caracteriza-se por ser, de acordo com o jesuíta Luiz Fernando Klein (1997a), um minucioso manual de funções, responsabilidades e regras de relacionamentos entre os dirigentes, professores e alunos. Ela estabelece também prescrições sobre a composição do currículo, metodologias de ensino, avaliações, entre outros aspectos. Esse documento vigorou até a supressão da Ordem, em 8 de outubro de 1773, pelo Papa Clemente XIV.

A restauração da Companhia de Jesus ocorreu em 7 de agosto de 1814, pelo então Papa Pio VII, 40 anos depois, portanto. No ano de 1832, a “*Ratio*” sofreu revisões que implicaram o surgimento de visões denominadas maximalistas e minimalistas. Os defensores da primeira posição pretendiam um resgate na íntegra dos princípios e determinações contidos no documento original, enquanto aqueles que pertenciam ao segundo grupo buscavam extrair dele seus ideais, bem como a utilização de alguns recursos pedagógicos ali propostos.

No entanto, os princípios e ideais da “*Ratio*” não foram esquecidos, e podemos encontrar sua herança nos atuais documentos da Ordem, que se dedicam ao movimento de atualização da sua pedagogia aos tempos contemporâneos. Entre esses documentos, dois são de especial importância: “Características da Educação da Companhia de Jesus” (1986) e “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” (1993). O primeiro deles trata das relações entre os princípios da espiritualidade inaciana e as ações educativas, enquanto o segundo se dedica a propor uma prática, um caminho do fazer pedagógico delineado no primeiro. Esses documentos são fundamentalmente inspirados na Congregação XXXII (1975), que estabeleceu que a missão da Companhia de Jesus passaria a ser o “serviço da fé e a promoção da justiça” (decreto de nº 4), herança oriunda, por sua vez, das decisões do Concílio Vaticano II (1962-1965), particularmente no tocante aos temas da justiça e injustiça no mundo, das desigualdades na repartição dos bens entre os grupos e nações e nas formas lesivas à dignidade da pessoa.

A Pedagogia Inaciana ou Jesuítica é compreendida, a partir desses documentos, como uma pedagogia que delega ao aluno o lugar de centro e protagonista do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é uma pedagogia eminentemente ativa, que incentiva o aluno a “aprender a aprender”. Nesse contexto, o professor ocupa um lugar de guia e coadjuvante, auxiliando o aluno em seu caminho particular e incentivando sua constante participação. Esse aluno deve ser conhecido pelo professor em suas características singulares e receber dele toda a atenção. É uma educação que se faz de dentro para fora.

Educar, para a Companhia de Jesus, particularmente em sua atualização após o Concílio Vaticano II, se articula, de forma estreita, com evangelizar, pois, para seus membros, educar não é apenas oferecer informações científicas, mas transmitir valores que possibilitem ao aluno refletir sobre si próprio e sobre o mundo que o cerca (com características globalizantes, consumistas, narcisistas e hedonistas, entre outras), de forma crítica, com intenções de transformá-lo em um ser humano mais justo. A educação jesuíta pretende, assim, uma educação em valores, com um posicionamento ético.

A Pedagogia Inaciana, seja a aplicada na catequese ou a desenvolvida nos colégios, tem sido estudada por diferentes autores, como, por exemplo, o jesuíta Serafim Leite (1880-1969), o historiador José Maria de Paiva e o linguista João Adolfo Hansen, que analisaram as práticas jesuíticas ao longo do período colonial brasileiro, até a expulsão da Companhia em 1759.

Desde sua fundação em 1534, a Ordem mantém um conjunto de documentos com circulação voltada a pessoas a ela vinculadas, destinados a orientar a pedagogia nos seus colégios, tanto no período colonial quanto na contemporaneidade.

As mudanças trazidas pelo mundo moderno, tais como a secularização, a dessacralização, a industrialização e o avanço da ciência, colocaram a Igreja diante da necessidade de promover reformulações profundas em suas estruturas de expressão da doutrina cristã, para que esta pudesse alcançar os homens de uma forma mais eficaz. A Igreja viu-se na contingência de preocupar-se também com os problemas de cunho social, como a pobreza, a injustiça e a violência, decorrentes do modo como os homens organizam sua vida social.

O Concílio Vaticano II expressou essas preocupações e propostas de alternativas em seus documentos² denominados Constituições (textos que tratam das verdades doutrinárias), Decretos (textos que expõem disposições disciplinares) e Declarações (textos que emitem uma espécie de juízo sobre um problema concreto).

A partir das decisões contidas nesses documentos, observamos que o ensino religioso dos jesuítas, articulado com a sua pedagogia, pretende a formação integral de cada aluno, abordando conjuntamente aspectos relacionados ao

² Os documentos produzidos pelo Concílio Vaticano II podem ser encontrados em VIER, Frederico (org.). *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos, declarações*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000 e são os seguintes: Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, Constituição Dogmática *Dei Verbum*, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, Constituição *Sacrosanctum Concilium*, Decreto *Unitatis Redintegratio*, Decreto *Orientalium Ecclesiarum*, Decreto *Ad Gentes*, Decreto *Christus Dominus*, Decreto *Presbyterorum Ordinis*, Decreto *Perfectae Caritatis*, Decreto *Optatum Totius*, Decreto *Apostolicam Actuositatem*, Decreto *Inter Mirifica*, Declaração *Gravissimum Educationis*, Declaração *Dignitatis Humanae*, Declaração *Nostra Aetate*.

mundo da ciência (letras) e ao mundo da fé (virtude). O objetivo é levar o aluno a usar essa formação para ser um homem a serviço dos outros, um homem que pratique, de forma constante e consistente, a solidariedade.

As diretrizes da Pedagogia Jesuítica têm suas fontes mais remotas nos “Exercícios Espirituais” (1522-1523), de Inácio de Loyola (1491-1556), na “Fórmula do Instituto” (1540), nas “Constituições da Companhia de Jesus” (1547), no “*Modus Parisiensis*” (1528-1534) experienciado por Loyola em sua formação acadêmica em Paris, na “*Ratio Studiorum*” (1599) e na “Autobiografia” (1553-1555) de Inácio de Loyola. Já as fontes mais recentes para a análise do tema são: “Características da educação da Companhia de Jesus” (1986), “XXXI Congregação Geral” (1965-1966), “XXXII Congregação Geral” (1974-1975), “XXXIII Congregação Geral” (1983), “XXXIV Congregação Geral” (1995), “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” (1993), “I Congresso Inaciano de Educação” (1990), “II Congresso Inaciano de Educação: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI” (1997), “Subsídios para a pedagogia inaciana” (1997), “Projeto educativo da Província do Brasil Centro-Leste da Companhia de Jesus” (1999), “Educação Inaciana: desafios na virada do milênio” (1999) e o “III Congresso Inaciano de Educação: educação e mudança social – por uma pedagogia da esperança” (2002).

Os documentos mais recentes, acima citados, promovem certa renovação dos mais antigos, e há neles uma preocupação em fazer frente às demandas atuais apontadas no Concílio Vaticano II e desenvolvidas pela II Conferência do Episcopado da América Latina, ocorrida em Medellín, Colômbia, em 1968, e pela III Conferência do Episcopado da América Latina, realizada em Puebla, México, em começos do ano de 1979, ou, ainda, em serem fiéis à recomendação de Inácio de Loyola, expressa nas “Constituições da Companhia de Jesus”: adaptar-se aos tempos, lugares e pessoas.

Abordagem teórica e metodológica e bibliografia básica

Esta pesquisa se propôs investigar as atualizações das representações de pecado e solidariedade promovidas pelo Concílio Vaticano II e suas consequentes apropriações pela Pedagogia Inaciana. O conceito de representação aqui trabalhado é definido pelo historiador Roger Chartier como algo que permite “ver uma coisa ausente” ou, ainda, a “exibição de uma presença”. Esse conceito vincula-se, por sua vez, a outro conceito, o de “apropriação”, ou seja, a maneira como será interpretada a representação. As representações elaboradas sobre o mundo fazem com que os sujeitos tenham percepção da realidade e, através delas, referência para a própria existência. Elas proporcionam a geração de matrizes que conduzem as práticas sociais e são marcadas pela possibilidade de promover integração, coesão, explicação do real.

Assim, de acordo com a historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2004), os sujeitos e os grupos imputam sentido à sua realidade através das representações que constroem e compartilham. É importante ainda ressaltar que a representação, apesar de permitir uma presentificação daquilo que se encontra ausente, não pode ser considerada como uma correspondência direta do real, sua imagem fiel, mas, sim, uma construção que é elaborada através desse mesmo real.

Roger Chartier, em “A história cultural: entre práticas e representações”, afirma que as representações do mundo social estão sempre atreladas aos interesses dos grupos que as constroem. Por isso, sua investigação pressupõe a verificação da luta que elas estabelecem entre si, objetivando o lugar de poder e dominação, e essa luta tem tanta importância quanto as lutas econômicas, “[...] para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, o seu domínio.” (CHARTIER, 1990, p. 17). Para o autor, as representações, além de serem matrizes de discursos, produzem práticas diferenciadas, construindo um mundo social.

As representações de pecado e solidariedade sempre estiveram presentes na história da Igreja Católica, sendo, inclusive, aspectos sobre os quais repousa sua doutrina de criação do mundo e do homem e da possibilidade de sua salvação. Denotam, assim, uma forma de pensar que perpassa todo o seu itinerário, mas que, ao mesmo tempo, toma contornos específicos em momentos históricos também específicos. A forma de representação de pecado para a Igreja sempre se associou à transgressão, à quebra de uma aliança, à desobediência praticada pelo homem com relação a Deus. A ênfase dada a essa representação, até o Concílio Vaticano II, voltava-se mais para o individual, para o particular, para a relação estabelecida entre o sujeito e Deus, para as transgressões que o primeiro cometia e para os rituais que este deveria fazer para se ver expurgado da culpa que daí decorria. Com as modificações trazidas pelo mundo moderno, a Igreja Católica se viu na necessidade de fazer uma atualização em sua forma de proceder, não abrindo mão de sua doutrina, mas estabelecendo um diálogo maior com a sociedade, a fim de preservar seu lugar, que se via ameaçado pela laicização, pela dessacralização e pelo avanço do conhecimento científico.

Nesse processo de atualização, a Igreja passa então a compreender o pecado não só como aquele que promove danos individuais, mas também aquele que traz efeitos perniciosos à sociedade, gerando consequências tais como a violência, a injustiça, as desagregações. Entra em cena, assim, outra forma de representação sobre o pecado, que tem agora a denominação de pecado social. Essa nova forma impõe também novas estratégias para se lidar com esse novo pecado, como, por exemplo, a atenção voltada para os pobres.

A religião e, no caso específico, o Cristianismo Católico têm uma função importante sobre cada sujeito e também sobre o coletivo. Ela reordena o sujeito na sua relação com as pulsões que o caracterizam psiquicamente, dando a estas um redirecionamento de ordem produtiva. Propicia ao sujeito uma saída para sua condição de fragilidade e desamparo fundamental, oferecendo, inclusive, um sentido para a vida, marcada por um sempre presente mal-estar.

A Psicanálise, através especialmente dos chamados escritos culturais de Sigmund Freud (1856-1939)³, nos oferece subsídios para analisar a importância da religião como força socializadora e criadora de laços sociais e solidários que permitirão uma vida em comum minimamente organizada, pois ela (a religião) traz em si regras e leis de cunho moral e ético que coíbem, principalmente, a agressividade humana e promovem um ideal de solidariedade imprescindível, tanto no âmbito particular quanto no coletivo.

Sigmund Freud, no decorrer de sua obra, estuda a constituição psíquica do sujeito, mas também estende suas considerações às relações desse homem com o social, com a cultura, a qual, inclusive, tem a função de torná-lo humano.

Assim, estudar as apropriações das representações de pecado e solidariedade realizadas pela Companhia de Jesus, considerando um momento específico e importante na história da Igreja Católica, que é o Concílio Vaticano II, é também verificar como essas ideias religiosas realizam uma função social, que os jesuítas vêm apresentando como base fundamental de sua pedagogia e prática.

Para esta pesquisa, diferentes autores foram consultados. Devido às diferenças dos lugares de produção intelectual, decidiu-se por apresentá-los aqui de modo categorizado em: autores jesuítas, religiosos de outras congregações e autores sem vínculo com instituições religiosas. Entre os jesuítas, encontramos várias contribuições que discutem as características da sua pedagogia e a atualização desta, como, por exemplo, Ramón Ruiz Amado (1925), François Charmot (1952), E. Vasconcelos (1963), Manuel Pereira Gomes (1996), Luiz Fernando Klein (1997), Laércio Dias de Moura (2000), José Manuel Martins Lopes (1997, 2002, 2003). Há também jesuítas que se debruçam sobre a história da Companhia de Jesus no mundo e no Brasil, como é o caso de William Bangert [198-], Luiz Gonzaga Cabral (1925), Serafim Leite (1938), Carlos Bresciani (1999), Johan Konings (2001). Outros jesuítas se

³ “Atos obsessivos e práticas religiosas” (1907), “Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna” (1908), “Totem e Tabu” (1914), “O futuro de uma ilusão” (1927), “O mal-estar na civilização” (1930), “Conferência XXXV: a questão de uma Weltanschauung” (1933), “Moisés e o monoteísmo: três ensaios” (1939).

dedicaram à discussão da questão do pecado, como verificamos em Celestino Pires (1961), Ludovico Monden (1968), João Batista Libanio (1975, 1999), Álvaro Barreiro (2001). E, por último, existem aqueles que se debruçaram sobre as possíveis articulações entre religião e Psicanálise, como Carlos Dominguez Morano (1998, 2003).

Religiosos da Companhia de Jesus, bem como de outras congregações e leigos oferecem contribuições para discutir e situar a história da Igreja tanto de uma forma geral, quanto de forma específica, no contexto brasileiro, como é o caso da obra conjunta dos padres Alberto Antoniazzi e Henrique Cristiano José Matos (1996), bem como as de Giacomo Martina (1996 e 1997), Giuseppe Alberigo (1999) e August Franzen (1996). Outros focaram a questão do pecado e suas relações com a moral, como Jacques Bur (1991), Teodoro Del Greco (1959), Bernhard Häring (1964), Antônio Moser (1976, 2002) e Xavier Thévenot (2003).

Os autores não filiados a instituições religiosas podem ser subdivididos naqueles que tratam sobre a Psicanálise, como é o caso de Sigmund Freud (seu fundador), de um lado, e seus leitores, de outro, que oferecem contribuições para a compreensão da relação dessa ciência com a religião. As obras de Sigmund Freud que tratam do tema são as que datam de 1907, 1908, 1913, 1921, 1927, 1930 e 1933, e, entre seus leitores, podemos destacar Eugéne Enriquez (1990), Joel Birman (1999, 2006), Luiz Alfredo Garcia-Roza (1988, 1990), Renato Mezan (1995), Fábio Herrmann (1997), Maria Rita Kehl (2002), Jacques Lacan (2005). Devemos ainda citar alguns historiadores, tais como Peter Gay (1989, 1992), Georges Duby (1990), Jean Delumeau (1991, 1992, 1993, 1997, 2003), Jacques Revel (1991), Jean-Louis Flandrin (1991), Orest Ranun (1991), Jean Lacouture (1993), Georges Minois (2004), John W. O'Malley (2004), José Eduardo Franco (2006) e Jacques Le Goff (2007); os sociólogos Louis Dumont (1985), Norbert Elias (1993, 1994) e Zigmunt Bauman (1998, 2007) e o cientista político José Eisenberg (2000).

Entre os que estudaram a Ordem dos Jesuítas e sua pedagogia podemos citar os historiadores da educação Dominique Julia (2001), David Hamilton (2001) e José Maria de Paiva (1982, 2001); o linguista João Adolfo Hansen (2001, 2003); os historiadores René Füllöp Miller (1946), John W. O'Malley (2004) e Jonathan Wright (2006); e os jesuítas Ramón Ruiz Amado (1925), William Bangert [198-?], Serafim Leite (1938), François Charmot (1952), Leonel Franca (1952), Manuel Pereira Gomes (1996), José Manuel Martins Lopes (1997, 2002, 2003, 2007), Luiz Fernando Klein (1997) .

Fontes documentais

As principais fontes aqui investigadas que oferecem subsídios para a discussão da organização e desenvolvimento da Companhia de Jesus, da sua pedagogia, das representações de pecado e solidariedade para a Igreja Católica e das características e modificações trazidas pelo Concílio Vaticano II são: “Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola” (1522-1523), “Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus” (1540), “Constituições da Companhia de Jesus” (1547), “*Ratio Studiorum*” (1599), “Autobiografia” de Inácio de Loyola (1553-1555), “Características da educação da Companhia de Jesus” (1986), “XXXI Congregação Geral” (1965-1966), “XXXII Congregação Geral” (1974-1975), “XXXIII Congregação Geral” (1983), “XXXIV Congregação Geral” (1995), “I Congresso Inaciano de Educação” (1990), “II Congresso Inaciano de Educação: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI” (1997), “III Congresso Inaciano de Educação: educação e mudança social – por uma pedagogia da esperança” (2002), “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” (1993), “Subsídios para a Pedagogia Inaciana” (1997), “Projeto Educativo da Província do Brasil Centro-Leste da Companhia de Jesus” (1999), “Catecismo da Igreja Católica” (1999), “Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações” (2002).

Para o desenvolvimento desta tese foram consultados os exemplares a seguir:

- 1. Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola (1522-1523):** em oitava edição, publicada pelas Edições Loyola, em 2005, com direção

do jesuíta Fidel García Rodríguez e notas do também jesuíta François Courel, a obra traz as orientações, principalmente destinadas ao diretor espiritual, de como realizar o processo de “seguir a Jesus e se colocar a serviço do reino de Deus”.

2. **Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus (1540)**: Inseridas como parte antecedente nas “Constituições da Companhia de Jesus”, obra publicada pela Editora Imprimatur de Lisboa, no ano de 1975, com tradução e notas do jesuíta Joaquim Abranches, são uma espécie de carta constituinte da Ordem. São apresentadas nas versões “Aprovação”, de 1540, e “Confirmação”, de 1550, em nove itens que abordam os seguintes aspectos: finalidade da Companhia de Jesus, a função do Padre Superior Geral, a definição de Congregação, as características das missões, os votos que devem ser realizados pelos jesuítas, as formas de admissão na Ordem, os ritos e ofícios que devem ser praticados pelos jesuítas, entre outros.
3. **Constituições da Companhia de Jesus (1547)**: Publicada pela Editora Imprimatur de Lisboa, no ano de 1975, com tradução e notas do jesuíta Joaquim Abranches, a obra apresenta-se como uma ampliação dos aspectos tratados nas “Fórmulas”. Divide-se em dez partes, que abordam as formas de admissão na Ordem, o modo de proceder dos admitidos, o modo de proceder dos jesuítas (com ênfase no aspecto da obediência), as características e o funcionamento dos colégios, as especificidades das missões, a definição de Congregação, a função do Padre Superior Geral e sua eleição.
4. **Ratio Studiorum (1599)**: Contida no livro do jesuíta Leonel Franca “O método pedagógico dos jesuítas”, publicado pela Educ, em 1952, é um conjunto de normas que definem saberes a serem estudados e condutas a serem aprendidas. É o detalhamento minucioso e exaustivo da parte IV das “Constituições” (“Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia”) no que diz respeito às regras de cada cargo no interior dos colégios, as disciplinas a serem ensinadas e estudadas, sua gradação, as formas de castigos etc.

5. **“Autobiografia” de Inácio de Loyola (1553-1555)**: pode ser encontrada em duas versões. Uma delas, com tradução e notas do jesuíta Maurizio Costa e publicada pelas Edições Loyola, sem precisão de data, faz a narração da trajetória de vida de Inácio de Loyola, a partir de seu relato oral a outro jesuíta, Padre Luís Gonçalves da Câmara, e tem como ponto de partida sua conversão religiosa até sua estada em Manresa (1523). A outra versão, que tem tradução e notas de António José Coelho, também jesuíta, publicada em 2005 pela Editorial Apostolado da Oração de Braga/Portugal, é mais completa e se estende até o ano de 1550. Trata-se da descrição das dificuldades e percalços enfrentados por Inácio de Loyola em sua conversão, na sua trajetória acadêmica, nos seus embates com a Inquisição, em suas peregrinações e na fundação da Companhia de Jesus.
6. **Características da educação da Companhia de Jesus (1986)**: Publicada pelas Edições Loyola, no ano de 1991, a obra foi elaborada por uma comissão internacional de jesuítas e aborda a atualização da educação da Companhia de Jesus a partir das modificações operadas pelas decisões do Concílio Vaticano II.
7. **XXXI Congregação Geral (1965-1966)**, publicada em 1967 sem especificação de local; **XXXII Congregação Geral (1974-1975)**, publicada pela Editora Barbosa e Xavier, de Lisboa, em 1975; **XXXIII Congregação Geral (1983)**, publicada pelas Edições Loyola, em 1984, e **XXXIV Congregação Geral (1995)**, publicada também pelas Edições Loyola, em 1997: tratam das decisões e modificações realizadas pela instância máxima de governo da Companhia (a Congregação Geral) em diversos âmbitos da estrutura e funcionamento da sua vida religiosa, bem como de sua missão apostólica.
8. **I Congresso Inaciano de Educação (1990)**: publicado pelas Edições Loyola em 1991; **II Congresso Inaciano de Educação: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI (1997)**, publicado pelas Edições Loyola em 1998, e **III Congresso Inaciano de Educação: educação e mudança social – por uma pedagogia da esperança**

(2002), publicado sob a organização da doutora em Educação Cecília Irene Osowski, pelas Edições Loyola, em 2002: apresentam trabalhos teóricos e experiências práticas sobre a operacionalização da Pedagogia Inaciana no interior dos colégios da Ordem e sobre, principalmente, a aplicação dos princípios preconizados no documento “Características da educação da Companhia de Jesus”.

- 9. Pedagogia Inaciana: uma proposta prática** (1993): com tradução de Mauricio Ruffier, em quarta edição e publicada pelas Edições Loyola, em 1996, a obra foi elaborada pelo ICAJE (Comissão Internacional do Apostolado Educativo da Companhia). Deriva da décima parte (“Alguns aspectos metodológicos da pedagogia jesuítica”) das “Características da educação da Companhia de Jesus” e se define como uma resposta às solicitações dos educadores jesuítas para que se formulasse uma prática que norteasse as experiências nos colégios da Ordem.
- 10. Subsídios para a Pedagogia Inaciana** (1997): Publicado pelas Edições Loyola, em 1997, é elaborado pela CONEJ (Comissão Nacional de Educação dos Jesuítas) e objetiva a compreensão e implementação do paradigma pedagógico inaciano contido no documento “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” (1993).
- 11. Projeto Educativo da Província do Brasil Centro-Leste da Companhia de Jesus** (1999): Publicado em terceira edição pelas Edições Loyola, em 1999, é elaborado pela ACOJE (Associação dos Colégios Jesuítas) e objetiva oferecer uma resposta aos desafios do contexto atual, considerando a história da Companhia de Jesus, e constituir um projeto que renove e reforce o espaço educativo de cada colégio da Província do Brasil Centro-Leste.
- 12. Catecismo da Igreja Católica** (1999): publicação realizada pelas Edições Loyola e revisada de acordo com o texto oficial em latim, em 2000, foi produzida por uma comissão de doze cardeais e bispos, em 1986, presidida pelo então Cardeal Joseph Ratzinger. Aborda a doutrina católica e pretende ser uma referência para os catecismos elaborados em diversas regiões.

13. Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações (2002): com a organização de Frederico Vier, em 29ª edição publicada pela Editora Vozes, apresenta a compilação dos documentos oficiais e resoluções derivadas do Concílio Vaticano II, realizado de 1962-1965.

Esta tese será desenvolvida em quatro capítulos, assim distribuídos:

- a) **Capítulo 1: Os jesuítas, sua história e seus documentos fundantes:** será aqui apresentado o percurso histórico da Companhia de Jesus, desde sua fundação (1540) por Inácio de Loyola e seus primeiros companheiros, analisando-se o contexto de seu surgimento, os objetivos de sua criação, as influências sofridas, as particularidades da Ordem, o perfil de um jesuíta, os ministérios desenvolvidos e a opção pela via da educação (a Companhia de Jesus é a primeira ordem da Igreja Católica a adotar a educação formal como uma função importante), a missão dos jesuítas no Brasil e os seus documentos fundantes: “Exercícios Espirituais”, “As Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus”, “As Constituições da Companhia de Jesus”, a “Autobiografia” de Santo Inácio de Loyola e a “*Ratio Studiorum*”.
- b) **Capítulo 2: A pedagogia dos jesuítas no ensino religioso contemporâneo:** através, fundamentalmente, do exame de dois documentos mais recentes – “Características da educação da Companhia de Jesus” e “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” - será apresentada a compreensão do ensino religioso da Ordem que se encontra intimamente vinculada à sua proposta pedagógica, pois a perpassa como um todo, e é calcada em cinco fontes: a “Autobiografia” de Santo Inácio de Loyola, os “Exercícios Espirituais”, o “*Modus Parisiensis*”, a Parte IV das “Constituições da Companhia de Jesus” e a “*Ratio Studiorum*”.

Essas fontes de inspiração ainda hoje se encontram contidas nos dois documentos mais atuais, em um movimento de atualização

e adaptação da proposta, tanto da pedagogia quanto do ensino religioso, ao mundo contemporâneo.

- c) **Capítulo 3: O pecado para a Igreja Católica: permanências e mudanças:** ao longo do tempo a representação de pecado vem sofrendo transformações. De uma forma de compreensão eminentemente particular e individual, a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) e também das Conferências Episcopais realizadas em Medellín (1968) e Puebla (1979), o pecado passa a ter um sentido social/estrutural, dado que a ação das pessoas provoca consequências nas relações humanas e instituições sociais, ou seja, no plano coletivo. Através do exame de documentos tais como “A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio: conclusões de Medellín” (1973), “Evangelização no presente e no futuro da América Latina: conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano” (1986), “Catecismo da Igreja Católica” (1999), dos documentos do Concílio Vaticano II (“Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos, declarações”, 2000), “Compêndio de Doutrina Social da Igreja” (2005), e da contribuição de teólogos tais como Antonio Moser (1975, 1976, 2002), Jacques Bur (1991), Francesco Compagnoni, Giannino Piana e Salvatore Privitera (1997), Xavier Thévenot (2003); e do jesuíta João Batista Libanio (1974, 1999, 2005), são discutidas as permanências e mudanças operadas nas representações de pecado, bem como suas relações com a questão da solidariedade.
- d) **Capítulo 4: Individualismo, Sujeito e Modernidade: desafios ao ensino da religião e da solidariedade:** utilizando como ponto de partida as características e mudanças operadas pela modernidade e pela contemporaneidade nos campos social, político, econômico, religioso e científico, busca-se compreender, com o auxílio das contribuições da teoria psicanalítica, os efeitos dessas mudanças sobre o indivíduo (indiviso)/sujeito (marcado pelo inconsciente) e suas relações com o aspecto religioso, mais precisamente no que se refere às articulações com a questão do pecado social e a solidariedade.

2. Os jesuítas, sua história e seus documentos fundantes

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir o percurso feito pela Companhia de Jesus desde sua fundação, no século XVI, sua forma particular de se constituir, através de seus documentos fundantes, suas missões e ministérios, até sua extinção, em 1773⁴.

As controvérsias sobre os jesuítas

De acordo com diversos autores, os membros da Companhia de Jesus, por quase cinco séculos, participaram de forma significativa da história das sociedades ocidentais e orientais. Essa participação não ocorreu só como evangelizadores, teólogos ou, ainda, intermediários sacerdotais; foram eles também conselheiros reais em vários lugares, como Lisboa⁵, Paris⁶, Pequim e Praga; criaram carneiros em Quito; foram donos de “haciendas” no México; produtores de vinho na Austrália, entre outras coisas. Marcados por polêmicas de várias ordens, suscitando sentimentos de amor e ódio, eles transformaram a paisagem cultural e devocional da Europa, sem contar com as interferências nas Américas portuguesa e espanhola.

O historiador José Eduardo Franco (2006) argumenta que críticas e polêmicas marcaram a vida da Companhia de Jesus desde os seus primórdios; tais críticas e polêmicas foram endereçadas a Loyola e seus companheiros, principalmente no que diz respeito à sua atuação pastoral⁷. Assim, “[...] A

⁴ A Companhia de Jesus foi extinta pelo Papa Clemente XIV através da Bula “*Dominus ac Redemptor*”. Sua restauração ocorreu em 1814, com o Papa Pio VII, através da Encíclica “*Sollicitudo omnium ecclesiarum*”.

⁵ O jesuíta Luis da Câmara foi preceptor do rei D. Sebastião (1557-1578).

⁶ O Padre François de La Chaise foi confessor de Luis XV.

⁷ Um interessante exemplo de um documento que explicita a posição dos detratores da Companhia de Jesus é a chamada “*Monita Secreta*”. José Eduardo Franco (2006, p. 80) assim descreve este documento, ao qual classifica de “libelo”. “Precisamente neste pico de apogeu da Companhia de Jesus virá a lume no ano de 1614, na Polônia, um documento que se tornará emblemático na acentuação da dimensão secreta da Companhia e dos seus intentos crípticos de dominação e de implementação maquiavélica, utilizando todos os meios ardilosos para atingir os seus fins. *Instruções Secretas dos Jesuítas*, mais conhecidas pelo seu título latino de *Monita Secreta*, comportam, entre outros aspectos, a novidade polêmica de serem atribuídas à autoria dos próprios Jesuítas. Este conjunto de conselhos secretos (que chegaram a ser apresentados como sendo da autoria do Padre Geral Aquaviva), imensamente editados e reeditados em numerosas edições e várias línguas, tornaram-se, sem dúvida, uma das obras da literatura antijesuítica mais conhecidas, divulgadas e citadas internacionalmente, e um dos arquétipos justificadores da propaganda contra a Companhia, que assim pretendia provar o carácter secreto da organização e dos seus

Companhia de Jesus, efectivamente, teve ensejo de suscitar os ódios mais viscerais e as admirações mais abnegadas.” (FRANCO, 2006, p. 20). Alguns opositores da Companhia de Jesus consideram os jesuítas como uma milícia de soldados de elite, bem treinados, disciplinados, radicalmente obedientes. Isto talvez se explique pelo fato de ser Loyola, o fundador da Ordem, um veterano de guerra e ter dado a ela um carácter piramidal e vertical no que diz respeito à obediência, o que pode ser verificado no próprio nome de “Companhia”⁸.

No entanto, ao contrário do que enfatizavam seus detratores, Loyola inspirou-se, para modelar sua ordem, nas referências organizativas centralizadas, de cunho hierárquico piramidal, próprias da Igreja Católica. Assim, a hierarquia da Ordem de Santo Inácio de Loyola reforça e reproduz a eclesiologia católica que concebe a hierarquia como tendo uma raiz divina e que está acima do poder temporal e é inalcançável por ele. O carácter vitalício do cargo de Padre Superior Geral⁹, inspirado nas características do Sumo Pontífice, também se ajusta aos moldes da Igreja Católica. No que diz respeito ao perfil militar, José Eduardo Franco (2006, p. 66-67) nos mostra que ele “[...] deve ser compreendido tendo em consideração a formação e experiência militar do Fundador, assim como no quadro da mentalidade de pendor cruzadístico que ainda estava subjacente às lutas religiosas desenvolvidas na época.”

planos pouco escrupulosos de conquista do poder e da riqueza. Acreditada durante muito tempo, realmente como sendo um manual de acção tácita e tática dos Jesuítas para atingir os seus fins, a crítica contemporânea acabou por desmascarar esta obra como sendo uma falsificação grosseira do ex-jesuíta polaco Heronym Zahorawski, que assim se pretendeu vingar da sua expulsão da Companhia pouco tempo antes.”

⁸ “[...] o nome dado à Ordem fundada por Santo Inácio, Companhia de Jesus, também não tinha sido uma questão pacífica desde o início. O facto desta Ordem utilizar o nome de Jesus para a sua autonegação era visto por alguns dos seus críticos como uma arrogante usurpação. O próprio Papa Sixto IV (1585-1590), que lhe não lhe agradava o facto de uma ordem religiosa ser nomeada com o nome sagrado do fundador do Cristianismo, chegou a extremos de ordenar ao Geral Cláudio Aquaviva a alteração da denominação oficial da Ordem dos Jesuítas. Todavia, com a morte deste pontífice, ocorrida no decorrer do processo de alteração no nome, acabou por inviabilizar a promulgação do decreto pontifício que oficializaria a referida mudança. Gregório XIV (1590-1591), após o pontificado ainda mais breve do seu antecessor Urbano VII (1590) acabou por manter a nomeação, emitindo até um pronunciamento oficial que confirmava o nome original desta ordem religiosa.” (FRANCO, 2006, p. 111).

⁹ O historiador Jonathan Wright (2006) comenta que “geral” significa “completo” ou “universal” e não um oficial militar, um “general”, como muitos assim o nomeiam, unindo a imagem da Companhia com uma máquina militar.

Loyola: biografia e a fundação da Companhia de Jesus

Constituída ao redor de seu fundador, um espanhol de origem basca¹⁰, a Companhia de Jesus só alcançaria reconhecimento oficial através da Bula Papal *Regimini militantis ecclesiae*, de Paulo III, em 27 de setembro de 1540, com o ideal carismático: *Ad Majorem Dei gloriam* (“À maior glória de Deus”). Francisco Xavier, Pedro Favre, Diego Laynez, Alonso Salmeron, Simão Rodrigues e Nicolas Bobadilla¹¹, que fizeram um voto religioso, em 15 de agosto de 1534, na cripta de São Dionísio em Montmartre (Paris)¹², compuseram o grupo fundador da Companhia. Este voto tornou-se um ato fundador na história da Ordem. Visando a uma renovação espiritual, uma

¹⁰ Autores como, por exemplo, o historiador José Eduardo Franco (2006) e o jesuíta William V. Bangert [198-], afirmam que Inácio de Loyola nasceu no castelo dos Loyolas, provavelmente em outubro de 1491, sendo o décimo terceiro filho de D. Beltrão de Oñaz y Loyola e de D. Mariana Sanchez de Licona. Seu nome completo era Iñigo López de Loyola, provavelmente em honra do Santo Beneditino Iñigo de Omã. A assinatura com o nome Inácio só aparecerá, mais tarde, em 1537. Loyola foi encaminhado por seu pai para uma carreira eclesiástica que fracassou, mas, através da qual aprendeu os rudimentos da leitura e da escrita. Seu pai, antes de morrer, o encaminhou para Arévalo, aos cuidados de D. Juan Velázquez del Cuéllar, tesoureiro-mor da corte real, para que pudesse adquirir a formação básica de um cortesão e também de um gentil-homem espanhol. Porém este gentil-homem espanhol confrontou-se, numa aventura militar, com uma experiência de sofrimento agudo que modificaria transversalmente sua vida. Em 20 de maio de 1521, participa, a serviço de Carlos V, da defesa militar de Pamplona, em uma batalha heróica contra os franceses, da qual sai derrotado e ferido por uma bala de carabina que despedaça uma das suas pernas, ferindo também, de forma grave, a outra. Durante o longo tempo de convalescência, no solar dos Loyola, em que foi sujeito a diversas e dolorosas intervenções cirúrgicas (às quais o próprio Inácio nomeia de carnificina) entrou em contato com livros religiosos, os únicos que lhe foram disponibilizados. Tratava-se dos quatro volumes da *Vida de Cristo*, de Ludolfo da Saxônia, e um *Flos Sanctorum*, de Jacobus de Voragine. Assim, é nesse longo período de 7 meses, de junho de 1521 a princípios de 1522, que Inácio opera um transformação interior, propiciada pelos efeitos dessa literatura que o leva a iniciar um longo caminho de peregrinação espiritual, tornando-se primeiramente um eremita, depois um peregrino, para posteriormente iniciar uma carreira de estudos nas universidades de Espanha e França.

¹¹ Jean Lacouture (1993, v. 1), historiador, nos apresenta Francisco Xavier como filho da boa nobreza. O pai, D. Juan de Iassu, foi tesoureiro de Jean III de Albret, e a mãe pertencia à família Azpilcueta; Pierre Favre, como sendo da Sabóia, nascido em 1506 na aldeia de Villaret, oriundo de uma família de camponeses piedosos e abastados; Diego Laynez, nascido em 1512, em Almazan, na Castela Velha, em uma família de “cristãos novos”, ou seja, cristãos convertidos ao catolicismo; Alonso Salmeron como oriundo de Toledo e nascido em 1515; Simão Rodrigues como português e um dos 50 jovens nobres que o rei João III dotara de bolsa para frequentar o colégio de Santa Bárbara em Paris, e Nicolas Bobadilla como um espanhol irascível, infatigável, arrogante, que será, por mais de 30 anos, o menino insuportável dos “iniguistas”.

¹² “Na festa da Assunção de Nossa Senhora, no dia 15 de Agosto de 1534, os sete estudantes deixaram de madrugada o bairro latino, e dirigiram-se a uma pequenina capela dedicada a S. Dionísio, situada nas faldas de Montmartre. Na cripta celebrou o Santo Sacrifício da Missa, Pedro Fabro, que era entre eles o único sacerdote. À comunhão virou-se para seus companheiros, sustentando nos dedos a sagrada hóstia, e de joelhos, pronunciou cada um deles três votos. Deu-lhes a sagrada comunhão, e voltando para o altar, fez também ele os mesmos votos e consumiu as sagradas espécies. Passaram aquele dia na encosta da colina, desfrutando simplesmente a alegria que sentiam no íntimo dos corações. Constituíram-se então numa pequenina companhia estreitamente unida, embora não fosse ainda uma ordem religiosa. Esta cena ficou indelével na memória da Companhia, como um dos mais preciosos tesouros da sua tradição [...]” (BANGERT, [198-], p. 27).

purificação das almas, os jesuítas queriam corrigir a ignorância da doutrina, expurgando-a dos pecados e também das superstições. Seu principal objetivo era persuadir cristãos, hereges e pagãos a viver uma vida reta, orientada pela moral cristã e pela luz divina.

João Adolfo Hansen (2001) nos mostra que, de acordo com a lógica de compreensão de Loyola, o infiel é considerado um inimigo da fé, e o pagão é aquele infeliz condenado ao inferno, caso a fé não seja a ele revelada. O objetivo não era apenas salvar a própria alma (santificação pessoal), mas também outras através de um trabalho apostólico. Sua espiritualidade encontrava-se calcada na tradição medieval da “*Devotia Moderna*”, movimento religioso encabeçado pelos “Irmãos da Vida em Comum”, que aconteceu no final do século XIV e início do século XV e que teve como fundador Geert Groot (1340-1384)¹³.

A Companhia de Jesus, de acordo com José Eduardo Franco (2006), surge para atuar em duas frentes: uma interna, no revigoramento espiritual da Igreja Católica (Reforma Católica)¹⁴, que se mostrava decadente¹⁵, e outra, externa, que se refere ao crescimento do Protestantismo (Contra-Reforma) e que

¹³ “[...] Groot fundou os Irmãos da Vida Comum como um esforço de chamar seguidores a uma devoção e santidade renovadas. Seguiram a *devotio moderna*, uma vida de devoção disciplinada centralizada em meditar na vida de Cristo e segui-la. A obra de maior influência desta escola de pensamento foi *A Imitação de Cristo*, escrita por Thomas à Kempis. Quando não se opunha à igreja católica ou à hierarquia, o movimento criticava a corrupção da igreja. Sua ênfase no relacionamento pessoal com Deus parecia minimizar o papel da função sacramental da igreja. Escolas fundadas pelos Irmãos enfatizavam escolaridade e devoção e tornaram-se centros para a reforma [...]” (ESTUDOS DA BÍBLIA, 2008).

¹⁴ José Eduardo Franco (2006, p. 97) chama a atenção para o esclarecimento da diferenciação dos conceitos de Reforma Protestante, Reformados e Contra-Reforma ou Reforma Católica: “[...] Na Idade Média reforma significava a purificação interior que cada cristão estava obrigado a realizar em si mesmo, condição fundamental para a revitalização da comunidade eclesial. Com Lutero o conceito de reforma ganhou um novo significado, este mais específico: designa o movimento religioso de renovação da Igreja de Cristo iniciado em 1517 que se antagonizou com o Papado e que acabou por romper com a Igreja Católica sediada em Roma. Mais tarde, com as cisões registradas entre os Protestantes, especialmente depois da *Fórmula* luterana de *Concórdia* (1580), os seguidores de Zwinglio e de Calvino passaram a designar-se Reformados a fim de se distinguirem dos Luteranos, nomenclaturas que foram posteriormente consagradas no Tratado de Vestefália. Contra-Reforma ou Reforma Católica é o nome utilizado para designar a dinâmica de renovação do Catolicismo a vários níveis desenvolvida por reação ao movimento crítico do Protestantismo.”

¹⁵ O jesuíta José Manuel Martins Lopes (2002, p. 25-26) assim caracteriza o panorama da Igreja Católica neste período: “Alguns cardeais e bispos não eram pastores, mas sim príncipes, que viviam na corte uma vida faustosa, longe do povo de Deus que lhe havia sido confiado. O nepotismo, a promiscuidade entre política e religião, onde a religião era claramente subserviente aos interesses daquela, o acumular de benefícios, o absentismo, os cardeais-meninos e os bispos-meninos, para não falarmos dos desregramentos do clero, a começar pelos que deviam dar o exemplo, era tão só alguns dos males mais visíveis.”

intencionava expandir o Cristianismo Católico a uma ordem mundial, ou seja, uma espécie de projeto de “globalização religiosa”. Nessa proposta de “globalização religiosa” se encaixa Portugal, primeiro reino da cristandade a solicitar os serviços da Companhia de Jesus, através de D. João III, que procurava religiosos para realizar missões em seus territórios ultramarinos. Atendendo a essa solicitação, Simão Rodrigues e Francisco Xavier partem para Lisboa em abril de 1540.

D. João III teve uma importância capital na expansão da Companhia, não só em terras portuguesas, como também no Oriente e Brasil, através de um considerável suporte material e político. Ele também abriu as portas das monarquias europeias para a Companhia. José Eduardo Franco (2006) afirma que, por esse patrocínio e contribuições, o rei português foi considerado, por Loyola, como um justo fundador da Companhia, pois sem ele a história desta não teria o caráter fulgurante de seus primórdios.

Mas esse monarca não só foi uma espécie de catalisador das ações missionárias dos jesuítas em seu império ultramarino, como propiciou a inauguração oficial da primeira casa própria da Companhia, a comunidade de Santo Antão-o-Velho (Lisboa), em 1542. Também em Coimbra foi instituída a primeira casa de formação para jovens jesuítas, no mesmo ano, sob o nome de Colégio de Jesus, e a primeira Província¹⁶ administrativa da Companhia, em 25 de outubro de 1546. Assim, é em terras lusitanas que, paradoxalmente, os jesuítas vão encontrar o primeiro acolhimento e o mais radical rechaço, encabeçado, em 1759, pelo Marquês de Pombal.

A nova ordem surge com uma feição inovadora, pois assumiu aspectos que ousaram sustentar um perfil adaptado às exigências do seu tempo. Um exemplo dessa feição “moderna” pode ser encontrado em sua estrutura organizativa flexível, que se distanciava da de outras ordens religiosas, o que pode ser percebido na não obrigação de seus membros recitarem em conjunto

¹⁶ “A Companhia de Jesus é, administrativamente, dividida em Províncias ou Circunscrições territoriais, que compreendem várias casas e colégios da Ordem e coincidem com o território de uma nação ou parte dele [...]” (FRANCA, 1952, p. 46).

as horas litúrgicas, na simplificação do ofício divino e no cerimonial litúrgico, na desvalorização dos excessos das penitências corporais e na abolição da reclusão nos conventos. Essa flexibilidade possibilitou a emissão de respostas mais rápidas aos desafios emergentes da evangelização naquele novo contexto.

Dessa forma, os jesuítas afirmam, paulatinamente, o seu caráter apostólico, ficando a oração (realizada mentalmente e sem fins práticos imediatos) e a leitura espiritual para depois da realização desse trabalho apostólico. Outro aspecto que também esclarece o caráter moderno dos jesuítas encontra-se na valorização, por parte da Ordem, da subjetividade, no poder da razão e na razão do poder, segundo nos mostra o doutor em educação Luiz Fernando Conde Sangenis (2006).

O rigoroso ascetismo, que marcava o mundo religioso medieval, com suas mortificações e privações, não condizia com as características da Companhia de Jesus, que necessitava de homens vigorosos e sadios e sempre prontos a assumir qualquer trabalho. Porém, de acordo com seus biógrafos, a liberação desse tipo de prática não ocorreu na experiência pessoal de Loyola, que, no seu tempo de estudante em Paris, fez uso da penitência. Quando notou os danos daí decorrentes, foi abandonando-a gradativamente.

Na elaboração dos “Exercícios Espirituais”¹⁷ Loyola já faz proibições de penitências exageradas, preconizando que o exercitante não deverá passar fome e nem se açoitar em demasia, pois a preparação da alma deve ser propiciada, de forma exclusiva, por meios espirituais; e nas “Constituições da Companhia de Jesus”¹⁸ há referências constantes ao tratamento que deve ser dado ao corpo para que este se torne também um instrumento de Deus.

A Companhia de Jesus foi cada vez mais se definindo, diferentemente das outras ordens da época, como um lugar distinto daquele do encerramento nos claustros, optando por “estar no mundo” e “ser do mundo”, confrontando-se

¹⁷ As características do documento “Exercícios Espirituais” serão explicitadas mais adiante.

¹⁸ As principais características deste documento serão apresentadas mais a frente.

diariamente com o pecado e a agitação do trabalho na vida cristã. Dessa maneira, para alcançar esse lugar distinto, os jesuítas estabeleciam suas igrejas e comunidades perto das vias públicas. Seu “modo de proceder”, perto do mundo, se viabilizava através dos ministérios. É interessante ainda ressaltar que o ingresso do candidato, ou escolástico, de forma definitiva na Ordem só se daria depois de vários anos de experiência nesses mesmos ministérios. Em outras ordens, os membros viviam em mosteiros ou conventos. Já os jesuítas viviam em “casas” ou “colégios”¹⁹ e consideravam sua “melhor casa” as “peregrinações” e “missões”. O modelo utilizado para espelhamento eram os apóstolos e seu estilo de vida, dispersos pelo mundo a pregar a palavra de Deus.

De acordo com o historiador John O'Malley (2004, p. 110), Jerónimo Nadal²⁰, um dos primeiros jesuítas, afirmava, que “[...] a essência do monge ‘era evitar a companhia de outros seres vivos’. Porém, ‘a essência do jesuíta era procurar sua convivência a fim de ajudá-los’.”. O mesmo autor ainda nos mostra que, apesar de essa orientação vinda de Loyola apontar para uma ligação mais estreita do jesuíta com o mundo, isso não foi uma unanimidade ao longo da história da Companhia, como podemos verificar na posição assumida pelo terceiro Superior Geral, Francisco de Borja (período de 1565-1572), que defendia uma identidade jesuítica mais meditativa, contemplativa e monástica.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao termo “jesuíta”. Segundo José Eduardo Franco (2006), no tempo de Santo Inácio esse substantivo não era usado dentro da Ordem para designar os religiosos, Loyola costumava chamá-los de “compañeros”, “nosotros”, “los de la Compañía”. O termo só será adotado na última fase do Concílio de Trento (1546), quando Diego Laynez, o segundo Padre Geral, que substituiu Loyola no período de 1558-1565, foi

¹⁹ “[...] Na terminologia de Inácio, Colégios significavam em geral residências para os jovens jesuítas cuja principal ocupação seria o estudo. Distinguiam-se das “Casas”, que eram as residências dos padres ou dos estudantes que tinham terminado os seus estudos e se dedicavam aos ministérios.” (LOPES, 1997, p. 45).

²⁰ “O P. Jerónimo Nadal, espanhol natural de Maiorca, foi um dos Padres mais íntimos de Santo Inácio. Conheceu-o como estudante em Paris. Inácio quis atraí-lo ao grupo de companheiros, mas ele não se rendeu. Só depois de sacerdote e grande lente de teologia, veio a Roma, fez os Exercícios e deixou-se vencer pela graça, entrando para a Companhia em 1545. Foi homem de confiança do fundador, que o encarregou de publicar as Constituições nas casas da Ordem nos vários países da Europa.” (LOYOLA, 2005a, p. 15).

apresentado como “Generalis Jesuitarum”. Mas a adoção oficial do termo só seria realizada em 1995, na XXXIV Congregação Geral²¹.

Ser um jesuíta...

Para tornar-se um jesuíta o candidato deveria se caracterizar por ser devoto, virtuoso e compassivo, mas firme, magnânimo, corajoso, comprometido com a Companhia e seus objetivos e uma pessoa de sã julgamento.

Esta última qualidade foi reconhecida como especialmente necessária para o jesuíta, que quase por definição freqüentemente viveria muito distante de seus irmãos e superiores e em situações novas, estranhas e difíceis. Também correspondia a um dos princípios característicos do ministério jesuíta: adaptar-se às circunstâncias e às necessidades das situações particulares das pessoas com as quais entravam em contato nos seus ministérios. O princípio não era novo e de forma alguma peculiar somente aos jesuítas. Mas os jesuítas aprenderam-no explicitamente dos *Exercícios*, viam-no como essencial à luz de seu ideal de exercer o ministério muito particular. Foi inculcado nos documentos inicianos e em outros. [...] (O'MALLEY, 2004, p. 130).

Jonathan Wright (2006), historiador, completa esse perfil do jesuíta afirmando que alguns casos mais definidos já contribuíam para a não aceitação do candidato na Ordem. Entre esses casos ele cita, por exemplo, aqueles que tivessem opiniões religiosas equivocadas ou, ainda, que sofressem de alguma instabilidade mental. Não era incomum o candidato ser questionado sobre problemas físicos que possuísse, pois a vida na Companhia requeria boa saúde para suportar as exigências, como a de se deslocar para onde fosse mandado. Ele ainda cita um aspecto curioso que poderia impedir o ingresso: trata-se de indivíduos que apresentassem “uma feiúra incontestável”. Pessoas que possuíssem deformidades ou defeitos visíveis (corcundas, por exemplo) ficariam em desvantagem, já que tais defeitos ou deformidades não contribuiriam para a edificação do próximo.

De um jesuíta também era esperada uma total obediência, pois eles deveriam estar prontos para qualquer empresa que o Papa, ou o seu superior, determinasse. No que diz respeito a essa questão, os autores não apresentam unanimidade, e assim podemos encontrar posições diversas de interpretação.

²¹ Congregação ou Capítulo Geral é uma reunião daqueles jesuítas convocados e que tem como objetivo a eleição de um novo Superior ou ainda discutir e tomar decisões sobre assuntos pertinentes à estrutura e funcionamento da Companhia de Jesus. (LOIOLA, 1975).

Luis Fernando Conde Sangenis (2006) argumenta que ela, a obediência, é um princípio de ação, e que não é suficiente que se execute o ordenado, mas o sujeito deve ter a mesma vontade, querer a mesma coisa que aquele que manda, e isso é por ele nomeado de “obediência de vontade”. Já o cientista político José Eisenberg (2000) acrescenta que a concepção de obediência para Inácio de Loyola passa pelo consentimento daquele que obedece, requerendo, para isso, a explicação racional das razões para a obediência, por parte dos superiores e, por parte daqueles que obedeceriam, o esclarecimento das razões pelas quais haviam sido persuadidos. Para ele a obediência exigia, então, uma espécie de reconstrução da decisão dos superiores, por meio do exame detalhado do argumento, e isso era algo impensável entre as ordens medievais monásticas, para as quais a aceitação passiva era inquestionável.

O historiador Jean Lacouture (1993, p. 124, v.1) também contribui para o debate sobre a questão da obediência entre os jesuítas, ao se referir à fórmula “*perinde ac cadaver*” (“tal como cadáver”) como um comportamento imposto aos membros da Companhia que se caracterizava pela “[...] abolição da vontade, docilidade sem falha, ‘indiferença’, aniquilamento radical nas mãos do ‘geral’ e, através dele, nas do Papado romano.”. Ele acrescenta que não se deve esquecer que a história de vida de Loyola foi marcada por episódios de resistência a obedecer, como, por exemplo, o seu embate com a Santa Inquisição, caracterizando-se assim por certa rebeldia. No entanto, a disciplina e obediência inventadas por ele não significam a execução mecânica de uma regra imposta, mas, sim, a aderência à razão, a justificativa dessa mesma regra.

Loyola ainda estabelecia distinção entre diferentes graus de obediência. O grau mais baixo, segundo ele, é a chamada “obediência do ato”, que é puramente exterior, consistindo na execução da ação determinada. Ela é tida por Loyola como “muito imperfeita”. O grau seguinte caracteriza-se pela introjeção, por parte do subordinado, da vontade de seu superior, e é compreendida, por Loyola, como sendo propiciadora de alegria. O terceiro grau da obediência é marcado por “[...] não se limitar, apenas, a querer a mesma coisa que o superior, mas também a pensar da mesma maneira que êle, que o seu

juízo se submeta ao do seu superior, na medida em que a vontade entregue possa dobrar a inteligência.” (MILLER, 1946, p. 39). Para alcançar esse último grau de obediência o jesuíta tem por dever não permitir que seja dominado por qualquer tipo de dúvida interior; deve estar convencido de que o que lhe foi ordenado assim o foi para “servir à maior glória de Deus”.

Associada à obediência, Loyola preconizava a prudência como parte constituinte do “modo de proceder”. O conceito de prudência, assim como o de obediência, encontra sua origem nos “Exercícios Espirituais”. Utilizando o expediente do exame diário de consciência, o exercitante aprenderá a fazer a distinção dos movimentos, presentes na alma, que se originam de Deus daqueles que são produzidos pelo inimigo de Deus. Loyola recomenda que, para tal, seja feita uma espécie de contabilidade diária dos pecados, anotando-se todas as possíveis oportunidades nas quais o exercitante atuou de forma incorreta ou, ainda, pecaminosa. A simples lembrança do pecado e dessa contabilidade já tinha efeitos de penitência. Porém, o exame de consciência diário não era o bastante e não substituía a confissão mais completa.

De acordo com Luiz Fernando Conde Sangenis (2006, p. 157), os fundadores da Companhia de Jesus intuíram que seria necessário, além da disciplina, da obediência e da prudência o cultivo da inteligência e do estudo para cumprirem a missão à qual foram convocados: “[...] formar uma nova milícia para defender a fé cristã das heresias e do protestantismo, bem como conquistar espiritualmente o mundo para Cristo [...]”. Para tal, a formação de um jesuíta ocorria da seguinte maneira: primeiro um noviciado de dois anos, marcados por provas e também pela instrução espiritual. Após esses dois anos, os votos perpétuos eram proferidos: castidade, pobreza e obediência. A partir desse momento, uma decisão seria tomada: ser irmão ou ser escolástico. O irmão, ou coadjutor temporal, era escolhido para trabalhos braçais (jardineiro, cozinheiro etc.); já o escolástico e posteriormente “professo” (núcleo propriamente dito da Ordem) deveria percorrer um tempo de estudos que seriam teologia (quatro anos) e filosofia (três anos), havendo aqui uma interrupção realizada pelo período de “regência”, dedicado ao magistério. Por fim chegava-se ao ponto no qual se faziam os “Exercícios Espirituais” por completo, quando os três votos

eram então reafirmados e quando também se fazia o quarto voto adicional: de obediência ao Papa no que diz respeito às missões.

Jesuítas: missões e ministérios

As missões, característica singular da Companhia de Jesus, representavam, por assim dizer, o aspecto mais particular desse quarto voto, que todo professo deveria fazer. Seu objetivo era que o jesuíta fosse a qualquer lugar que o Papa ordenasse, “[...] fosse entre os fiéis ou entre os infiéis, sem alegar nenhuma desculpa, sem requisitar nenhuma verba para a jornada, em nome de questões que diziam respeito à adoração de Deus e à prosperidade da religião cristã [...]” (WRIGHT, 2006, p. 80). Assim, as missões constituem-se como a culminação de um ideal apostólico jesuítico: o missionário era o melhor tipo de peregrino inaciano. O quarto voto é um aspecto abordado na “Fórmula do Instituto”²², bem como é retomado nas “Constituições da Companhia de Jesus”, que reforçam, de forma enfática, a obediência incondicional ao Papa.

Os jesuítas evitavam aceitar, ao seu encargo, paróquias, acreditando que estas pertenciam mais ao clero diocesano, e que a fixidez que elas exigiam restringia a mobilidade à qual estavam vocacionados. Loyola também acreditava que tais dignidades eclesiásticas poderiam gerar ambições e escândalos comuns à hierarquia eclesiástica da época do Renascimento.

O ministério dos jesuítas se dava através de quatro categorias: as várias formas de ministério da palavra; a administração dos sacramentos, tais como a Eucaristia e a confissão; as obras de misericórdia e os colégios. Eles acreditavam que tais ministérios deveriam seguir um padrão “apostólico”, ou seja, deveriam reproduzir, em seu próprio tempo, o percurso realizado pelos discípulos de Jesus descrito no Novo Testamento.

O programa pastoral mais fundamental dos membros da Companhia de Jesus se dava através da tríade: palavra – sacramento – obras. Nas versões da

²² As principais características deste documento serão apresentadas mais à frente.

“Fórmula do Instituto”, a pregação (a palavra) aparece como primeiro ministério, e as “Constituições da Companhia de Jesus” consideravam a pregação e o ensino mais importantes do que ouvir confissões ou, ainda, dar “Exercícios Espirituais”. Assim, os jesuítas utilizavam vários lugares para realizar suas pregações – ruas, praças públicas, mercados, hospitais, prisões, navios atracados etc. –, procurando sempre espaços que ainda não tinham sido utilizados para tal.

Loyola acreditava que os sermões/pregações deveriam contemplar, em seu conteúdo, os vícios e as virtudes. Assim, era importante que neles os jesuítas pudessem fazer uso de listas referentes aos vícios e pecados e também de remédios para estes, bem como o Decálogo e as obras de caridade e misericórdia. Os objetivos se circunscreviam à possibilidade de trazer as pessoas aos sacramentos da Penitência e da Eucaristia ou de persuadi-las a recebê-los mais frequentemente. Seus sermões/pregações sempre visavam tocar em algum tipo de sentimento, condição básica para que um sermão fosse considerado realmente um sermão.

Outra maneira de trabalhar com a palavra se deu, para os jesuítas, através das publicações, no caso, a palavra escrita. No princípio, essa prática não era muito bem vista, já que se viam como caracterizados pela simplicidade e modéstia. Mas não foi possível sustentar essa posição por muito tempo, principalmente com a entrada em cena dos colégios, pois livros eram necessários e estes deveriam ser acessíveis, financeiramente, aos estudantes.

Assim, os jesuítas da primeira geração escreveram e publicaram livros muito importantes, incluindo-se nesse rol os catecismos de São Pedro Canísio²³. Eram eles incansáveis escritores, principalmente de documentos e correspondências. Em suas atividades pastorais, davam preferência à palavra falada e ao contato humano em detrimento da palavra escrita e da página

²³ Pedro Kanjis (1521-1597), latim Canísius, teólogo holandês jesuíta, foi Doutor da Igreja e chamado de o “segundo evangelizador” da Alemanha (o primeiro foi São Bonifácio) e também de “Martelo dos Hereges”, pela clareza com a qual demolia os erros dos protestantes. É reconhecido como pioneiro da imprensa católica, sendo o primeiro dos escritores jesuítas. É de sua autoria o catecismo “Resumo da Doutrina Cristã”, de 1555, à qual se seguiram o “Catecismo Breve” e o “Catecismo Brevíssimo.” (SIERVAS DE LOS CORAZONES TRASPASADOS DE JESÚS Y MARIA, 2008).

impressa. Luiz Fernando Conde Sangenis (2006) também nos mostra que esse movimento inicial de resistência ao uso da imprensa foi, aos poucos, sendo substituído pela adesão, dado que os jesuítas perceberam que esta seria uma ferramenta eficaz para influenciar a opinião pública a seu favor.

Outra forma de o ministério da palavra se apresentar era pela via do Catecismo. A partir do século XVI, mudanças foram operadas pela Igreja na catequese, e o seu ensino transformou-se em um empreendimento organizado e sofisticado, sem precedentes. As referidas mudanças podem ser listadas da seguinte maneira: a impressão escrita de catecismos, cujo conteúdo era, anteriormente, transmitido oralmente em versos e melodias; o formato adotado passa ser o de perguntas e respostas; ênfase na memorização; o endereçamento primordial às crianças, entre outros. Os jesuítas, no entanto, marcaram seu estilo próprio: além do “Credo” dos apóstolos, incluíram, no Catecismo, o “Pai-nosso” e a “Ave-Maria”, os remédios para o pecado, as obras de misericórdia, as bem-aventuranças e, ainda, uma pequena exortação.

Os catecismos do jesuíta Pedro Canísio (1521-1597) são referência para os jesuítas. Adotando o formato de perguntas e respostas, gravuras e versos, não se orientavam diretamente para a confissão e continham os elementos considerados tradicionais, mas estes se encontravam moldados na estrutura das duas virtudes: sabedoria e justiça ou retidão. Apesar destas e outras produções, os jesuítas não adotaram nenhum “texto-padrão”, um formato ou processo uniforme. Preferiam se “adaptar ao tempo, lugares e pessoas”, como preconizavam as “Constituições”. Também são outro tipo de ministério da palavra, praticado pelos jesuítas, os “Exercícios Espirituais”. Eles sofreram algumas adaptações com relação à prática proposta inicialmente por Loyola, como, por exemplo, serem realizados em grupo. Apesar de muitas vezes se parecerem com uma catequese mais intensificada, eles se mostram mais como um aprofundamento da sensibilidade religiosa, com um novo tipo de engajamento.

Outra categoria de ministério trabalhado pelos jesuítas era a administração dos sacramentos, especificamente a Eucaristia e a Penitência. Eles construíram

para si e para seus penitentes uma lista de pecados, visando garantir que suas consciências fossem instruídas naquilo que era certo e errado, para se ter uma confissão integral. Ao mesmo tempo, defendiam o “exame de consciência” diário (a revisão geral do dia) como parte da confissão e preparação desta.

A confissão e o exame de consciência eram considerados, pelos jesuítas, mais que um tribunal de acerto de contas: eram um momento no qual o confessor deveria aproximar o penitente da “abundante misericórdia de Deus”, sem medo, configurando então uma oportunidade para o conselho espiritual. Segundo John O’Malley (2004, p. 221), a função do confessor podia ser a de encorajar o penitente com palavras carinhosas, como um pai; admoestar e repreender, como um juiz ou, ainda, aplicar os remédios ao doente, como faz um médico. “[...] A insistência nos aspectos consolantes do sacramento dentro da estrutura jurídica desenvolvida na Idade Média caracterizou a abordagem jesuítica da confissão e a marcou com muitas ambivalências.”. Assim, a ênfase dada pelos jesuítas na confissão situava-se no aspecto consolador e confortador.

A abordagem da confissão e do exame de consciência pelos jesuítas nos remete a outra questão: os “casos de consciência”²⁴.

[...] A necessidade que os jesuítas sentiram de estudar esses casos emergiu da natureza complexa da tarefa do confessor. Se o confessor era um juiz, então tinha que avaliar a moralidade das ações do penitente e dar uma penitência proporcional; se era um doutor da alma, necessitava de informação sólida para a instrução da consciência do penitente. Como já havia sido longamente incorporado à lei e à ética, as circunstâncias poderiam diferir de caso para caso e influenciavam as questões de culpabilidade e de moralidade. Um crime cometido num momento de paixão não é o mesmo que um crime cometido planejado durante muito tempo. Matar um outro ser humano é proibido, mas é proibido se feito para salvar a própria vida das mãos do agressor? (O’MALLEY, 2004, p. 221).

O estudo dos “Casos” significava, então, facilitar a aplicação das normas gerais, como o Decálogo, a diferentes conjuntos de circunstâncias, porém de forma consistente. Era uma tentativa constante de clarificar os problemas morais mais complexos e melhor escolher alternativas de acordo com os “tempos, lugares e pessoas”, defendidos por Loyola desde o princípio.

²⁴ Os “casos de consciência” relacionam-se com a “casuística” e trata-se de uma parte da Teologia Moral que instruirá o confessor sobre a gravidade do pecado e a penitência que daí advirá.

Nos primeiros anos de existência da Ordem, os jesuítas cuidaram de estudar os textos disponíveis, produzidos por outros autores, sobre os “casos de consciência”, e, em alguma ocasião, fazer preleções sobre estes. Por volta de 1560 foi introduzida a prática da discussão geral, na qual os participantes apresentavam sua própria resolução de um determinado caso, após o estudo particular deste.

John W. O'Malley (2004) e José Eisenberg (2000) afirmam que os “casos de consciência” exerceram um papel muito importante entre os jesuítas, pois foram eles os primeiros a inserir cursos que tratavam do assunto no programa universitário formal da época, integrando o currículo de sua educação²⁵. As aulas desse curso contemplavam, então, análises de casos reais ou hipotéticos nos quais a aplicação dos dogmas da Igreja podia apresentar-se como problemática ou contraditória. Os jesuítas foram, assim, também os primeiros a reconhecer que a multiplicidade da vida não poderia ser submetida a julgamentos calcados em normas rígidas, e que a avaliação deveria ser feita de acordo com as circunstâncias nas quais a falta havia ocorrido. Agindo dessa maneira, eles objetivavam evitar rigores injustos.

²⁵ René Füllöp Miller (1946, p. 204-205), historiador, nos esclarece melhor a questão dos “casos de consciência” através da seguinte passagem: “O assassinio de um homem, por exemplo, tal como um exame mais minucioso o demonstrava logo, não se esgotava, de modo algum, com o quinto mandamento do Decálogo, redigido de maneira tão simples: conforme as peculiaridades do caso concreto, para os teólogos moralistas produzia-se uma divisão em assassinios ‘permitidos’, ‘condicionalmente permitidos’ e ‘não permitidos’; somente depois que todos os motivos e circunstâncias concomitantes do homicídio houvessem sido estudados, é que se poderia decidir sobre a qual dessas três categorias deveria pertencer o ato em apreço.

Devia ser tomado em consideração, justamente, o fato de que o homem muitas vezes se via na contingência de ter de defender-se e salvar a própria vida mediante o assassinio do agressor. Esse caso, em si mesmo ainda simples, apareceu, no entanto, imediatamente, mais complicado, em virtude de muitas outras eventualidades: que juízo se deveria formar quando um filho houvesse assassinado o seu pai, em legítima defesa, um frade ao seu abade, um súdito a seu príncipe? Acaso seria permitido a uma esposa matar o marido que quisesse tirar a vida? Seria desculpável que alguém eliminasse, violentamente, uma testemunha falsa, com o fito de impedir a sua própria e injusta condenação à morte? Poderia um nobre, que houvesse recebido uma bofetada e que agora estava desonrado aos olhos dos membros da sua casa, matar o ofensor? Estava o soldado autorizado a matar inocentes na guerra, desde que isso lhe houvesse sido ordenado por seu superior? Seria lícito a um general mandar incendiar uma torre em que se encontrassem, eventualmente, também elementos civis, além das tropas do inimigo? Todas essas perguntas foram então estudadas exatamente nas diversas obras de casuística moral dos jesuítas e de acordo com as circunstâncias existentes no momento, respondidas ora afirmativamente, ora com afirmativa condicional, ou então respondidas negativamente, fosse por inteiro, fosse com certas restrições.”

Além do ministério da palavra e suas diversas variações e da administração dos sacramentos, os jesuítas trabalhavam em um terceiro tipo de obras: as de misericórdia realizadas em hospitais, prisões etc. Em todas essas instituições, o trabalho era basicamente o mesmo: acolher e orientar espiritualmente o sujeito, ouvir confissões, administrar a comunhão, promover conversões, fazer sermões, resolver alguns problemas materiais através de pedidos de donativos, por exemplo.

Um último tipo de ministério desenvolvido pela Companhia de Jesus foi o da educação escolar. Ela não só formava os próprios membros, mas também uma parcela considerável do clero secular europeu. As instituições se expandiram a partir de um modesto começo na Espanha, em Gandia, em 1546, e na Sicília, em Messina, em 1547, onde surgiu o primeiro colégio voltado, de forma prioritária, para alunos não-jesuítas ou “externos”.

As escolas jesuítas, assim, se desenvolviam amplamente e procuravam sempre fazer uma articulação entre os avanços educacionais do humanismo²⁶, que continham em si reverências à cultura clássica, e a formação de membros pios da sociedade cristã. Para tal, os alunos eram obrigados a examinar suas consciências, desenvolver uma espiritualidade própria, assistir à missa, orar, confessar e comungar todas as semanas, ouvir os sermões e as aulas de catecismo. A Companhia de Jesus ensinava seus alunos a serem bons cristãos e bons súditos, mas também formava membros eloquentes e elegantes no mundo secular, tornando-se, portanto, uma ordem de ensino.

Os jesuítas intuíram que o ensino seria um dos instrumentos mais eficazes para transformar a velha cristandade (incluindo aí o próprio clero), inculcando-lhe uma nova consciência pela via da ciência. A percepção da ausência de homens letrados e qualificados intelectualmente perante os desafios que eram apresentados à Igreja pela modernidade justificava, em parte, essa intuição. A

²⁶ “O Humanismo renascentista que surgira em Itália em finais do século XIII, desenvolveu-se prodigiosamente. Centrou suas energias no estudo da cultura helênica e na literatura greco-latina, mais nos aspectos estético e literário que filosófico. Os seus temas básicos compreendiam o problema da felicidade e dignidade humanas, a educação e o homem em concreto como centro do mundo, prescindindo da sua inclusão em categorias abstractas universais. Desta maneira se opunha à Escolástica, à filosofia natural e a Aristóteles.” (LOPES, 1997, p. 31).

Companhia de Jesus afirmou sua opção pelo ensino através dos métodos pedagógicos e didáticos inspirados no “*Modus Parisiensis*”²⁷ e através da instituição de um código pedagógico próprio, a “*Ratio Studiorum*”²⁸.

Os jesuítas no Brasil

A vinda dos jesuítas (quatro padres e dois irmãos)²⁹ para o Brasil se deu em 1549, com o Governador-Geral, Tomé de Souza, e compõe um quadro do processo de colonização voltado ao serviço de Deus e ao exaltamento da fé católica, constituindo-se, assim, num projeto de expansão da fé e do império. Esse propósito seria aplicado, de forma prioritária, à catequização dos índios, desconhecedores de Cristo.

Aqui institui-se regimentalmente um dos móveis legitimadores que mais deram sentido espiritual e onírico à expansão portuguesa: a utopia da universalização do cristianismo, à qual os missionários se devotaram. Os Jesuítas foram enviados para o Brasil como um grupo de missionários de elite para prosseguir esse escopo [...] (FRANCO, 2006, p. 155).

O historiador José Maria de Paiva (1982) também nos mostra que a vinda dos jesuítas para o Brasil representou um empreendimento realizado, de forma conjunta, pela Igreja e pelo Estado, dado que cristianização e aportuguesamento eram compreendidos como tarefas sinônimas, indissociáveis e identificáveis entre si (a serviço de Deus e a serviço d’El Rei). Esse empreendimento é calcado na imagem cristã medieval do mundo denominada “*orbis christianus*”, que se constitui na crença de que esse mesmo mundo é Deus e que o seu representante na terra é a Igreja Católica. A verdade emana, então, desse Deus, e ela deve ser objeto de fé, sendo que fora dela tudo o mais seria considerado como anomia, aberração e injúria.

²⁷ O educador português Joaquim Ferreira Gomes (1994, p. 07) nos apresenta as características do “*Modus Parisiensis*” em contraposição ao “*modus italicus*”: “Como é bem sabido, as Universidades tiveram dois grandes modelos: Bolonha e Paris. Daí, poder falar-se, ‘grosso modo’, em *modus italicus* e em *Modus Parisiensis*, sendo o primeiro mais *expositivo*, mais ‘catedrático’, mais centrado no professor, sendo o segundo mais *activo*, mais centrado no aluno e na sua actividade.”

²⁸ As características deste documento serão explicitadas mais adiante.

²⁹ “[...] O superior era Manuel de Nóbrega, de trinta de dois anos de idade, homem culto e nobre, de ampla visão e rápida iniciativa. Com ele iam João de Azpilcueta, lingüista perito, Leonardo Nunes, um dínamo de energia, Antonio Pires, arquiteto e homem para todos os ofícios, e os Irmãos Diogo Jácome, carpinteiro, e Vicente Rodrigues, mestre-escola.” (BANGERT, [198-], p. 51).

A descoberta de outros povos que não falavam a língua cristã e não conheciam o Deus cristão exigiu que lhes fosse anunciada a possibilidade de salvação para que tivessem o direito de se batizar e ingressar no mundo verdadeiro, ou seja, cristianizar os selvagens pressupunha sua humanização através dos costumes e padrões de conduta próprios da civilização cristã. “Os direitos humanos do *‘orbis christianus’* eram, com efeito, direitos de ser cristão, direitos estes que ninguém podia restringir, mas direitos estes, também, que ninguém podia recusar.” (PAIVA, 1982, p. 23).

O jesuíta Carlos Bresciani (1999, p. 90) nos descreve, de forma clara, a representação dos indígenas brasileiros aos olhos dos primeiros membros da Companhia. Segundo o jesuíta, a cultura dos índios brasileiros era compreendida como muito baixa, dado que estes não cultuavam um deus definido, sendo que qualquer coisa que se propusesse a eles como Deus era prontamente aceita. A vida sexual desse povo era marcada por inclinações e apetites sexuais guiados pelo instinto, e não pela razão, sendo costume na vida conjugal um homem possuir diversas mulheres e viverem juntos enquanto um gostasse do outro. Notava-se que havia diversos grupos, vivendo de forma separada e fazendo guerra entre si, sendo os prisioneiros vítimas do canibalismo. “[...] Põem sua máxima glória e até sua felicidade nestes dois costumes: poligamia e morte dos inimigos.”. De acordo com Roger Chartier, essas representações ensejam lugares de dominação e poder.

As missões no Brasil implicaram um investimento que rendeu aos jesuítas vários conflitos com colonos e governantes, especialmente em torno do dilema da escravização dos índios³⁰ e de sua utilização como mão de obra para assegurar o desenvolvimento dos projetos coloniais de exploração agrícola e comercial. A política da Coroa, com relação a essa questão, foi marcada por

³⁰ “Entre os pioneiros da missão cristã ao Brasil destaca-se a figura de Manuel de Nóbrega, que foi um dos precursores da crítica à escravatura violenta dos indígenas a pretexto de guerras justas. Esse primeiro provincial dos Jesuítas no Brasil alicerçou as suas críticas ao direito tomista. De acordo com a teologia tomista, o que conferia estatuto de justiça a uma guerra era a sua finalidade de reparação de um dano provocado pelo inimigo. Segundo Nóbrega, tal não se verificava habitualmente com o caso dos índios brasileiros. [...] De acordo com este direito da guerra, aos vencedores de uma guerra considerada justa era dada a prerrogativa de tirar a vida aos inimigos ou a escolher um castigo menos radical do que a morte, que poderia ser a apropriação da liberdade dos vencidos e o uso do direito de *dominium* sobre as suas vidas [...]” (FRANCO, 2006, p. 155-156).

oscilações e hesitações, cedendo muitas vezes aos intentos dos colonos que utilizavam a mão de obra escrava dos índios. De acordo com José Eduardo Franco (2006), essa luta envolveu os jesuítas, desde Nóbrega até os últimos membros expulsos da colônia, em 1759, pelos portugueses. Os religiosos defendiam uma “liberdade possível”, ou seja, uma liberdade que corresponderia tanto aos objetivos espirituais da Igreja como aos interesses temporais do reino de Portugal. Assim, a liberdade só existiria em estreita comunhão com Cristo, e para tal os índios precisavam ser cristianizados, transformados de “selvagens” em “cristãos civilizados”.

A estratégia dos inacianos consistia na chamada aculturação recíproca. Por um lado os jesuítas doutrinavam os índios, ensinando-os a rezar, a ajudar na missa, exortavam-nos a abandonar hábitos considerados contrários à religião cristã católica, como, por exemplo, a antropofagia e a poligamia. Os índios, por sua vez, instruíam os jesuítas nas singularidades da terra, na exploração das riquezas naturais, entre outras coisas. José Maria de Paiva (1982) argumenta que aos jesuítas teria faltado uma posição mais radical quanto à questão da liberdade dos índios, o que muitas vezes gerou, por parte destes, uma desconfiança nos religiosos. Apesar de os índios enxergarem nos jesuítas uma parte da sociedade portuguesa que os protegia contra os abusos dos colonos, essa proteção não era repetida de forma constante, devido ao fato de os jesuítas não obterem, muitas vezes, sucesso nessa empreitada. Além disso, os jesuítas eram, em diversas ocasiões, usados para manter os primeiros contatos com os gentios, abrindo as portas para sua posterior escravidão pelos colonos³¹.

Para obter sucesso na catequização dos índios e também em sua proteção contra os vorazes colonos, os jesuítas reagruparam os índios nas chamadas reduções e aldeamentos³². Nesses espaços específicos, principalmente nas

³¹ “[...] Contudo não é possível constatar total homogeneidade nas missões jesuíticas. No caso de sua atuação entre os Guaranis do Rio do Prata, por exemplo, os jesuítas se empenharam em trazer da Europa mestres especialistas em diversas artes e nos mais variados ofícios mecânicos. Terminaram assim formando não apenas ótimos artífices, mas também mestres nativos.” (KERN, 2004).

³² A rigor existe, de acordo com José Eduardo Franco (2006), diferença entre os dois termos: redução e aldeamento. As reduções são missões jesuíticas desenvolvidas por espanhóis, ao passo que aldeamentos fazem parte das missões portuguesas. Além disso, os aldeamentos são implantados próximos aos

reduções (espanholas), o objetivo era a promoção da sustentabilidade econômica que pudesse dar autossuficiência a seus habitantes. Os aldeamentos (portugueses) funcionavam de modo um pouco diferente. Eles se caracterizavam por certa dependência dos colégios aos quais estavam ligados, e, ali, índios e jesuítas realizavam atividades econômicas que visavam sustentar a instituição escolar e as aldeias a ela vinculadas. “[...] Os campos, os centros de produção pecuária e as oficinas onde os nativos trabalhavam e aprendiam técnicas européias sob a orientação dos Jesuítas, tornaram-se numa espécie de escolas de artes e ofícios, onde estes aprendiam uma profissão e aperfeiçoavam competências produtivas.” (FRANCO, 2006, p. 400).

Essa posição não é compartilhada por José Maria de Paiva (1982), que nos mostra um lado mais sombrio dos aldeamentos, o qual implicava a promiscuidade com outras nações, às vezes até inimigas, e a desagregação familiar tribal, que causavam danos irreversíveis à cultura indígena. Ele ainda articula aldeamento e sujeição, tornando um correlato do outro, e considera essa nova organização social como elaborada para se obter a eficácia do aporuguesamento. Luiz Fernando Conde Sangenis (2006) concorda com José Maria de Paiva (1982) quando afirma que os franciscanos foram os primeiros a implantar esse tipo de estratégia (aldeamentos/reduções), que posteriormente foi utilizada pelos jesuítas. Para ele, tal estratégia caracteriza-se por um método violento de “destribalização” e, concomitantemente, de desenraizamento do índio de suas terras e tradições para a imposição de uma forma de viver tipicamente ibérica nos aspectos da língua, dos costumes, da forma de trabalhar e de organizar a vida.

Já Carlos Bresciani (1999) explica que o modo de vida nos aldeamentos não respeitava a cultura indígena, particularmente nos aspectos que fossem conflitantes com o código moral cristão e nas manifestações religiosas consideradas pagãs. Mas, para poder ter certa eficácia no trabalho feito nos

povoados portugueses, sendo os índios deslocados de seu “habitat” natural, enquanto que as reduções são estabelecidas longe dos povoados espanhóis e no “habitat” natural do indígena. Nesta última modalidade o padre vai ao encontro do índio.

aldeamentos, foi preciso a valorização da língua geral, esforço realizado pelos membros da Companhia de Jesus.

Assim, o projeto missionário dos jesuítas no Brasil envolveu características particulares. Os índios se constituíam em comunidades nômades e seminômades, o que exigia, portanto, uma estratégia de aproximação intercultural³³ que incluía a aprendizagem da sua língua, por parte dos jesuítas, bem como da diversidade e riqueza da sua cultura, ou seja, o conhecimento de seu universo mental e religioso³⁴. Diferentes autores demonstram essa característica, e podemos destacar, dentre eles, o jesuíta Luiz Gonzaga Cabral (1925), que afirma que a catequese realizada pela Companhia de Jesus, no Brasil, efetuou-se pela palavra e pela pena. A catequese oral (pela palavra) exigia dos missionários, como condição primeira, o conhecimento da língua dos índios. O historiador Luiz Carlos Villalta (1997) defende, em seu texto “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”, que, para que houvesse eficácia na doutrinação dos indígenas, seria necessário que os jesuítas estudassem e aprendessem sua língua, o que permitiu, inclusive, a composição de gramáticas como a de José de Anchieta, em 1595, e a do padre Luis Figueira, em 1621.

José Eduardo Franco (2006) argumenta ainda que os jesuítas desenvolveram uma visão de vanguarda no processo missionário. Eles preocuparam-se em destacar os possíveis pontos de contato existentes entre a cultura e religião indígena e a cultura e religião europeias, objetivando com isso estabelecer pontes para a compreensão, por parte dos indígenas, para posteriormente abrirem caminho para a cristianização. Apostaram, dessa forma, na valorização das crenças e costumes dos povos nativos.

³³ Jean Lacouture (1993) dá o nome de aculturação a esse processo de aproximação intercultural, pois, para ele, existe não apenas uma penetração na cultura do outro, mas também diálogo, permutas e simbioses culturais.

³⁴ José Eduardo Franco (2006) nos mostra um exemplo dessa aproximação intercultural praticada pelos jesuítas em seu projeto missionário no Japão, quando os religiosos trocaram a sua indumentária pelo vestuário nipônico, dado que a sua dava uma imagem de pobreza, enquanto a outra era própria dos ricos e sábios. Eles se viram também obrigados a oferecer presentes a seus interlocutores, condição indispensável de aceitação entre os estratos mais altos daquela sociedade.

Entre essas formas de valorização das crenças e costumes há uma que apresenta especial interesse, no que diz respeito à possibilidade do estabelecimento de pontes de compreensão entre as culturas em jogo. Trata-se da presença, com poderes superiores, de uma figura que algumas tribos denominavam de “Pai-Sumé” ou ainda “Zomé”. Ao nome dessa figura/ídolo que os indígenas veneravam os jesuítas associaram o nome do apóstolo São Tomé, ao qual se atrela a lenda que teria empreendido um trabalho de evangelização primitiva nas chamadas Índias Orientais e Ocidentais. A essa lenda também foi agregada outra, que versa sobre a distribuição feita por Jesus dos apóstolos pelo mundo para tal empreitada. Assim, estabeleceu-se uma vinculação entre “Pai-Sumé” e o apóstolo São Tomé³⁵.

Contudo, como já indicado, essa visão mais otimista da aproximação entre jesuítas e índios não é compartilhada por José Maria de Paiva (1982) e por Jonathan Wright (2006)³⁶, os quais acreditam que, para conseguir os seus objetivos catequizadores/colonizadores, os religiosos da Companhia também fizeram uso da pastoral do medo em seus trabalhos, como, por exemplo, na satanização da figura do pajé, para que depois este fosse substituído pelo jesuíta. Para José Maria de Paiva (1982), não houve esse diálogo intercultural, pois a religião cristã, a serviço do reino português, foi imposta aos índios de forma pronta e acabada. A pastoral aqui empregada é fruto das representações

³⁵ José Eduardo Franco (2006, p. 397) afirma que parece ter sido o Padre Manuel da Nóbrega o primeiro a divulgar tal ideia numa carta escrita ao professor Martin Azpicuelta, em 10 de agosto de 1549. “Dizem que Santo Tomé, a quem chamam Zomé, passou por aqui. Isto lhes ficou por dito dos seus antepassados. E que as suas pisadas estão sinaladas junto de um rio, as quais eu fui ver por mais certeza, e vi com os próprios olhos quatro pisadas muito sinaladas com seus dedos, as quais algumas vezes cobre o rio quando enche. Dizem também que quando deixou estas pisadas fugindo dos índios que o queriam frechar, e chegando ali se lhe abriu o rio e passara por meio dele, sem se molhar à outra parte. E dali para a Índia. Assim mesmo contam que quando o queriam frechar os índios, as frechas se tornavam para eles e os matos faziam caminho por onde passasse. Dizem também que lhes prometeu que havia de tornar outra vez a vê-los. Ele os veja no céu, seja seu intercessor por eles a Deus, para que venham a seu conhecimento e recebam a Santa Fé como o espera.”

³⁶ Jonathan Wright (2006, p. 116-117) assim ilustra esta estratégia: “Pelo menos a Companhia de Jesus tentou refletir a respeito de sua missão evangelizadora. Às vezes, a ordem se entregava à destruição de templos, mas também investia muito no conceito de persuasão. É claro que persuasão poderia significar muitas coisas: sermões inflamados e gravuras terríveis que tinham a intenção de revelar as torturas e indignidades do inferno, por exemplo. O medo sempre abria caminho para a fé, e os jesuítas em Nova França estavam convencidos dos ‘excelentes efeitos’ obtidos a partir de imagens de demônios ‘atortando [a] alma com diferentes tipos de tortura – uma aplicando uma tocha a ela, outra jogando serpentes em sua direção e outra usando pinças em brasa para beliscá-la’. Mas também havia espaço para a sutileza, cuidado e sutileza, uma obrigação, fosse junto aos hurorianos ou em Pequim, de decidir o quão longe, no interesse de assegurar conversões, seria possível adaptar-se às circunstâncias locais [...]”

do “mundo indígena” como vida bárbara no contraponto com a civilização europeia em curso.

Outro aspecto a ser salientado sobre as missões jesuíticas em terras brasileiras diz respeito a sua relação com o Padroado³⁷. Luiz Fernando Conde Sangenis (2006, p. 127) explica que, como todas as ordens religiosas, a Companhia de Jesus garantia o sustento para suas atividades missionárias através do provisionamento direto da Coroa ou, ainda, por meio de impostos criados para tal fim. No caso específico do Brasil, “[...] a Coroa consignava uma verba mensal de um cruzado para o sustento de cada missionário, fornecia víveres e apoiava a construção de templos, residências e colégios [...]”. Mas, mesmo com o apoio oficial e as contribuições de alguns colonos, os recursos eram insuficientes para a expansão das atividades missionárias, além do fato de colocar a Companhia em uma posição de dependência da vontade e das disponibilidades das autoridades régias. Perante tal situação, que não agradava o primeiro Provincial no Brasil, Padre Manuel de Nóbrega (no período 1549-1559), a solução encontrada foi

[...] aceitar terras cedidas pela Coroa, responsabilizando-se os padres da Companhia pelo seu arroteamento e, com a venda de produtos excedentes, especialmente mandioca e gado, obter os recursos adicionais para financiar as suas atividades missionárias. Foi com esse objetivo que Tomé de Souza, em 1550, concedeu ao Colégio da Bahia uma primeira sesmaria, chamada de Água dos Meninos, doação confirmada aos jesuítas pelo terceiro Governador-geral, Mem de Sá, a 30 de setembro de 1569 (SANGENIS, 2006, p. 127).

Dessa forma, no caso dos colégios, temos certa relativização do voto de pobreza e da proibição de receber qualquer tipo de dinheiro, pois estes precisavam da posse das propriedades e da produção de recursos para serem usados em benefício dos estudantes. José Eisenberg (2000) afirma que, por volta do ano de 1560, as plantações de cana-de-açúcar nas fazendas sob a

³⁷ “[...] Os Padroados Reais (O Padroado Real espanhol *Patronato Real*, e o *Padroado Real* português) eram um conjunto de deveres e direitos que os monarcas de Espanha e Portugal assumiram como patronos da Igreja no mundo colonial. Os Papas dos séculos XV e XVI, preocupados com o equilíbrio do poder na Europa, e com a ameaça dos Turcos, e sentindo-se impreparados para arcar com as necessidades da cristianização de novos mundos que surgiram de repente diante deles, concederam aos monarcas ibéricos o privilégio de apresentar os Bispos para as sedes vacantes, de administrar a estrutura dos tributos da Igreja, e superintender nos assuntos do clero, assumindo estes o encargo de enviar sacerdotes para as missões, de os manter lá, e de construir igrejas. Em meados do século XVII, os Papas compreenderam que com o andar dos anos, as circunstâncias mudaram drasticamente, e os Padroados Reais se converteram num duro desafio à autoridade da Igreja.” (BANGERT, [198-], p. 209).

administração dos jesuítas constituíam a principal fonte de renda dos colégios, bem como da Ordem em território brasileiro.

Além do aspecto financeiro, o padroado impunha outra questão aos jesuítas: o poder local reclamava para si o direito de ter voz ativa nas transferências dos missionários, o que se chocava com o voto de obediência feito ao Geral da Ordem, bem como ao Papa. Em muitos lugares, isso foi motivo de diversas tensões e embates com os governos.

A supressão da Companhia de Jesus

A Companhia de Jesus foi extinta após um longo e penoso processo de constituição de um sentimento antijesuítico, uma espécie de “mito”, como defende José Eduardo Franco (2006). A extinção não se deu de um só golpe, começando por Portugal (1759), seguida pela França (1764), Espanha e Nápoles (1767) e Parma (1768). Em Portugal, um alvará régio de 28 de junho de 1759 põe fim à atividade pedagógica dos jesuítas exercida ao longo de 200 anos. Junto ao alvará havia instruções, nas quais se ordenava uma depuração das escolas das influências dos jesuítas, e, para tal, as pessoas foram intimadas a entregar todos os livros jesuíticos para que fossem destruídos³⁸.

Em Portugal, a lei de expulsão dos jesuítas foi expedida em 3 de setembro de 1759³⁹, data comemorativa do primeiro aniversário do atentado contra o rei D. José⁴⁰. Esse documento contou com a assinatura do Conde de Oeiras, e nele

³⁸ Para ilustrar melhor este tipo de ação sobre os jesuítas encontramos em René Fülöp Miller (1946, p. 335) a seguinte passagem: “As igrejas, escolas e oficinas dos jesuítas foram ou destruídas ou entregues à ruína. Um escritor protestante informa sobre o destino das bibliotecas organizadas pelos jesuítas no Paraguai: ‘Aconteceu a essas magníficas coleções a mesma coisa que à famosa Biblioteca de Alexandria. Nenhum Omar, nenhum selvagem do Grã-Chaco destruiu as mesmas, mas foram cristãos que fizeram isso, parentes espirituais daquele Teodósio que mandou destruir a Biblioteca de Alexandria. De uma grande parte das obras jesuíticas, eles fizeram cartucheiras ou as utilizaram para assar biscoitos, ou à guisa de lanternas, e a mim me aconteceu coisa igual à que aconteceu ao historiador Orósio, que em Alexandria somente conseguiu ver os armários vazios daquela biblioteca’.”

³⁹ Segundo José Eduardo Franco (2006, p. 455) “este alvará de 3 de setembro de 1759 vinha dar extensão ao decreto real emanado a 21 de julho do mesmo ano, no qual se ordenava a expulsão e embarcação de todos os jesuítas do Brasil para Portugal.”

⁴⁰ Jean Lacouture (1993, p. 484-485, v. 1) assim descreve este episódio: “Em 3 de Setembro, acabando o rei de visitar, diz-se, a jovem marquesa de Távora com Pedro Teixeira, cerca de meia-noite, três homens a cavalo apresentaram-se ao redor da carruagem. Um deles armado de um bacamarte, atira sobre o cocheiro. Por grande milagre a arma emperrou, sem o que ele teria sido morto e o rei não poderia escapar.

pesam contra os jesuítas acusações de rebelião qualificada, alienação do seu santo instituto, de serem indignos da confiança do rei, de serem traidores, entre outras. A figura do Marquês de Pombal⁴¹ e sua influência foi definidora da difusão de uma imagem desprestigiada dos jesuítas, através de manifestos e publicações, em outros locais da Europa. O Papa Clemente XIV⁴² promulgou o Breve *Dominus ac Redemptor*⁴³, em 21 de julho de 1773, extinguindo, de vez, a Companhia de Jesus, dois séculos e trinta anos depois da sua instituição solene pelo Papa Paulo III.

O cocheiro assustado acicatou as mulas e fugiu. No mesmo instante, os dois outros assassinos atiraram por trás da carruagem. O rei e Teixeira ficaram feridos, o rei no braço e no ombro, com gravidade: mas graças ao Céu, não teve de sofrer para se curar, e ainda está completamente, porque o trataram como rei... A corte quis esconder este acontecimento terrível. O público soube dele dias depois [...]. Nada transpira e ninguém falta em Lisboa [...]. Não pode acreditar que tenha sido por causa da grande ligação do rei com a marquesa: um súdito, seja ele qual for, conforma-se quando a chuva de ouro entra em sua casa. E foi o que foi praticado por reinados de todos os seus antecessores, até pelos portugueses mais ávidos de honra. Além de que, se se querem vingar, é assim que devem fazê-lo?”

⁴¹ O historiador William V. Bangert [198-] relata que as relações entre o Marquês de Pombal e os jesuítas não foram sempre marcadas pela animosidade. Os conflitos começaram a partir de dois acontecimentos importantes na história portuguesa: o primeiro foi a Guerra das Sete Reduções e o segundo foram as acusações de Gabriel Malagrida (jesuíta) de que o terremoto que destruiu Lisboa em 1755 teria sido um justo castigo de Deus sobre o povo pecador. Pombal tomou as acusações de Malagrida, contidas em seu panfleto “A Verdadeira Causa do Terramoto que Arrasou Lisboa em 1 de Novembro de 1755” (1756), como pessoais e dirigidas a sua forma de governo. O autor ainda ressalta o furor e ódio aos jesuítas, por parte do Marquês, foi depositado em Malagrida, que durante dois anos e meio foi encarcerado, primeiro na Torre de Belém e depois numa masmorra em Junqueira, onde foi, gradativamente, perdendo a razão e sendo acometido de delírios e alucinações diversas. O julgamento de Malagrida pelo tribunal da Inquisição foi presidido por Paulo, irmão de Pombal, sendo o interrogatório conduzido de maneira cruel e brutal. O desfecho se deu em 20 de setembro de 1761, quando o réu foi enforcado e queimado na Praça do Rossio, em Lisboa.

⁴² “[...] Alguns testemunhos então recolhidos indicam que Clemente XIV ficou desde aí num estado de profunda alucinação. Conta-se que deambulava pelos seus aposentos soluçando “*Compulsus feci*” (“Fi-lo coagido”) (LACOUTURE, 1993, p. 519, v. 1).

⁴³ “*Dominus ac Redemptor* é um extenso documento, com quarenta e cinco parágrafos, alguns muito longos. No primeiro, o Papa entoa a nota dominante: Nosso Redentor e Senhor veio ao mundo como Príncipe da paz. Declara depois que sentia responsabilidade para preservar na Igreja a paz que Cristo transmitira aos seus apóstolos, responsabilidade que ele tinha de assumir, não só encorajando as instituições que fomentam a paz, mas também erradicando aquelas que a impedem. O breve tem duas partes principais: uma descritiva, em que enumera as razões que em seu entender exigiam a extinção da Companhia, e a outra funcional, em que pronuncia a sentença de supressão, e dita várias provisões para a sua execução.

Na primeira parte, Clemente XIV, recordando alguns incidentes na história da Igreja, enuncia o princípio de que, não só a culpa por crimes graves, mas também, dum ponto de vista mais vasto, a harmonia interior e a tranqüilidade da Igreja podem justificar a dissolução duma Ordem Religiosa. Enumera uma longa lista de acusações contra a Companhia, mas evita emitir um juízo sobre a validade de tais acusações. Percorrendo a história da Companhia, recorda que o seu Instituto topara sempre com severas críticas, ocasionando graves discórdias, mas não afirma que tais críticas sejam justificadas. Lembra a tristeza de Papas seus antecessores com as dissensões entre católicos a respeito do ensino doutrinário dos Jesuítas, mas exime-se de lançar as culpas à respeito. *Dominus ac Redemptor* suprime assim a Companhia, mas sem a condenar. Contudo, reflectindo fortemente a influência de Espanha, o Breve, no seu retrato histórico do passado, descrevia apenas os episódios ingratos que evocavam memórias de discórdia e contenção, e premeditadamente ignorava a longa procissão de Confessores e Mártires Jesuítas, criando assim deliberadamente uma imagem da Companhia como nada mais que uma fonte perene de males na Igreja [...].” (BANGERT, [198-], p. 481-482).

Como vimos, a Companhia de Jesus teve seu berço de nascimento em um dos grandes períodos de transição da história da humanidade: o renascimento. Na restauração da Ordem, em 1814, também podemos observar outro importante período de transformações: o das revoluções democráticas e industriais do século XIX. Em seu nascimento, a Companhia pôde criar e estabelecer um caminho próprio; este, porém, não se repetiu em sua restauração. Assim, por exemplo, as escolas jesuítas pós-restauração já não podiam mais oferecer uma educação gratuita, bem como a sua influência cultural e religiosa já não era a mesma experienciada nos primeiros séculos de sua existência, pois, dentro da Igreja, outras comunidades religiosas também enveredaram pelo caminho da educação. Temos também o principal acontecimento, no âmbito da educação, que foi a institucionalização da escola pública dirigida pelo Estado, desde fins do século XVII. (VEIGA, 2007). Mas três características permaneceram ao longo de sua história: a ação apostólica, o humanismo cristão e o ideal interior de viver com Jesus para servir.

Os documentos fundadores da Companhia de Jesus

São eles, em ordem cronológica de surgimento: os “Exercícios Espirituais”, “As Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus”, as “Constituições da Companhia de Jesus”, a “Autobiografia” de Santo Inácio e a “*Ratio Studiorum*”. Esses documentos apresentam-se entrelaçados de tal forma que muitas características do “modo de proceder” dos jesuítas são repetidas, quase à exaustão, em vários deles, podendo indicar um movimento de reafirmação constante das decisões tomadas.

1. Os “Exercícios Espirituais”

Os “Exercícios Espirituais”⁴⁴, escritos por Santo Inácio, foram compostos a partir de sua conversão religiosa, em 1521, e publicados em 1548, depois de uma série de correções. Neles encontramos os passos propostos por seu autor para auxiliar aqueles que “[...] procuram e desejam seguir a Jesus Cristo no serviço do Reino de Deus.” (LOYOLA, 2005b, p. 5). Eles são tidos como a alma comum da Companhia, pois deles emana a espiritualidade e a forma de conceber e viver a vida para os jesuítas. Loyola afirma que os “Exercícios Espirituais” são formas e métodos de examinar a consciência, de meditar, de orar. Ele estabelece uma analogia entre exercícios corporais e exercícios espirituais: os primeiros (caminhar, correr) estariam vinculados ao corpo, enquanto os segundos seriam diferentes modos de a pessoa se aproximar de Deus. Eles não são um livro para leitura, mas um manual para ser colocado em prática.

Seu conteúdo é endereçado, primordialmente, aos “diretores” (condutores), que devem acompanhar os “exercitantes” (praticantes) em sua jornada em direção à chamada “eleição”, ou seja, ao encontro com Deus. Esse diretor ou guia tem a função de coadjuvante, facilitando o encontro com Deus (eleição) e oferecendo ao exercitante moções espirituais de consolação (aproximação de Deus) e desolação (afastamento de Deus). Ele é um verdadeiro companheiro de caminhada, uma testemunha, e não um professor. A ele cabe uma exposição breve dos pontos que caracterizam os “Exercícios”, pois há uma clara distinção entre o conhecimento especulativo, baseado no saber, e o conhecimento experiencial, que é o mais importante. É sua função também ter um conhecimento, o mais íntimo possível, do exercitante, para melhor adaptar-se e acomodar-se às necessidades deste, para melhor o servir.

⁴⁴ Jean Lacouture (1993, p. 34, v. 1) esclarece que “[...] a palavra ‘exercício’ diz-nos muito, bem como ‘fazer’. Tudo está votado à acção ou a uma disciplina do comportamento e do intelecto, e para um grande número de ‘exercitantes’. Deve notar-se também que na prática, se o fundador da Companhia de Jesus dá os *Exercícios* a desconhecidos, considerando o manual como um todo, acha mais sã que entre o exercitante e o seu manual se interponha um director preocupado em adaptar o método a um temperamento ou a uma espiritualidade específicos [...]”

Inácio de Loyola preconiza que é necessário adaptar os “Exercícios” às características de cada pessoa, tais como a idade, seus conhecimentos e talentos, para que o diálogo com Deus seja eficiente. Assim, o papel do diretor é o de indicar a trajetória; sua intervenção não deve ser prescritiva nem corretiva, mas sempre consolatória. Ele deve sempre procurar uma atitude de indiferença quanto aos próprios sentimentos, de negação da própria vontade, de suspensão de avaliações de juízo, pois ele nunca poderá decidir pelo exercitante e, dessa forma, não prejudicará esse diálogo único e irrepetível com Deus. Tendo facilitado o percurso para que Deus se comunique com o exercitante, sua tarefa está concluída.

Os “Exercícios Espirituais” são organizados em 370 itens, parágrafos ou subcapítulos. Dividem-se em quatro partes, que correspondem a quatro semanas, as quais descrevem o itinerário da vida de Cristo e as seguintes contemplações: na primeira, a dos pecados; na segunda, a vida de Cristo até o dia de Ramos; na terceira, a Paixão de Cristo e, na quarta e última, a Ressurreição de Jesus e sua ascensão, incluindo três modos de orar. Loyola adverte que cada semana não deve necessariamente compor-se de sete ou oito dias. Esse tempo deve ser o tempo do exercitante, porém, o prazo máximo para se percorrerem todas essas contemplações é de 30 dias. Ressalta-se aqui, então, o ritmo em que devem ser feitos os “Exercícios”, pois o que se enfatiza não é a aprendizagem de muitas coisas, mas que estas coisas sejam profundas e fundamentais. De acordo com Inácio de Loyola (2005b, p. 13), “[...] não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e o saborear as coisas internamente.”

O jesuíta José Manuel Martins Lopes (2002) ressalta que os “Exercícios Espirituais” podem ser compreendidos como um modo de proceder; seu objetivo não é formar intelectualmente o exercitante, dado que não se configuram em um curso de teologia. Isto pode ser confirmado nas próprias palavras de Santo Inácio, na parte denominada “Introdução” dos “Exercícios Espirituais”, quando afirma que estes foram escritos para auxiliar as pessoas que procuram e desejam seguir o modelo de Cristo no serviço do Reino de Deus. Para tal, os “Exercícios Espirituais” oferecem temas para oração, que se

configuram no fio condutor de um itinerário espiritual que conduz o exercitante ao conhecimento de si e a colaborar com a ação de Deus.

A parte “Princípio e Fundamento”, constituinte dos “Exercícios”, convoca o exercitante a tornar-se um co-partícipe do projeto divino da Criação e também da encarnação. A experiência dos “Exercícios” suscita o desejo de se colocar em total disponibilidade para Deus, sendo esta uma atitude fundamental para progredir na vida espiritual. Para Inácio de Loyola (2005b), a concepção de homem é dada através do seu objetivo: louvar, reverenciar, servir a Deus e salvar sua alma. Foi para isso que o homem foi criado, e as outras coisas que existem sobre a face da Terra têm a função de ajudar a alcançar esse fim.

Assim, os “Exercícios” se caracterizam por uma pedagogia eminentemente ativa. Importa aqui a vivência; todo o ser do exercitante deve encontrar-se presente. A isto se vincula a necessidade de introspecção, que se dá através do exame particular, realizado de forma cotidiana. O mundo interior do exercitante deve ser considerado como um meio eficaz para colocá-lo o mais próximo possível de Deus.

2. As Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus

Também chamada simplesmente de “Fórmula do Instituto”, é uma espécie de carta constituinte, resultado das deliberações tomadas pelos primeiros companheiros pertencentes à Companhia. Essas deliberações, elaboradas em capítulos, no ano de 1539, versam sobre as características da associação que eles queriam fundar e visavam oferecer subsídios para a aprovação da Companhia, pelo Papa Paulo III, o que ocorreu em 1540, através da Bula *Regimini militantis ecclesiae*.

Alguns aspectos tratados na “Fórmula”, que sofreram uma revisão em 1550, são retomados posteriormente nas “Constituições da Companhia de Jesus”: a finalidade da Companhia, as características do Padre Superior Geral e das Congregações, o quarto voto (de obediência incondicional ao Papa quanto às missões) professado pelos jesuítas, as diferenças dos jesuítas com relação a

outras ordens religiosas (já expostas anteriormente), a fundação de colégios e seu funcionamento e a “forma de proceder” específica dos jesuítas.

A missão da Companhia, nesse documento⁴⁵, é a defesa e propagação da fé, bem como o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristã. A propagação e o aperfeiçoamento das almas seriam realizados através de pregações públicas, lições, “Exercícios Espirituais”, administração de Sacramentos (como, por exemplo, a Confissão), assim como da ajuda aos que se encontram presos nas cadeias e enfermos nos hospitais. São, então, de forma geral, os ministérios, já explicitados anteriormente, a vários dos quais os jesuítas se dedicavam de forma gratuita.

É aqui destacado o lugar do Padre Superior Geral, posição máxima da Ordem, sendo que o primeiro deles foi o próprio Inácio de Loyola, eleito por seus companheiros. Seu poder é compartilhado com o da Congregação (formada por jesuítas convocados), e ambos devem zelar para que impere a organização e a disciplina no desempenho dos outros cargos. As Congregações devem ser convocadas para se eleger um novo Superior Geral ou, ainda, para se tratar de determinados assuntos, como, por exemplo, dissolver ou dispor de casas ou de colégios⁴⁶. A “forma de proceder” dos jesuítas é assim expressada:

[...] este Instituto exige homens inteiramente humildes e prudentes em Cristo, e notáveis na pureza da vida cristã e nas letras. Ainda mesmo os que se admitem para Coadjuutores, tanto nas coisas espirituais como nas temporais, e para Estudantes, não o sejam senão depois de diligentemente examinados e de serem considerados idôneos para o mesmo fim da Companhia [...] (LOIOLA, 1975, p. 29).

Segundo esse documento, todos os seus itens caracterizam a Ordem como uma “milícia de Jesus Cristo” e devem ser observados para que se tenha sempre a “maior glória de Deus”.

⁴⁵ Veremos, posteriormente, que essa missão será modificada pela XXXII Congregação Geral (1974-1975) passando então a focar, em seu decreto de nº 04, a missão “O serviço da fé e a promoção da justiça”, na qual vemos a influência nítida das decisões do Concílio Vaticano II.

⁴⁶ A última Congregação Geral, de número XXXV, ocorreu em 7 de Janeiro de 2008, em Roma. Nela foi eleito o Superior Geral, 29º sucessor de Inácio de Loyola, o teólogo espanhol Adolfo Nicolas.

3. As Constituições da Companhia de Jesus

Depois da “Fórmula”, e também dela derivando, temos as “Constituições da Companhia de Jesus”. Elas só começaram a ser elaboradas em 1547, com o auxílio de João Alfonso de Polanco (1517-1575), secretário de Loyola. Polanco exerceu um papel crucial ao longo do processo de elaboração das Constituições, fazendo sugestões, levantando questões, buscando respostas e redigindo-as. Loyola implementou modificações no documento até sua morte, sendo que a Primeira Congregação Geral da Companhia (convocada após a morte de Loyola) aprovou o texto com pequenas modificações, submetendo-a a impressão na sua versão latina, pela primeira vez, em 1558-59. Verificam-se, no seu estilo e organização, diferenças significativas de outras constituições de outras ordens, já expostas.

John O’Malley (2004) argumenta que as “Constituições” estabeleciam, em estruturas e procedimentos concretos, as generalidades presentes na “Fórmula”. A organização das “Constituições” apresentava um fio condutor, de ordem cronológica, porém flexível, que orientava o jesuíta desde o momento em que fazia o pedido para se inserir na Ordem, seu treinamento, os ministérios possíveis para sua prática, até as caracterizações dos cargos. As “Constituições” apresentavam-se calcadas sobre a ideia de um desenvolvimento espiritual que abarcaria etapas específicas.

As “Constituições” apresentam-se divididas em dez partes, que, por sua vez, são subdivididas em capítulos. Inclui-se nessa divisão o “Exame Geral”, sumário proposto por Loyola (por volta de 1546), que visava dar aos aspirantes à Ordem informações essenciais sobre a organização da Companhia ou, ainda, segundo Santo Inácio, para informar ao aspirante “nosso modo de proceder”. Nele insistiu Loyola em uma dupla preocupação, segundo o jesuíta William V. Bangert ([198-], p. 56): “[...] a necessidade duma grande selecção dos aspirantes à Companhia; e a total abnegação do amor próprio que se exige a todo o Jesuíta [...]”. Assim, no “Exame Geral”, o candidato à Ordem toma consciência também das restrições que lhe serão impostas: deve distribuir anteriormente seus bens materiais; interromper suas relações com o mundo

externo, por exemplo, a família; sua correspondência será monitorada, entre outros aspectos. Do candidato à Ordem também será exigida uma série de seis experiências: fazer os “Exercícios Espirituais”, trabalhar em hospitais, fazer peregrinações, executar ofícios baixos e humildes, ensinar a doutrina cristã a crianças e pessoas incultas e realizar pregações e confissões.

O mesmo “Exame Geral” se subdivide em oito capítulos: Capítulo I: “Instituto da Companhia de Jesus e diversidade das pessoas que se compõe”; Capítulo II: “Alguns casos sobre cuja possível existência se hão-de interrogar os candidatos à Companhia”; Capítulo III: “Algumas perguntas para melhor conhecer a pessoa que pretende entrar na Companhia”; Capítulo IV: “Alguns pontos que mais convém saber aos que entram na Companhia sobre o que nela devem observar”; Capítulo V: “Outro exame mais particular para os candidatos homens de letras, coadjutores espirituais e escolásticos”; Capítulo VI: “Outro exame só para os coadjutores”; Capítulo VII: “Outro exame para os escolásticos”, Capítulo VIII: “Outro exame para os indiferentes”.

Cada um desses capítulos é uma tentativa constante de contornar e contemplar todas as possibilidades e impossibilidades daqueles que se candidatam à Ordem. É um trabalho de explicação exaustivo e minucioso que retoma, em vários momentos, aquilo que já foi tratado na “Fórmula”, como, por exemplo, o fim ao qual se destina a Companhia de Jesus, o quarto voto professado pelos jesuítas, as peculiaridades que diferenciam a Ordem dos jesuítas de outras ordens religiosas.

Após a parte denominada “Exame Geral”, encontramos as “Constituições” propriamente ditas, espécie de carta magna da Ordem, que retoma e amplia aspectos já tratados anteriormente tanto na “Fórmula” quanto no “Exame Geral”, no que diz respeito à admissão e formação de um jesuíta, à diferenciação da Companhia de outras ordens, entre outros. Suas dez partes, que explicam não só a estrutura externa, mas também o espírito interior da Companhia, são nomeadas da seguinte maneira:

1. Admissão à provação.
2. Demissão dos que foram admitidos mas não deram boa prova de si.
3. Conservação e progresso dos que estão em provação.
4. Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia.
5. Admissão ou incorporação na Companhia.
6. A vida pessoal dos que foram admitidos ou incorporados na Companhia.
7. As relações com o próximo daqueles que, depois de admitidos no corpo da Companhia, são distribuídos na vinha de Cristo Nosso Senhor.
8. Meios de unir com a cabeça e entre si aqueles que estão dispersos.
9. Cabeça e o governo que dela descende.
10. Conservação e desenvolvimento de todo o corpo da Companhia em seu bom estado.

Na Quarta Parte, que nos interessa mais de perto, encontram-se as considerações sobre a educação da Companhia. Estas se organizam nos seguintes aspectos: como deve se proceder na fundação dos colégios, as características da formação acadêmica daqueles que ingressaram na Ordem, bem como os considerados externos; a forma de distribuição e organização das disciplinas a serem cursadas; as leituras permitidas; os procedimentos e métodos de ensino; as formas de premiação e castigo; o ensino da doutrina cristã e suas práticas (confissão, “casos de consciência”, “Exercícios Espirituais” etc.); a especificação dos cargos e hierarquias no interior da Ordem e dos próprios colégios (Superior Geral, Reitor, entre outros). Esses elementos também são tratados no âmbito das universidades.

Observamos assim, logo na “Introdução” desta quarta parte, a preocupação da Ordem com a formação de homens que sejam “[...] virtuosos e sábios, para cultivar a vinha de Cristo nosso Senhor [...]” (LOIOLA, 1975, p. 124), fazendo com que o objetivo da educação da Companhia de Jesus seja a chamada,

posteriormente, educação integral do homem em virtudes e letras, que coincide com a finalidade, no que diz respeito aos estudos, como podemos verificar nas palavras do próprio Inácio de Loyola:

O fim dos estudos na Companhia é ajudar, com o favor de Deus, as almas dos seus membros e as do próximo. Esta será a norma para determinar, em geral e em pormenor, as matérias que os Nossos devem estudar, e até que ponto hão-de avançar nelas.

E, como geralmente falando, são de muito proveito os estudos humanísticos de várias línguas, a lógica, a filosofia natural e moral, a metafísica, a teologia escolástica e positiva, e a Sagrada Escritura, serão estas as matérias que hão-de estudar os que se enviam aos colégios. Insistirão com maior diligência naquelas que mais se relacionam como fim indicado, tendo em conta as circunstâncias dos tempos, lugares, pessoas, etc., como parecer oportuno em Nosso Senhor, a quem tem a responsabilidade principal (LOIOLA, 1975, p. 137).

Nas “Constituições”, particularmente na Sétima Parte, são especificados os ministérios aos quais os jesuítas se dedicam. Esses ministérios, como já vimos anteriormente, podem ser classificados em quatro categorias: os da palavra e suas variantes, a administração dos sacramentos, as obras de misericórdia e, por fim, os colégios, que se tornaram o maior e mais importante de todos. Os jesuítas acreditavam que tais ministérios deveriam seguir um padrão “apostólico”, ou seja, deveriam reproduzir, em seu próprio tempo, o percurso realizado pelos discípulos de Jesus, descrito no Novo Testamento.

As “Constituições” ainda tratam, na sua Oitava Parte, da descrição das formas usadas pelos membros da Companhia para se manterem unidos, já que as missões implicavam dispersão destes por vários locais. Para manter a união, o primeiro ponto destacado é a necessidade fundamental da obediência. De acordo com Inácio de Loyola (1975, p. 222):

Esta união realiza-se sobretudo pelo vínculo da Obediência. Mantenha-se ela, portanto, sempre em seu vigor. Os que das casas são enviados fora, a trabalhar no campo do Senhor, devem, quanto possível, ser pessoas bem exercitadas na obediência. Os que têm cargos mais importantes na Companhia distingam-se entre os outros pelo bom exemplo nesta virtude, sendo muito unidos com o seu Superior, e obedecendo-lhe com prontidão, humildade e devoção [...].

Além da obediência, outra estratégia usada para a manutenção da união entre os membros da Companhia foram as cartas, que permitiam trocas frequentes de informações e notícias daqueles que se encontravam em outras partes do

mundo e sobre seu enfrentamento da realidade diária. Elas também serviriam para se ter um controle das atividades da Ordem.

John O'Malley (2004, p. 103) nos explica que “[...] Quando praticável, os reitores escreveriam ao provincial, e os provinciais escreveriam ao Geral até uma vez por semana; o Geral responderia aos provinciais pelo menos uma vez ao mês, e os provinciais responderiam com a mesma frequência aos reitores locais.”. Assim, foi estabelecida uma rede de comunicação frequente, de caráter oficial e não-oficial e, muitas vezes, na língua vernácula.

A prática epistolar, além de ser uma fonte de conhecimento interno dos trabalhos dos jesuítas entre si, servia também como material de publicidade e promoção da Ordem, informa-nos Luiz Fernando Conde Sangenis (2006), pois dessa maneira seria possível receber ajuda política e financeira tanto dos reis católicos europeus, quanto do próprio Papado.

José Eisenberg (2000) nos mostra que as cartas trocadas entre os membros da Companhia de Jesus se classificavam em dois tipos: bijuelas e edificantes. Nas bijuelas constavam os problemas institucionais, e seu estilo era o da correspondência clássica, enquanto que as edificantes cuidavam de descrever as notícias consideradas positivas das missões. Visando atingir um público mais amplo (religiosos e leigos), utilizava-se um estilo retórico nestas últimas. Geralmente, uma carta edificante era acompanhada de uma bijuela, que tinha muitas semelhanças com uma conversa informal entre amigos, ainda que os correspondentes não se conhecessem pessoalmente. Nelas, o que se destacava eram a lealdade e a privacidade institucionais, calcadas em um vínculo corporativo. Procurava-se sempre um estilo que fosse claro e sucinto, explicando-se, logo de início, o tema a ser tratado; em seguida, discutiam-se os assuntos institucionais.

As bijuelas tratavam de assuntos diversos: auxílio financeiro para a construção de casas e igrejas, controle da quantidade e localização dos membros da Companhia em uma dada região, nomeações, solicitações do envio de mais missionários para algum lugar, envio de roupas, livros, material litúrgico. “[...]”

Nessas cartas, os jesuítas também reclamavam das dificuldades criadas por cristãos e nativos e descreviam os sucessos e fracassos de sua atividade missionária, particularmente no tocante à conversão, ao batismo e ao casamento dos selvagens.” (EISENBERG, 2000, p. 53).

Por sua vez, as cartas edificantes tratavam de ações ou eventos bem-sucedidos, destacando os aspectos virtuosos das missões, com o objetivo de angariar, do leitor, simpatias.

[...] Estas cartas geralmente continham descrições pormenorizadas de algum aspecto da vida da colônia: o entorno natural, a cultura dos nativos, a história das missões até aquele ponto etc. A retórica utilizada em sua redação era similar à literatura dos relatos dos viajantes do início da Idade Moderna. Os autores usavam a autoridade do testemunho ocular para reforçar a veracidade e a fidedignidade histórica de suas narrativas (EISENBERG, 2000, p. 56).

A prática epistolar dos jesuítas representou, em síntese, uma inovação no que diz respeito à administração institucional vigente no século XVI. Considerada dentro dessa perspectiva administrativa, ela foi compreendida como uma combinação de controle institucional da hierarquia com interpretações, realizadas de forma prudente, dos missionários, sobre suas experiências.

Na Nona Parte das “Constituições” encontramos a retomada e ampliação das considerações sobre o Superior Geral, cargo vitalício e máximo da Ordem, a partir dos seguintes aspectos: qualidades que este deve possuir, o alcance de sua autoridade, suas funções, suas relações hierárquicas com a Congregação, a quem ele deve obediência, casos de sua substituição. E, por fim, a Décima Parte contém as últimas recomendações para a conservação e desenvolvimento da Companhia de Jesus em sua missão.

4. A Autobiografia de Santo Inácio de Loyola

A “Autobiografia” de Inácio de Loyola foi ditada por ele ao Padre Luis Gonçalves da Câmara⁴⁷, em Roma, de 1553 a 1555. Nela, Loyola narrou o

⁴⁷ Segundo a nota do tradutor António José Coelho, “O P. Luís Gonçalves da Câmara nasceu em Lisboa, por volta do ano de 1519 e morreu em 1575. Entrou na Companhia de Jesus em Lisboa, no dia 27 de Abril de 1545. Chegou a Roma a 23 de Maio de 1553, onde recebeu o cargo de Ministro da casa, e aqui permaneceu até Outubro de 1555, data em que saiu para Portugal. Depois da morte de Santo Inácio,

percurso de sua vida até 1538, véspera da decisão tomada pelos primeiros membros da Companhia de se ligarem em uma associação de cunho permanente. Ela fornece informações sobre fatos essenciais da vida de Loyola, principalmente os chamados “anos peregrinos”. No entanto, nela só encontramos os relatos de Loyola a partir do já conhecido ferimento que sofreu em Pamplona, momento de sua conversão religiosa. A única referência ao período anterior de sua vida, quando era cavaleiro, é a alusão ao fato de que até os 26 anos de idade ele se entregara às “ vaidades do mundo”.

É importante destacar certas observações inseridas em “Algumas notas prévias” e na “Introdução” da edição da “Autobiografia” traduzida pelo jesuíta António José Coelho (2005), bem como naquela traduzida pelo jesuíta Maurizio Costa [19 - -]⁴⁸. Uma delas diz respeito à fidedignidade da obra, dado que sua escrita foi realizada a partir do relato de Loyola feito ao Padre Luis Câmara, que, por sua vez, fez a transcrição a partir de sua memória; assim, apesar de pairar uma possibilidade de encontrarmos um Loyola contaminado pelas interpretações de Câmara, a “Introdução” de ambas as versões nos adverte que houve um esforço por parte do segundo em não colocar nenhuma palavra a mais no texto a não ser aquelas ouvidas da boca do primeiro. Maurizio Costa nos expõe o método de composição utilizado pelo Padre Câmara:

[...] primeiramente, o ouvir a história da boca de Inácio, que expunha os fatos com tanta clareza que parecia tornar presente o passado e isto o ajudava muitíssimo a guardar em sua memória antes e fazer a transcrição depois. Em um segundo momento, imediatamente depois de cada encontro, fazia um breve resumo “*com as próprias mãos*”, para fixar melhor na memória tudo o que escutou e para preparar o terceiro momento, isto é, aquele da redação definitiva do texto escrita com mais calma (LOYOLA, [19 - -], p. 15).

A existência desse relato se deve à insistência junto a Loyola, particularmente da parte de Jerónimo Nadal, de que o conhecimento sobre sua vida, principalmente a partir da conversão, traria contribuições significativas para

voltou em 1558, para participar na primeira Congregação Geral, na qual foi eleito assistente de Portugal. Em 1559, teve que regressar à sua pátria, a pedido da Corte Portuguesa, para se encarregar da formação do rei D. Sebastião.” (LOYOLA, 2005a, p. 07).

⁴⁸ Foram utilizadas como fontes para a elaboração desta parte duas versões da “Autobiografia” de Santo Inácio de Loyola. Isto se justifica pelo fato de que as notas do tradutor de uma trazem informações que, muitas vezes, não encontramos na outra. A principal diferença entre as duas, além de serem feitas por tradutores diferentes, é que a que é traduzida pelo jesuíta Maurizio Costa descreve o percurso de Loyola até sua chegada em Manresa (1523), enquanto a versão traduzida pelo jesuíta António José Coelho é mais completa, chegando até o ano de 1550.

todos os jesuítas, bem como para a Companhia. Segundo Jerônimo Nadal, Loyola não só seria um fundador escolhido por Deus, mas também um modelo a ser imitado.

Na edição da “Autobiografia” traduzida por Maurizio Costa, constata-se que a narração de Loyola para o Padre Câmara iniciou-se em agosto de 1553. No entanto, só pôde ser finalizada dois anos depois (1555), em duas etapas, sendo uma no mês de março e outra no início do outono, um pouco antes da morte de Loyola, em função das muitas atividades do Santo como Superior Geral da Ordem, bem como de problemas relativos aos seus adoecimentos.

Ainda nessa mesma edição, em sua “Introdução”, encontramos as considerações pertinentes ao título da obra. Segundo o tradutor Maurizio Costa, a rigor ela não pode ser chamada de “Autobiografia”, já que não foi escrita pelo próprio autor. Outros títulos foram dados, como, por exemplo, “A história do Peregrino”. No entanto, optou-se por “Autobiografia”, por tradição e uso, e também para se evitarem confusões entre o texto inaciano e outros textos clássicos da espiritualidade cristã. Maurizio Costa argumenta que talvez fosse mais adequado utilizar o título dado pelo Padre Nadal – “Atos do Pai Inácio, escritos pelo Pe. Luís Gonçalves assim como recebeu da boca mesma do Padre” (*“Acta Patris Ignatti, ut primum scripsit P. Ludovicus Gonzales excipiens ex ore ipsius Patris”*) – e assim justifica tal opção:

[...] Por meio deste, de fato se exprime claramente o gênero literário de descrição oral do qual o texto escrito conserva a marca, a relação existente entre Inácio e o fiel transmissor e redator da história do peregrino – o Pe. Luís Gonçalves da Câmara – e sobretudo por meio do termo “Atos”, o paralelo implícito do nosso texto com os *Atos dos apóstolos*. Isto que para a Igreja são os Atos dos apóstolos, são para a Companhia os Atos de Inácio: o documento fundamental sob o qual pode confrontar-se e reler a si mesma. Sob esta luz, Inácio representa, de certo modo, para a Companhia aquilo que os Apóstolos Pedro e Paulo são para a Igreja: as colunas sobre as quais se apóia, mas não o fundamento. Em uma ou outra, o único e verdadeiro fundador e senhor é Jesus Cristo. Este é o motivo principal pelo qual Inácio não quis que a Companhia fosse chamada “de Inácio”, mas “de Jesus” (LOYOLA, [19 - -], p. 13).

Maurizio Costa também nos informa que a “Autobiografia”, que chegou até os dias atuais a partir de várias cópias manuscritas, certamente se originou daquela que Padre Nadal carregava consigo em suas viagens. Essa cópia,

denominada “Texto N”, apresentava-se dividida em duas partes: uma escrita em língua espanhola e a outra em italiano. No entanto, essa cópia foi tirada de circulação pelo terceiro Padre Superior Geral, Francisco Borja (período de 1565-1572), que a considerou imperfeita, fragmentada e possibilitadora de enfraquecimento da fé. Encarregou então o Padre Pedro Ribadeneira⁴⁹ de elaborar outra. Maurizio Costa teceu as seguintes críticas à produção de Ribadeneira, que:

[...] contribuiu para a deturpação da imagem da pessoa de Inácio. Levou a uma visão triunfalista e barroca de Inácio, visto de modo unilateral como fundador e organizador genial, contra-reformista e paladino do Papa contra o crescimento do protestantismo, homem conservador e unicamente preocupado com a exata observância da lei e da virtude da obediência, inteligente mas voluntarista, racionalista, frio e calculista, esperto estrategista e conquistador dos povos ao lado do Papa, homem de grandes números e das massas (LOYOLA, [19 -], p. 18).

A “Autobiografia” traduzida por António José Coelho, e que é a mais completa, além dos “Prólogos” escritos pelos Padres Nadal e Câmara, divide-se em 11 capítulos. Neles, acompanhamos a trajetória de cunho espiritual de Loyola, do momento de sua conversão, a partir do ferimento de guerra, até a composição das “Constituições”. Nesse percurso são detalhados também os seus esforços para se aproximar cada vez mais de Deus – utilizando-se para isso, inclusive, de penitências severas (as quais, como já sabemos, posteriormente desaconselharia a seus discípulos nas “Constituições”) –, suas experiências com a Inquisição que o perseguiu, sua trajetória acadêmica e a vivência do “*Modus Parisiensis*”, os lugares pelos quais peregrinou e a constituição inicial da Companhia de Jesus através do “voto de Montmartre”.

5. A *Ratio Studiorum*

Documento posterior às “Constituições”, a “*Ratio Studiorum*” nelas se inspira, porém fazendo a descrição do processo de educação de uma forma mais detalhada e pormenorizada. É uma exposição sistemática de regras, códigos,

⁴⁹ “Pedro Ribadeneira, espanhol (Toledo, 1.12.1526 – Madrid, 22.9.1611). Em Roma, foi pajem do cardeal A. Farnesse. Em 18 de setembro de 1540 entrou para a Companhia. Ordenado sacerdote em 1553, foi enviado para a Bélgica, em 1555, para aí fundar a Ordem. Foi provincial da Etrúria, comissário na Sicília, assistente do geral e superior dos jesuítas em Roma. Regressando a Espanha em 1570, dedicou-se a escrever. Pela linguagem límpida e castiça, é considerado um dos clássicos da língua castelhana.” (LOYOLA, 2005a, p. 08).

métodos e práticas, na qual o ensino é abordado de forma gradual, e que foram utilizados nos colégios jesuítas durante, aproximadamente, quatro séculos. Há entre a “*Ratio*”, a Parte IV das “Constituições” e os “Exercícios Espirituais” uma íntima relação, na qual os dois últimos serviram de fundamento para a primeira.

É, segundo João Adolfo Hansen (2001, 2003), um conjunto de normas definidoras de saberes a serem ensinados e de condutas a serem assimiladas, permitindo a introjeção de ações, normas e práticas, que devem contemplar três faculdades – memória, vontade e inteligência –, as quais, de acordo com a filosofia escolástica, definem a pessoa humana. Trata-se também de uma ordem e maneira de estudos que passou, até chegar a sua forma final, por cinco elaborações, que são atribuídas aos Padres Jerónimo Nadal, Aníbal du Coudret⁵⁰, Diego de Ledesma⁵¹, Francisco Borja⁵² e Cláudio Aquaviva⁵³. A de Francisco Borja nunca foi publicada, e a de Cláudio Aquaviva é considerada definitiva.

A “*Ratio*” de Nadal, que foi a primeira delas, foi redigida em 1548, com autorização de Loyola. Recebeu o nome de *De Studiis Societatis Iesu et Ordo Studiorum*, e é considerada o núcleo da versão que seria definitiva. De acordo com os estudiosos, o grande mérito de Nadal foi regular e unificar as iniciativas que se encontravam dispersas nos Colégios de Portugal, Espanha, Itália e França.

A segunda “*Ratio*”, *De Studiis Colegii Romani* (1546), foi a de Ledesma. Marcada pelas minúcias, extremamente detalhada, deixava pouca liberdade ao professor.

⁵⁰ “O P. du Coudret, francês, nascido em 1525, na Alta Sabóia, entrou na Companhia em 1546. Enviado à Sicília, voltou a Roma em 1558. Em 1561, regressou à França e morreu em Avinhão em 1599.” (LOYOLA, 2005a, p. 17).

⁵¹ Padre Diego de Ledesma ingressou na Companhia de Jesus um ano depois da morte de Inácio, em 1557. Foi o organizador e Prefeito de Estudos do Colégio Romano (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE JAVERIANA, 2008).

⁵² Francisco de Borja foi o terceiro padre superior geral da Companhia de Jesus, no período de 1565-1572 (LEPANTO FRENTE UNIVERSITÁRIA E ESTUDANTIL, 2008).

⁵³ Cláudio Acquaviva foi o quinto superior geral no período de 1581 a 1615 (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE JAVERIANA, 2008).

A terceira versão coube a Coudret, terceiro Reitor do Colégio de Messina, que continuou a obra de Nadal. Ele escreveu a *De Ratione Studiorum* (1551). Mais que um regulamento, esta “*Ratio*” é uma espécie de crônica pormenorizada das práticas pedagógicas em vigor no Colégio de Messina, que foi considerada referência para a organização e os procedimentos dos primeiros colégios para externos.

A quarta “*Ratio*” (1572) foi começada, porém não concluída, já que seu autor, Borja, faleceu no decorrer de sua redação.

A quinta e última versão da “*Ratio*” ficou sob a responsabilidade de Acquaviva. Através do trabalho de uma comissão de seis padres, de diversas nacionalidades, concluiu-se um documento em abril de 1586, que recebeu o nome de *Ratio atque institutio studiorum per sex Patres ad id iussu R. P. Praepositi Generalis deputatod conscripta*. Tal documento foi remetido aos Provinciais para ser discutido de forma colegiada, internacionalmente. Após sofrer várias modificações, transformou-se na versão definitiva e obrigatória de 1599 (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*)⁵⁴, mais resumida, pois contava com 208 páginas.

A estrutura da “*Ratio*” definitiva se compunha de regras, de forma breve, que determinavam, entre outros aspectos, as hierarquias e funções dos responsáveis no interior dos colégios: o Geral, o Provincial, o Reitor, o Prefeito de Estudos, o Padre Espiritual e os Professores. De acordo com o jesuíta Leonel Franca (1952, p. 45), as regras se apresentavam na seguinte sequência:

⁵⁴ João Adolfo Hansen (2001, p. 17) assim expõe sobre a versão definitiva da “*Ratio*”: “[...] Um documento síntese desses exames, *Ratio atque Institutio Studiorum*, ficou pronto em 1591. Acquaviva determinou que ele fosse aplicado e avaliado nos colégios durante três anos. Entre novembro de 1593 e janeiro de 1594, os Provinciais levaram as várias emendas para a Congregação Geral, em Roma, reduzindo-se bastante o número das normas do texto original. O texto definitivo aprovado por Acquaviva em 8 de dezembro de 1598 e publicado em Nápoles em janeiro de 1599 com o título de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, passou a organizar o ensino de todos os colégios da Companhia até a dissolução da mesma no século XVIII. Como foi dito, inclui os *modi* e as normas de regulamentos anteriores, como os do Colégio de Montaigu (1508); o *Heptadogma* (1518), do Colégio de Santa Bárbara; e os modelos e regras de experiências de vários colégios da Companhia, como o Colégio Liège (1538), o Colégio das Artes ou Colégio Real de Coimbra (1548), o Colégio de Messina (1548), o Colégio Romano (1560), o Colégio Germânico (1560) etc.”

- A. Regras do Provincial
- B. Regras do Reitor
- C. Regras do Prefeito de estudos superiores
- D. Regras comuns a todos os professores das Faculdades Superiores
- E. Regras particulares dos Professores das Faculdades Superiores
 - Ea. Professor de Escritura
 - Eb. Professor de hebreu
 - Ec. Professor de teologia
 - Ed. Professor de teologia moral
- F. Regras dos Professores de Filosofia
 - Fa. Professor de Filosofia
 - Fb. Professor de Filosofia moral
 - Fc. Professor de Matemática
- G. Regras do Prefeito de Estudos Inferiores
- H. Regras dos exames escritos
- I. Normas para a distribuição de prêmios
- J. Regras comuns aos professores das classes inferiores
- L. Regras particulares dos Professores das classes inferiores
 - La. Retórica
 - Lb. Humanidades
 - Lc. Gramática superior
 - Ld. Gramática média
 - Le. Gramática inferior
- M. Regras dos estudantes da Companhia
- N. Regras dos que repetem teologia
- O. Regras do bedel
- P. Regras dos estudantes externos
- Q. Regras das Academias
 - Qa. Regras gerais
 - Qb. Regras do Prefeito
 - Qc. Academia de teologia e filosofia
 - Qd. Regras do prefeito desta Academia
 - Qe. Academia de Retórica e Humanidades
 - Qf. Academia dos Gramáticos

O Reitor era a figura central de todo e qualquer colégio, sua autoridade máxima. Era ele quem distribuía os ofícios, convocava e dirigia as reuniões dos professores e presidia as grandes solenidades escolares. Subordinava-se aos Padres Geral e Provincial. Era responsável pelo cuidado na formação de sólidas virtudes religiosas entre os alunos.

O cargo de Prefeito Geral de Estudos tinha como característica principal a gestão direta e imediata do funcionamento do colégio ao seu encargo. Deveria ser um homem de doutrina e de larga experiência no ensino, ou seja, um homem versado nas letras e na ciência; conhecer profundamente a “*Ratio*”, para poder exigir o seu cumprimento, evitando novidades inoportunas; coordenar os professores e a admissão e promoção dos alunos; supervisionar os exames e exercícios literários (declamações mensais, disputas nas classes),

a disciplina (dentro e fora da sala de aulas), as Academias e os prêmios públicos e privados.

O Professor era um profissional acadêmico que deveria ter cursado tanto a Filosofia quanto as Letras em universidades ou centros especializados da própria Ordem e ser conhecedor das técnicas educacionais adotadas pela Companhia. Era considerado uma referência para o aluno, pois não seria somente um transmissor de conteúdos acadêmicos, mas um difusor de valores morais. Para tanto, deveria possuir três características fundamentais: ter autoridade, ser produtor de atividades junto aos alunos e demonstrar flexibilidade nos métodos e procedimentos para a realização do aluno/homem por inteiro.

Outro cargo presente na hierarquia jesuítica era o de Padre ou Diretor Espiritual. Seu ocupante deveria ser um homem maduro, de provada experiência ascética, versado em livros espirituais, especialista em analisar os motivos pelos quais se debatem as almas. O jesuíta José Del Rey Fajardo (1999) nos explica que a ação do Padre ou Diretor Espiritual tinha um cunho pedagógico e específico para cada sujeito. Sua função consistia no direcionamento do espírito e da consciência do aluno para que ele pudesse cumprir suas obrigações e alcançar a familiaridade com Deus, visando a melhor servi-Lo. Para tal, o Padre ou Diretor Espiritual deveria estimular o aluno, corrigi-lo ou, ainda, ajudá-lo para que o projeto de vida arquitetado nos “Exercícios Espirituais” pudesse se concretizar pela via das orações, “exames de consciência” e a prática das virtudes.

A “*Ratio*” também determinava a articulação entre o currículo formativo, os horários, programas e métodos educativos e didáticos.

El Plan de Estudios en la *Ratio* se concibe como un conjunto de materias (asignaturas) de enseñanza gradual y sistemáticamente organizadas. Tenían su concreción en temas, textos y autores. Todo este conjunto es organizado en cinco años inferiores (ínfima, media, suprema, humanidades y retórica). Luego venían los estudios superiores: tres años de Filosofía con las Matemáticas y Ciencias experimentales y cuatro años de Teología. La Filosofía tenía en sus tres años un plano de estudios que comprendía en el primer año, lógica y matemática; en el segundo, física y ética y, en el tercero, metafísica, psicología y matemática superior. La Teología, por su

parte, se cursaba durante cuatro años y era particularmente dedicada a los aspirantes al sacerdocio. Para un total de 12 años de formación básica. Para algunos, sin embargo, “de virtud probada y que brillen por su ingenio”, se añadían dos cursos más en privado y de éstos, algunos podrían ser promovidos al grado de doctores o maestros (POSADA, 1999, p. 243).

As Gramáticas inferiores (ínfima), média e superior (suprema) compunham o currículo das Letras Humanas. A inferior visava oferecer conhecimento dos rudimentos da Gramática, bem como as primeiras noções de sintaxe latina e princípios de Grego; a média englobava todo o conhecimento sobre a Gramática, embora não de forma exaustiva; a superior, por fim, contemplava o conhecimento perfeito da Gramática. Todos os níveis da Gramática deveriam, obrigatoriamente, ater-se aos princípios da Gramática do P. Álvares, segundo nos informa Leonel Franca (1952).

Manuel Pereira Gomes (1996), jesuíta, acrescenta outras obras que poderiam ser lidas em cada um dos níveis das classes de Gramática. Na “*Ratio*” subentende-se que os alunos já devem saber ler e escrever quando ingressam na classe dos estudos inferiores; caso contrário, uma classe obrigatória que contemplasse essa tarefa deveria ser anteposta a todas as outras (HANSEN, 2001).

A classe de Humanidades, que preparava para a de Retórica⁵⁵, tinha por finalidade exigir do aluno conhecimento de línguas, noções de erudição, estilo, bem como as primeiras noções dos seus preceitos. A Retórica cuidava da habilidade do aluno em se exprimir de forma perfeita tanto em prosa quanto em verso, ou seja, que ele tivesse conhecimentos teóricos e práticos dos fundamentos do “bem dizer” ou do “bem falar”, como definida pelos gregos e romanos. Ela compreendia a Oratória e a Poética como suas disciplinas principais. A Oratória contemplava as regras (preceitos de oratória), informação e conteúdo (estilo e erudição). Os preceitos seriam trabalhados através da “Retórica” de Cícero⁵⁶ ou da “Poética” de Aristóteles⁵⁷. Para o estilo, Cícero

⁵⁵ João Adolfo Hansen (2003, p. 26) nos informa que “A Retórica efetivamente nunca havia deixado de estar presente, embora até o início do século XVI sua presença no ensino fosse por assim dizer muito mais modesta, como é o caso do seu emprego na arte medieval de escrever cartas, a *ars dictaminis* [...]”

⁵⁶ “Marco Túlio Cícero nasceu em Arpino. Aproximou-se desde jovem da filosofia, cultivando-a com interesse e constância. Todavia, o amor pela filosofia não absorveu por inteiro todas as energias e

ainda era o escolhido, podendo também ser utilizados historiadores e poetas importantes. Já a erudição devia ter seu fundamento na história, nos costumes dos povos e nos testemunhos dos escritores.

As classes de Gramática asseguram-lhe uma expressão clara e exata, as de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente *ad perfectam eloquentiam informari* (FRANCA, 1952, p. 49).

O currículo de Filosofia abrangia três anos, contemplando as seguintes disciplinas: Lógica, Introdução às Ciências (prolegômenos de Física e Matemática), Cosmologia, Psicologia, Filosofia Moral. Para o jesuíta E. Vasconcelos (1963), a Filosofia não deveria se limitar a uma simples leitura de autores, mas, acima de tudo, auxiliar, sob o aspecto racional, a instrução religiosa. A autoridade de Aristóteles e de Santo Tomás era marcadamente presente.

Ao currículo de Teologia, de quatro anos, cabia desenvolver as seguintes disciplinas: Hebraico, Sagrada Escritura, Teologia Moral e Teologia Escolástica. Elas deveriam, necessariamente, estar atreladas à doutrina proposta por Santo Tomás de Aquino. Há também um grande espaço dedicado ao ensino do catecismo e às práticas religiosas, tais como a missa, as confissões e os colóquios espirituais.

O Latim era a língua prevalecente em todas as classes, e todas as matérias deveriam abranger os seguintes aspectos: preleção, repetições, memorização e emulação.

A preleção feita pelo professor, como o nome já indica, era uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deveria estudar de forma clara, breve e ordenada hierarquicamente do mais simples ao mais complexo, considerando o nível intelectual do aluno. Consistia na explicação ordenada, que se caracterizava por uma leitura completa do texto em questão; uma breve

interesses de Cícero. Ele foi posteriormente levado à vida pública, à vida forense e à vida política. Por isso a sua escolha de fundo foi pela retórica, pela oratória.” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2008).

⁵⁷ Aristóteles (384-322 a. C.), filósofo e cientista grego, nascido em Estagira, foi considerado, junto a Platão e Sócrates como um dos pensadores mais destacados da antiga filosofia grega (LIBROS CLÁSICOS, 2008).

apresentação do argumento ou resumo e, se fosse necessária, sua conexão com o que o precedeu; a explicação das passagens menos claras e a revisão geral. O professor fazia assim um resumo de partes e também de todo o texto, citando as autoridades canônicas que já haviam abordado o assunto através de uma síntese e mantendo-se rigorosamente fiel à versão proposta pela Igreja. A preleção era considerada o centro de gravidade do sistema didático da “*Ratio*”, sendo seu fim mais formativo do que informativo, ou seja, visava mais a desenvolver o espírito do que a comunicar fatos.

À preleção, completa José Del Rey Fajardo (1999), também cabia a função de abordar a Gramática, a erudição e os costumes. A Gramática consistia no acesso à exata compreensão das palavras e modos de expressão. Para isso era necessário voltar a cada palavra e explicar o gênero, a declinação, a conjugação e os modos dos tempos, por exemplo. Superada a Gramática, começava-se o estudo comparativo dos diversos estilos literários, e a referência constante à língua vernácula possibilitava ao aluno vislumbrar a elegância, o estilo e a erudição. Por fim, os costumes contemplavam a aplicação na vida diária do que foi estudado no texto.

Após a preleção, temos outra fase, que é denominada de repetição. Essa fase também tem papel destacado na “*Ratio*”, e nela, com a presença do professor, se prescrevia a repetição, por exemplo, da matéria do primeiro semestre no início do segundo; das lições em sala de aula, em casa etc. Segundo nos explica José Manuel Martins Lopes (2002), não se deve confundir a repetição, estabelecida pela “*Ratio*”, com um exercício de memorização do que foi exposto. Ela é compreendida como um determinado tipo de aprendizagem, que é programada de forma rigorosa e sistemática, visando a uma maior assimilação e personalização do que foi aprendido. Geralmente eram feitas do particular para o geral, aspirando-se à síntese ou, ainda, à unidade do conjunto. Chegava-se a ela através, então, de pequenas sínteses, cada vez mais amplas e ricas. Essa concepção da memorização já estava presente na “*Ratio*”, como nos mostra Leonel Franca (1952, p. 59)

[...] O *Ratio* preconiza o exercício quotidiano da *memória*, sem, porém, incorrer no defeito da memorização. Memoriza viciosamente quem substitui a memória à atividade da inteligência e da razão; quem

decora a descrição de um aparelho em lugar de observá-lo e referir o que observou; quem recita um teorema de geometria em vez de expor-lhe a demonstração racionalmente assimilada. Visavam os educadores do *Ratio*, antes de tudo, o exercício de uma faculdade, *custos et thesaurus scientiarum*, que a todo trabalhador intelectual presta serviços inestimáveis e, além disto, miravam ainda o enriquecimento do vocabulário e a formação estética do ouvido literário, que assim se habituava à harmonia dos períodos bem torneados. A recitação de cor dos grandes clássicos servia admiravelmente a este duplo objetivo.

As repetições se dividiam em três tipos: imediatamente após a preleção, no dia seguinte, uma vez por semana, no sábado. A repetição realizada imediatamente depois da preleção visava fixar a atenção do aluno naquilo que é mais essencial da explicação realizada pelo professor. Já a do dia seguinte era feita pelo aluno perante toda a classe, com participação muito especial do êmulo, que tinha como tarefa incentivar o outro, e não estimular a competitividade.

O último tipo de repetição chamava-se semanal ou sabatina. Era uma espécie de revisão em público, no formato de um jogo competitivo ou torneio entre duas partes: uns defendem o argumento, e os outros o questionam. Quem desempenhasse sua função com mais brilho teria direito a prêmios.

Terminada a preleção e a repetição, passava-se aos exercícios práticos de composição, que poderiam ser orais ou escritos. Visando também desenvolver a memória, eles poderiam ser feitos através de disputas, declamações, representações teatrais etc. As composições eram de fundamental importância, pois, através da escrita, se objetivavam as ideias, depurava-se o pensamento, tornando-o mais preciso e lógico. A finalidade da composição era fazer com que a mente do aluno trabalhasse ativa e seriamente, pois o obrigava ao esforço individual. Para isso, compreendia-se que, através do exercício da composição, o aluno seria fonte, e não reservatório, de repetição daquilo que outros diziam.

A composição seguia modalidades prescritas pela "*Ratio*". A primeira modalidade enfatizava a tradução escrita de um texto de uma língua para outra. Era uma espécie de tradução, mas com ênfase na redação em língua vernácula. Outra modalidade, compreendida como um esforço criativo, deveria

ser precedida pela imitação, para só depois ter um caráter de invenção e/ou criação. José Manuel Martins Lopes (2002, p. 226) acrescenta que imitação não queria dizer servilismo, mas, sim, o ato de assumir, de forma particular, a arte de outro autor, para então o superar. “O importante era que o aluno, em clima de assimilação pessoal e emulação, se esforçasse por fazer da sua composição, uma obra pessoal, que pudesse rivalizar com a do modelo a imitar.”

Por último, no que diz respeito às composições, não se pode esquecer a importância da sua correção, pois esta funcionava como instrumento para o aperfeiçoamento. Ela deveria também ser realizada através de uma leitura pública, em sala de aula, sendo a correção feita por um émulo ou, ainda, qualquer aluno designado pelo professor. Além disso, cada aluno deveria também fazer a correção dos defeitos detectados por ele próprio, através da leitura particular.

Encerrado o ciclo das composições e suas correções, tinha-se a chamada “declamação”, que se constituía na arte de aprender a falar e poderia ser de três tipos distintos: a cotidiana em sala de aula, a semipública e a pública e solene.

Outra estratégia utilizada pelos jesuítas para dinamizar o processo de ensino/aprendizagem era a representação teatral, regulamentada na “*Ratio*”. Os objetivos propostos pela utilização do teatro eram o já conhecido fortalecimento da memória, o aprimoramento dos gestos e também das atitudes, o reforço da confiança e do domínio de si, bem como a perda do medo de se expor perante assembleias. No entanto, o pano de fundo que compunha as representações teatrais voltava-se para a formação cívica, moral e religiosa dos alunos. Para isso, os temas abordados sempre se relacionavam com homens e mulheres que tiveram presença marcante na história do Cristianismo. O destaque era dado aos mártires, grandes santos e períodos fundamentais da história de uma nação.

A língua utilizada, a princípio, era o latim, mas, pouco a pouco, as línguas vernáculas tomaram seu lugar. As formas variavam: diálogos, tragédias, comédias, dramas litúrgicos, autos e representações de mistérios. Assim, as representações teatrais, para os jesuítas, não eram consideradas como um simples lazer, mas uma modalidade educativa com vistas a um verdadeiro crescimento na educação de valores, na introjeção das virtudes e no enaltecimento das ações nobres.

A participação dos alunos era, então, garantida pela via das repetições, exercícios e pela colaboração dos decuriões (encarregados de supervisionar outros alunos), ou através da emulação e da distribuição de prêmios. Os decuriões tinham funções diversas. Caberia a eles ouvir a recitação das lições memorizadas; recolher as composições para entregá-las ao professor; anotar em uma caderneta as faltas cometidas pelo aluno durante as recitações ou os nomes daqueles que esqueceram suas lições em casa e qualquer outra coisa que, porventura, o professor mandasse⁵⁸.

Assim, fora as lições explicadas e repetidas, as composições ditadas e corrigidas, os exercícios, que mantinham a atividade constante dos alunos, poderiam ser: construir em latim frases ditadas em língua vulgar, copiar palavras gregas, traduzir frases etc. Nas repetições das preleções, aproveitasse, ainda, a oportunidade para declinar e conjugar verbos.

Outro aspecto também contido na “*Ratio*” que desenvolve aspectos já abordados nas “Constituições” diz respeito aos castigos a serem aplicados no processo de ensino-aprendizagem. Estes deveriam se caracterizar pela moderação e não eram aplicados pelo próprio professor, pois isso era atribuição do “corretor”. Os castigos poderiam se dar, por exemplo, através do acréscimo de algum aspecto em um trabalho literário cotidiano. Casos mais graves eram encaminhados ao Prefeito.

⁵⁸ A função dos decuriões será retomada no Capítulo II.

João Adolfo Hansen (2001, p. 18) elabora uma espécie de síntese sobre as características da “*Ratio*”, que, para ele, é muito mais um código prático de leis pedagógicas do que um tratado teórico de pedagogia, pois

[...] Prescreve que os conhecimentos são adquiridos por meio da exercitação de modelos ou *auctoritates*, autoridades, cuja repetição, feita na forma de exemplos, acontece como treinamento constante da ação e para a ação. Os mesmos processos intelectuais e técnicos são generalizados para todos os cursos, divididos em *Estudos Inferiores*, gramática, humanidades e retórica, e *Faculdades Superiores*, filosofia e teologia. Ao todo, o currículo ordenado pela *Ratio Studiorum* tem doze classes. A aprendizagem das matérias é graduada, considerando-se a idade dos alunos e o nível dos cursos. Desde a classe inferior de gramática, os alunos aprendem as cerimônias e os ritos cristãos, que são sistematizados doutrinária e teoricamente nos cursos de artes, ou filosofia, e teologia. Todos os cursos são orientados pelo estudo de *preceitos*, *estilos* e *erudição*, ou seja, prescrições e regras das línguas, da retórica, das letras, da filosofia e da teologia; exercícios com os vários gêneros retórico-poéticos de representação das matérias das humanidades, memorizadas como tópicos ou lugares-comuns já aplicados e desenvolvidos pelas várias autoridades estudadas; memorização de técnicas de falar e de escrever, além dos esquemas da própria arte da memória.

José Maria de Paiva (2001, p. 49-50) também afirma que há na “*Ratio*” características que fundam sua visão pedagógica: “[...] a destinação do homem e de todos os seus atos para Deus [...]” e a “[...] compreensão de uma sociedade teocêntrica [...]”. Depreende-se, assim, que a religião cristã católica é que dá forma à pedagogia dos jesuítas. Essa via religiosa pressupõe Deus como princípio e fim, e que Dele emana a centralização, uniformidade e invariância. Nesse contexto, a disciplina torna-se um elemento fundamental e se expressa na disciplina de costumes, disciplina acadêmica e disciplina ascética, fazendo-se, dessa forma, necessário treinar as pessoas para agir consoante o plano de Deus. O caminho proposto é marcado pela penitência e fuga: dos maus costumes, dos vícios, dos livros perniciosos, das más companhias, mentiras, entre outros. “[...] Em uma palavra, fuga do pecado: este transgride a ordem e a vigilância da disciplina. O pecado nega, a prática, a ordem estabelecida, e única ordem, fora do qual não há salvação [...]”.

Após a restauração da Companhia, a “*Ratio*” sofreu, em 1832, uma revisão, porém sua aplicação trouxe diversas dificuldades, pois houve interpretações maximalistas e minimalistas. De acordo com o jesuíta Carlos Vásquez Posada (1999), os jesuítas que interpretavam a “*Ratio*” em um sentido maximalista

exigiam sua aplicação de forma exata, sobretudo nos estudos de Humanidades e Filosofia. Já aqueles que tinham uma interpretação moderada

[...] Daban, por supuesto, su importancia a la enseñanza humanística y filosófica por sus valores formativos, pero en vez de aplicar con rigor el sistema prescrito en el código jesuítico, procuraban acomodarlo a las circunstancias del país, a los adelantos de otras ciencias, y a los planes estatales de estudios (POSADA, 1999, p. 248).

Por último, temos aqueles que tiveram de se contentar com uma aplicação mínima da “*Ratio*”, buscando nela seus ideais ou a utilização de alguns recursos pedagógicos, como, por exemplo, a emulação.

As características e particularidades contidas na “*Ratio*” não se perderam no tempo e vamos encontrá-las, ora de forma mais explícita, ora de forma mais latente nos documentos mais atuais da Companhia que destinam sua atenção a fazer uma reatualização da Pedagogia Inaciana.

3. A pedagogia dos jesuítas no ensino religioso contemporâneo

Este capítulo objetiva a discussão do ensino religioso ministrado pela Companhia de Jesus em suas várias instituições educacionais espalhadas pelo mundo. Essa discussão dar-se-á, especificamente, através do exame de dois documentos mais recentes – “Características da educação da Companhia de Jesus” (1986)⁵⁹ e “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” (1993)⁶⁰ –, ambos promulgados sob a direção do então Padre Geral Peter-Hans Kolvenbach (mandato: 1983-2008).

A compreensão do ensino religioso da Companhia de Jesus encontra-se, ainda hoje, intimamente vinculada à sua proposta pedagógica, ou seja, à denominada “Pedagogia Inaciana”, que se calca nas cinco fontes articuladas entre si e já apresentadas⁶¹. São elas: a “Autobiografia” de Santo Inácio de Loyola, os “Exercícios Espirituais”, o “*Modus Parisiensis*”, a Parte IV das “Constituições da Companhia de Jesus” e a “*Ratio Studiorum*”. Serão aqui retomados alguns pontos dessas fontes, pois elas servem de inspiração aos recentes documentos, em um movimento de atualização e adaptação da proposta, tanto da pedagogia quanto do ensino religioso, ao mundo contemporâneo.

A educação proposta pela Companhia de Jesus, normatizada no passado pela “*Ratio Studiorum*” (que não era propriamente uma proposta educativa, mas um conjunto de normas) e que hoje tem nas “Características da Educação da Companhia de Jesus” sua expressão mais completa, encontra na “Pedagogia Inaciana” sua práxis que busca o diálogo entre fé, justiça e cultura. Nessa perspectiva, a “Pedagogia Inaciana” se apresenta como um horizonte para apontar caminhos no fazer pedagógico cristão e inaciano na escola desejada para o terceiro milênio (RHODEN, 1998, p. 10).

Veremos, então, que enquanto o primeiro documento (“Características da Educação da Companhia de Jesus”) estabelece relações entre os princípios da espiritualidade inaciana e os processos educativos, o segundo (“Pedagogia

⁵⁹ Este documento se encontra publicado pelas Edições Loyola, no ano de 1991, na Coleção Documenta S.J., e é destinado ao público interno dos jesuítas.

⁶⁰ Documento elaborado tendo em vista a necessidade dos educadores em colocar em prática as propostas contidas nas “Características da Educação da Companhia de Jesus”.

⁶¹ Das fontes apresentadas executa-se o “*Modus Parisiensis*” que é abordado por diversos autores jesuítas quando tratam da biografia de Loyola. Desta forma, também assim me aproximei dessa fonte.

Inaciana: uma proposta prática”) apresenta uma referência inspirada na XXXIV Congregação Geral, ocorrida em 1995⁶².

El documento de las “Características de la Educación de la Compañía de Jesús presenta los principios y valores que caracterizan la Cultura Ignaciana o la “Ignacianidad” de la educación de los jesuitas la cual procede de la vida, experiencia espiritual e Ignacio de Loyola, el fundador de los jesuitas.

El segundo documento, *Pedagogia ignaciana, un planteamiento práctico*, publicado em 1993, recoge la experiencia pedagógica de los jesuitas que, por siglos, les ha permitido crear una cultura específica, unos principios pedagógicos y unos métodos eficaces que han producido un estilo educativo e pedagógico enteramente propio y distintivo da la Compañía de Jesús. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE JAVERIANA, 2008).

“Características da Educação da Companhia de Jesus”: a elaboração do documento e as dificuldades do novo contexto da educação

Esse documento apresenta a seguinte divisão: “Características da educação da Companhia de Jesus” propriamente ditas; o “Apêndice I: Inácio, os primeiros colégios e a *Ratio Studiorum*” e o “Apêndice II: Apresentação esquemática do documento”. Segundo Luiz Fernando Klein (1997a), o texto constitui-se de 28 características dispostas em dez seções e dois apêndices: a síntese da vida de Loyola e a síntese histórica do trabalho educativo da Companhia de Jesus.

A primeira parte – “Características da educação da Companhia de Jesus” – é constituída por dez seções e mais dois apêndices: um sumário sobre a vida de Inácio de Loyola e outro sobre a trajetória educativa na Companhia de Jesus. Na publicação em papel⁶³, essas partes não têm títulos, porém, na publicação eletrônica⁶⁴, elas são assim nomeadas:

Parte 1: Deus

Parte 2: Liberdade Humana

Parte 3: Busca da liberdade

Parte 4: Cristo, modelo de pessoa

Parte 5: A ação

Parte 6: Na Igreja

Parte 7: O “Mais”

⁶² Essa Congregação Geral convoca todos os jesuítas a cooperar na promoção da paz e da justiça.

⁶³ CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

⁶⁴ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE JAVERIANA, 2008.

Parte 8: Comunidade

Parte 9: O discernimento

Parte 10: Alguns aspectos metodológicos da Pedagogia jesuíta

O documento ainda contém as “Notas Preliminares”, com a apresentação e explicação do seu conteúdo. Nessa parte encontramos a advertência de que o “Apêndice I: Inácio, os primeiros colégios e a *Ratio Studiorum*” deve ser lido talvez até em primeiro lugar, pois auxiliará aqueles que não se encontram familiarizados com a vida de Loyola e os primeiros anos da Companhia de Jesus a terem “[...] uma compreensão melhor da visão espiritual na qual se baseiam as características da educação da Companhia.” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 19).

As “Características da Educação da Companhia de Jesus”, cujos destinatários são tanto jesuítas como leigos atuantes na educação básica dos colégios, foram elaboradas pela Comissão Internacional para o Apostolado da Educação e tiveram sua produção iniciada no ano de 1982 e terminada em 1986. Segundo as palavras do então Padre Geral da Companhia, Peter-Hans Kolvenbach, em sua “Carta aos Superiores Maiores” (contida no início do documento), não se trata de uma nova “*Ratio Studiorum*”, dado que o primeiro (“Características”) apresenta princípios pedagógicos, enquanto o outro (“*Ratio*”) prescrevia procedimentos; mas pretende oferecer àqueles que trabalham com a educação no âmbito da Companhia “[...] uma visão comum e um comum sentido de nossa finalidade; pode ser também um modelo com o qual nos confrontemos a nós mesmos.” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 5).

A preocupação principal, ainda assinalada pelo Padre Geral Peter-Hans Kolvenbach, em sua Carta, é com a renovação perante os novos contextos históricos nos quais se encontram inseridos os colégios da Companhia, já que o documento se dirige mais ao Ensino Fundamental. Ele ainda reitera o fato de que o apostolado da educação foi e continua sendo o principal Ministério da Companhia, e esse documento, aos moldes da “*Ratio*”, não pretende ser algo definitivo e acabado, mas, sim, um instrumento que poderá propiciar à Companhia uma perspectiva de unificação da ação.

A elaboração do documento teve início em 1982, sob a orientação de outro Padre Geral, Padre Pedro Arrupe (mandato: 1965-1983), e contou com a colaboração de uma equipe de 12 membros de nacionalidades diversas: Austrália, Estados Unidos, Brasil, Chile, Zaire, Índia, Espanha, Venezuela, Holanda e Itália. No entanto, o resultado dos quatro anos de reuniões também foi acrescido de contribuições advindas de consultas realizadas em todo o mundo, tal qual observamos no percurso de elaboração da “*Ratio Studiorum*”.

Esse documento é fruto de decisões e decretos de Congregações Gerais da Ordem, principalmente a de número 31 (que pode ser considerada um marco na renovação do trabalho pedagógico), realizada em duas sessões, em 1965 e 1966. Nessa Constituição Geral encontramos o decreto de nº 28, especificamente, que, sob o título “Apostolado da Educação”, constrói uma leitura de mundo referendada na declaração *Gravissimum Educationis*⁶⁵, do Concílio Vaticano II. Os padres jesuítas ali reunidos consideravam que a nova sociedade que rapidamente estava sendo construída, marcada pelo agnosticismo e ateísmo, demandava a presença urgente de cristãos nas instituições educacionais. Podemos conhecer os efeitos desse decreto através das palavras de Luiz Fernando Klein (1997b, p. 96):

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*. A finalidade da escola jesuítica é formar homens cultos e apóstolos cristãos. Aos não-cristãos é oferecida uma formação humana orientada ao bem comum. A seleção dos alunos pauta-se pela esperança de proveito que podem lograr e não mais pela sua condição social. Mediante a criação de fundos, as escolas irão permitir a matrícula de alunos aptos. A co-educação já não é proibida, mas condicionada à aprovação do Superior Geral. A abertura de escolas, especialmente elementares dependerá do bem que possam prestar e do número de jesuítas disponíveis. A formação oferecida é humanística aliada à formação moral e à doutrina social da Igreja. A formação religiosa é proposta, mas não imposta, e mediatizada pelo ensino, pela direção espiritual e por diversas obras espirituais e apostólicas. Internamente a escola buscará a estreita cooperação com os pais e a colaboração com os leigos, aos quais poderão ser delegadas até funções de direção. A escola jesuítica abre-se também ao exterior, integrando-se e colaborando com a Igreja e com outras instituições do lugar. Fomenta-se um processo contínuo de adaptação e renovação através de

⁶⁵ Declaração do Concílio do Vaticano II sobre a educação cristã (28/10/1965). Reconhecendo a dificuldade e a necessidade de cuidar da educação cristã das novas gerações sobretudo nas atuais circunstâncias, o Concílio, nesse documento, trata dos fundamentos dessa educação, quem compete assegurá-la, e dos meios a que recorrer, pondo em relevo o papel das escolas Católicas de vários níveis. (ENCICLOPÉDIA PASTORALIS, 2008).

pesquisas, formação permanente e busca de novos métodos educacionais. A Ordem deve expressar seu zelo educacional também no meio universitário, com os alunos de escolas não-católicas, com os emigrantes, com os antigos alunos e com os adultos. Inovam-se estruturas de apoio em nível mundial (secretariado de educação junto ao Pe. Geral), em nível provincial (regulamentos educativos regionais; prefeito ou diretores de educação e comissões de peritos na matéria) em nível local (conselhos de direção).

Um primeiro aspecto destacado, já logo na Introdução do documento, diz respeito às profundas transformações ocorridas no século XX⁶⁶, entre elas as regulamentações dos governos sobre a educação (currículos) e o elevado preço da educação particular em alguns países, que criam obstáculos à sua sobrevivência; o espírito pragmático da educação voltado para o ingresso em boas faculdades ou, ainda, para a obtenção de bons empregos futuros.

O imediatismo vigente na sociedade se reflete na postura de muitos estudantes, e mesmo de algumas famílias, diante do ensino, e a preocupação com os exames de seleção para o ensino superior impede que se entenda a formação pessoal a partir de um horizonte mais amplo. Em nossos colégios, isso se torna um entrave no alargamento do currículo humanista e à educação em valores, além de limitar a adesão às programações extraclasse de cunho comunitário, social e religioso [...] (ASSOCIAÇÃO DOS COLÉGIOS JESUITAS, 1999, p. 27).

Um segundo aspecto que foi considerado na discussão e elaboração do documento situa-se no avanço da tecnologia, que traz implicações diversas, como, por exemplo, uma maior ênfase nas disciplinas científicas em detrimento dos aspectos humanísticos, que sempre foram destacados na educação jesuítica.

O terceiro aspecto abordado trata dos avanços pedagógicos proporcionados pela Psicologia, entre outros, que postulam teorias sobre a forma de

⁶⁶ Este mundo pode ser assim caracterizado preliminarmente, dado que a discussão mais abrangente será feita no Capítulo IV, “[...] fragmentação, decepção com a racionalidade iluminista, morte dos mitos da modernidade – progresso ilimitado, ciência onisciente, tecnologia onipotente, recursos da natureza inesgotáveis –, individualismo acirrado, domínio das relações mediáticas, descompromisso e despolitização por conta de profunda decepção e descrédito da possibilidade de transformar as instituições, crise insanável dos metarrelatos, fim da história com referência exclusiva ao presente sem passado nem futuro, morte das utopias e dos compromissos sociais, império dum cotidiano sem encantamentos e entusiasmos mas alimentado por emoções e sensações fortes até o uso da droga, etc., poderíamos multiplicar indefinidamente esses traços. Após uma modernidade prometeica, depois de uma experiência-Sísifo decepcionante chegamos a uma atitude narcísica generalizada. Fala-se de uma nova racionalidade diferente da iluminista. Ainda mais pluralista, fruitiva, desconstrutivista. O paradigma da modernidade, tanto na sua forma humanista como técnica, de um sujeito disciplinado para ser e produzir, cede lugar a uma sensibilidade de liberação do desejo diante da lei, da repressão, do sistema, das normas, da moral, dos *ethos*. Particularismo, disseminação, ruptura, dissenso, dispersão, descentramento, amor da diferença e do acontecimento, arredio à totalidade e às fundamentações são outros tantos traços dessa ebuliente cultura.” (LIBANIO 1997, p. 44-45).

aprendizagem, bem como da própria constituição do sujeito, que trazem influências sobre o conteúdo e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensinar/aprender.

No quarto aspecto encontramos considerações sobre a questão da evangelização e de como ela pode ser cultivada em um contexto marcadamente secular, ou de como se podem constituir “homens e mulheres a serviço de outros”, *Ad Maiorem Dei Gloriam*. “Homens e mulheres a serviço de outros” destaca a forte marca cristológica da espiritualidade inaciana e também de sua pedagogia, que se inspira naquele (Cristo) que se dedicou ao outro e morreu por ele. É também aqui enfatizado que esses homens e mulheres são agentes de transformação de uma realidade egoísta e individualista, por força do serviço da fé e da promoção da justiça, sendo, então um amor que se expressa mais em obras do que em palavras. Esses “homens e mulheres” também carregariam como características de sua formação serem:

[...] uma pessoa equilibrada, intelectualmente competente, aberta ao progresso, religiosa, amável e comprometida com a justiça no serviço generoso do povo de Deus... pretendemos formar *líderes* no serviço e imitação de Cristo Jesus, homens e mulheres *competentes, conscientes e comprometidos* na compaixão (SOBIERAJSK, 1998, p. 316).

Luiz Fernando Klein (1997a, p. 56) complementa argumentando que essa expressão, “homens e mulheres para os outros”, cunhada pelo Padre Arrupe, surgiu a partir da constatação de que quanto mais o homem se concentra em si mesmo, quanto mais ele acumula saberes, haveres e poderes só para si, mais o caráter desumanizante se instala.

Esses podem ser alguns aspectos que têm produzido efeitos sobre os detalhes da prática concreta escolar, mas a Comissão de jesuítas acredita que algo permanece:

[...] a convicção de que *um espírito característico distingue ainda qualquer colégio que se possa verdadeiramente chamar centro educativo da Companhia. Este espírito característico pode ser descoberto através da reflexão sobre a experiência vivida pelo próprio Inácio, sobre o modo pelo qual esta experiência foi compartilhada com outros, sobre as maneiras como Inácio mesmo aplicou uma visão da educação nas Constituições e em suas cartas, e sobre o modo como esta visão se desenvolveu e aplicou à educação no curso da história até os tempos atuais [...]* (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 16).

Assim, parece haver uma crença de que, apesar das diversidades culturais e de tempo, ainda subsiste um “modo de proceder” dos jesuítas. Essa expressão encontra-se nos “Exercícios Espirituais”, bem como nas “Constituições da Companhia de Jesus”, e se caracteriza pelas peculiaridades da Ordem, do seu “ethos” constitutivo, dado através dos votos feitos, incluindo o quarto voto, de obediência ao Papa; do afastamento das características monásticas e da aproximação do mundo e o enfrentamento deste; das obras de conversão, principalmente pela via de seu Ministério maior: a educação.

A biografia de Loyola, sua experiência do “*Modus Parisiensis*” e influências sofridas na elaboração de sua pedagogia

A vida de Santo Inácio de Loyola, seu processo de conversão, seus estudos e a constituição da Companhia de Jesus são os primeiros passos para a compreensão de sua visão sobre a educação e sua importância.

Autores jesuítas, como, por exemplo, José Manuel Lopes (2002), tendem a apresentar o mesmo percurso biográfico. De início, a ênfase, como já vimos, recai na conversão religiosa de Inácio, sendo que a sua vida anterior, como militar, é tratada de forma breve, muitas vezes apenas para enfatizar o mesmo processo de conversão e de certa forma sublinhar o início de sua condição de santidade⁶⁷.

Outro ponto em comum sobre a biografia de Loyola, tratado pela maioria dos autores, diz respeito à sua formação acadêmica, iniciada por volta dos 30 anos de idade. Ele estudou em diversas universidades, como, por exemplo, Alcalá (1526-1527) e Paris (1528-1534), pois percebeu que a inserção no mundo dos

⁶⁷ É comum, então, nessa literatura destacar-se sua origem nobre, o ferimento na perna, que sofreu em uma batalha, os livros lidos sobre a vida de Cristo e dos santos da Igreja, na convalescença, que o influenciaram a abandonar a condição de militar e a assumir uma vida devota. Também são descritos os lugares pelos quais fez peregrinações: Jerusalém, Montserrat, Manresa etc. Dos lugares percorridos por Loyola, devem-se destacar Montserrat e o mosteiro dominicano ali existente, local onde pendurou seu equipamento militar perante uma imagem de Nossa Senhora, marcando, simbolicamente o abandono de um tipo de vida e o ingresso em outra. Outro local relevante no itinerário de Loyola é Manresa, pois é lá que ele começa a elaboração dos “Exercícios Espirituais” (1522-1523).

homens, para o ministério sacerdotal, requer a capacidade de ler, dialogar e também responder à realidade humana, calcada em uma cultura⁶⁸.

De sua experiência acadêmica ficou a marca do chamado método parisiense, ou “*Modus Parisiensis*” (que se opunha ao “*Modus Italicus*”, considerado mais catedrático, mais centrado no professor), que será por ele aproveitado em sua pedagogia. Caracterizava-se, de forma resumida, em: distribuição dos alunos em classes, atividade constante dos alunos nos exercícios escolares, incentivos para o trabalho escolar e união entre piedade e bons costumes com as letras. “[...] El *Modus Parisiensis* es un método pedagógico que se podría definir como una actividade constante, un ejercicio y una práctica, una suerte de incesante gimnasia mental que lleva a poner en acción todas las facultades de la persona humana [...]” (GARCIA-MATEO, 2007, p. 26).

A primeira experiência, em Paris, de divisão de alunos em classes ocorreu no programa do Colégio de Montaigu⁶⁹, em 1509. Uma das formas de compreensão de classe é uma graduação progressiva para a aquisição de conhecimentos e fundamentos sólidos antes de se passar à fase seguinte.

A classe é uma descoberta ou redescoberta da Renascença. É verdade que, já no tempo de Quintiliano, os alunos eram divididos em classes. Também na Idade Média, os alunos de Artes formavam um grupo diferente dos alunos de Direito ou Teologia. Mas é o Colégio de Montaigu, que tem o mérito de implantar em Paris o sistema de classes [...] (LOPES, 1997, p. 71).

O “*Modus Parisiensis*” se encontrava calcado na Escolástica⁷⁰. As características desse método relacionavam-se com o método tradicional,

⁶⁸ Inácio de Loyola estudou em Alcalá por quase um ano e meio. Sua atividade estudantil era entremeada por obras de misericórdia e pelos “Exercícios Espirituais” ministrados a outras pessoas. No entanto, a Inquisição o proibiu de falar das coisas da fé por quatro anos. Assim, Loyola foi para Salamanca (1527), local onde permaneceu por pouco tempo em função também das intervenções da Inquisição. Depois de dois meses, dirigiu-se a Paris, onde ficou por volta de sete anos. Em março de 1535, com 44 anos de idade, Loyola foi declarado Mestre em Artes.

⁶⁹ “O Colégio de Montaigu, fundado em meados do século XIV pelo arcebispo de Ruão, Gilles Aycelin de Montaigu, alcançou novo impulso nos fins do século XV por obra de João Standonck. Aqui repetiu Inácio o estudo de humanidades, durante os anos de 1528-1529.” (LOYOLA, 2005a, p. 99).

⁷⁰ “A partir do século IX aparecem, como consequência do renascimento carolíngio, as *escolas*, e um certo saber, cultivado nelas, vai ter o nome de *Escolástica*. Este saber, em confronto com o das sete artes liberais, o do *Trivium* e do *Quadrivium*, é principalmente teológico e filosófico. O trabalho da escola é colectivo. É um labor de cooperação, em estreita relação com a organização eclesiástica, que assegura uma continuidade especial do pensamento. Na Escolástica existe, sobretudo do século XI ao século XV, um corpo unitário de doutrina que se conserva como um *bem comum*, em que colaboram e são utilizados diversos pensadores individuais.” (MARÍAS, [19-], p. 139).

utilizado, durante muito tempo, no estudo das Artes e também da Teologia. Os aspectos mais fundamentais são: ação ordenada passo a passo, assiduidade às lições, recurso à emulação, importância dada à memória e ajuda mútua na aprendizagem.

Na Escolástica, o processo de ensino caracterizava-se, entre outros aspectos, pela *lectio*.

[...] O mestre “lê” um livro, nas suas lições. Mas é a explicação que dá sobre o mesmo que é o objecto do ensino. *Legere* deve ser compreendido em dois sentidos. Por um lado é aplicado à lição feita pelo mestre em público, por outro, à leitura que os alunos farão mais tarde em particular. Alguns autores preferem chamar, com Quintiliano, *praelectio* ao primeiro momento, enquanto o termo *lectio* seria reservado para o segundo. Mas, dum maneira geral, pode dizer-se que a *lectio* equivale ao nosso “curso”, *legere librum* a “fazer um curso” e *audire librum* a “seguir um curso” (LOPES, 2002, p. 80).

Esse método ainda preconizava que os comentários, feitos pelo mestre na chamada *lectio* ou *expositio*, deveriam ser anotados pelos alunos nas margens de seus manuscritos. Desses comentários adviriam, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, possíveis questões (*quaestiones*), que teriam como objetivo aprofundar a ciência do autor em pauta. A partir desse ponto poderia ser estabelecido entre professor e alunos, ou entre alunos, uma *disputatio*⁷¹.

Uma característica que se deve destacar do “*Modus Parisiensis*” são os exercícios por ele propostos (disputas, composições, teatro escolar etc.), marcados por uma constante atividade que visava fazer com que o aluno utilizasse todas as suas faculdades, caracterizando o ensino por estratégias que exigiam criatividade.

Outro aspecto fundamental diz respeito às outras maneiras utilizadas para se incentivarem os estudos. Nos estatutos dos colégios parisienses constavam formas de sanção, e Loyola também recomendava que não faltasse nas escolas jesuíticas alguém responsável pela sua aplicação, porém que não fosse alguém da própria Companhia, como já sabemos. Os jesuítas Ramón Ruiz Amado (1925) e Leonel Franca (1952) completam que se as boas palavras e admoestações não fossem o bastante (pois estas apelavam para os

⁷¹ Estes aspectos já foram abordados de forma mais minuciosa no Capítulo I.

sentimentos mais nobres como a honra e a dignidade), dever-se-ia, então, recorrer, em último caso, ao castigo físico, mas sempre realizado por um corretor de fora da Ordem. Por fim, se tudo falhasse, aplicava-se a derradeira sanção punitiva, que seria a expulsão. Mas os castigos tinham um fim pedagógico: redirecionar a vontade ao bem. Eles deveriam ser um auxiliar no cerceamento das más inclinações e dos maus hábitos, e isso internamente, como uma lei que habitaria o próprio sujeito.

Porém, os castigos não eram as únicas formas de se obter a participação efetiva do aluno. Os prêmios e os louvores também eram usados, especificamente através da emulação. A cada aluno, nos exercícios cotidianos em sala de aula, era atribuído um par ou companheiro, que seria então seu êmulo. A este era atribuída a tarefa de ajudar o outro, e isso se dava através da correção, da intervenção nos exercícios solicitando esclarecimentos ou, ainda, colocando à prova as respostas do primeiro. A emulação⁷² não se dava através, apenas, da confrontação entre dois indivíduos, mas também através de grupos ou “exércitos” de alunos, dentro de cada classe, com objetivos claros de vitória. Ao vencedor eram então concedidos prêmios, louvores e condecorações.

A emulação, em termos inicianos, apresentava-se como um meio incentivador, dinamizador e propiciador de potencialidades, e não como uma mera competição. “[...] com a emulação, tenta-se criar um sistema, para que cada um deseje dar e dê o melhor de si próprio, tendo como pano de fundo o bem maior.” (LOPES, 2002, p. 153). Isto porque, ainda para Loyola, a emulação era compreendida como algo santo, pois o êmulo se colocava como alguém que, a partir da caridade, quer e se alegra com o crescimento do companheiro e luta por ele. O recurso à emulação remetia então ao “outro”, à ajuda a esse outro, para que ele trilhasse um caminho constante em direção à perfeição, tanto moral quanto no campo da ciência. Leonel Franca (1952), quando se refere à emulação, a nomeia de “justa” e argumenta que nela não se deveria desejar

⁷² Emulação, segundo Aurélio (1979, p. 515) “[Do lat. *Aemulatione*] 1. Sentimento que nos incita a igualar ou superar outrem. 2. Competição, rivalidade, concorrência. 3. Estímulo, incentivo”. “[...] 3. seguir o exemplo de; imitar. [...]”

sobrepujar o rival, mas o bem por ele praticado, e então realizar um bem maior que este primeiro.

Reforçadas pelas emulações temos as Academias, no interior dos colégios. Nelas se reuniam os melhores estudantes, distintos pelo talento e pela piedade, que serviriam como modelos para os outros. Sob a orientação de um Padre, nomeado pelo Reitor, tinham uma forma de funcionamento democrática e uma hierarquia própria: Presidente, Conselheiros, Secretário. Havia Academias nas classes de Retórica, Humanidades e Gramáticas. Esses cargos eram preenchidos pelos membros da própria Academia, eleitos duas vezes por ano, de forma secreta.

[...] As Academias incentivavam a atividade espontânea dos alunos, despertavam o gosto da investigação científica e abriram um campo de largos horizontes abertos aos entusiasmos generosos que não se contentavam com as obrigações ordinárias das aulas. Nestes grêmios literários e científicos podemos saudar com razão os precursores dos seminários de história e filologia das universidades modernas. As suas reuniões eram freqüentes, mas nas grandes festividades do ano, as sessões revestiam-se de maior aparato: afluíam convidados de fora e as disputas, declamações e discursos desenrolavam-se num ambiente que coroava esforços e estimulava brios (FRANCA, 1952, p. 65).

Associada à emulação temos também a denúncia ou a chamada delação. Isto porque consta da estratégia de qualquer exército que queira a vitória a utilização de espiões. Assim, também constava nos regulamentos dos Colégios de Paris, no século XVI, a norma de denunciar ao professor as faltas cometidas pelos colegas. Mas a denúncia era considerada como um meio pedagógico e era realizada por intermédio dos decuriões, também chamados de “*decanus*” ou “notadores”, escolhidos pela sua sensatez. Além de denunciar ao professor as faltas dos colegas, deveriam promover o trabalho em comum.

Em sua trajetória acadêmica, Inácio de Loyola, além do chamado “*Modus Parisiensis*”, sofreu a influência de vários autores, o que se refletiria na pedagogia da Companhia de Jesus. Um primeiro autor a ser destacado é Quintiliano (35-96)⁷³. Dele Loyola herdou o sentido de respeito e a

⁷³ “Orador e escritor romano nascido em Calagurris Nassica, hoje Calahorra, Espanha, famoso retórico e crítico literário latino e considerado a *honra da magistratura romana*. Estudou retórica em Roma com os maiores mestres de seu tempo, retornou à Espanha (57) e transferiu-se definitivamente para Roma (68), onde primeiro exerceu a advocacia. Depois fundou uma escola particular de ensino de retórica, na qual tornou-se conhecido, transformada depois em escola pública pelo imperador Vespasiano, que o manteve

preocupação central com o aluno, bem como a ênfase na formação integral do homem.

Erasmus (1469-1536)⁷⁴ é outro autor que teve um lugar na vida intelectual de Loyola. Dele Loyola recebeu a ideia de que o educador deveria ser um homem de virtudes intelectuais e morais, e que o aluno deveria ser respeitado e amado de forma incondicional. Havia também coincidências entre os dois no que diz respeito à profunda religiosidade, o compromisso com a renovação cultural e com a reforma dos costumes, bem como o equilíbrio entre o classicismo e cristianismo. José Manuel Martins Lopes (2003) nos esclarece que ambos tinham esses pontos em comum e que o que os separou foi o fato de Erasmo se mostrar avesso à autoridade, o que o distanciava da hierarquia da igreja. Mas, mesmo assim, havia uma admiração da parte de Loyola por Erasmo.

Outro autor no qual Loyola também se inspirou foi Vives (1492-1540)⁷⁵. Para ambos o sentido da responsabilidade do mestre tinha um lugar significativo. Deveria ser ele uma pessoa bem formada e adequar-se ao nível de cada um dos alunos. Ambos ainda compartilhavam a ideia da necessidade de uma graduação do ensino.

como professor remunerado de *Retórica*. Professor e advogado por cerca de vinte anos, pioneiro como mestre do ensino oficial, aposentou-se (91) para se dedicar exclusivamente à escrita, sendo então nomeado preceptor dos dois sobrinhos-netos do imperador Domiciano. Morreu em Roma.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2008c)..

⁷⁴“Teólogo holandês nascido em Rotterdam (1460), atualmente Países Baixos, famoso por defender idéias muito liberais para a igreja de seu tempo e por não aceitar a Reforma de Lutero, de quem divergia sobre a questão do livre-arbítrio, e conhecido em todo mundo por Erasmo de Rotterdam. Filho natural de um padre, estudou latim, leu os escritores da antiguidade romana e adquiriu vasta erudição de humanista e filólogo. Ingressou no convento dos agostinianos em Stein e ordenou-se, mas desistiu da vida monástica e partiu para a França como secretário do arcebispo de Cambrai. Em Paris foi dispensado dos votos (1517) e depois viveu em vários países europeus.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2008a).

⁷⁵“Humanista e filósofo espanhol de expressão latina nascido em Valência, considerado o *pai da moderna psicologia* e chamado de *o cristianizador do Renascimento*. Oriundo da tradicional família Vives, estudou humanidades no Estudo Geral de Valência e, aos 17 anos, entrou para a Universidade de Paris, onde frequentou os cursos de dialética com Gaspar Lax de Sariñena e Jean Dilaert. Após defender o doutorado, viajou através da Flandres, desenvolvendo diversas atividades e, finalmente, estabeleceu-se em Bruges (1512), como convidado da família valenciana *Valladaura*. Nomeado (1520) professor da Universidade de Lovaina, estabeleceu uma amizade com Erasmo, iniciando-se como literato e desenvolvendo sua brilhante carreira de humanista e sua fé católica.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2008b).

Uma última influência sofrida por Loyola na constituição de sua pedagogia origina-se dos já citados “Irmãos da Vida Comum”. Os “Irmãos da Vida Comum” não tinham um objetivo educacional específico. No entanto, tomando consciência dos perigos a que os alunos estavam sujeitos fora das aulas, decidiram fundar internatos. Esses internatos receberam o nome de “casa dos pobres”, embora acolhessem pessoas de posses. “Os adolescentes e jovens ficavam aqui dos 10 aos 16 anos. Os Irmãos, que repetiam as lições recebidas na escola, preocupavam-se, sobretudo, com a sua formação religiosa e moral [...]” (LOPES, 2002, p. 85). Paralelamente, tem-se também a fundação de escolas.

Os “Irmãos da Vida Comum” dedicavam-se à educação muito mais por razões religiosas, pois seu fundador, Geert Groot (1340-1384), compreendendo a educação como meio de transformar a sociedade, fazia uso da Gramática, Lógica, Ética e Filosofia para se ter o conhecimento da Escritura, bem como para a prática da vida cristã. Eles possuíam, em sua forma de operacionalizar a educação, muitos pontos em comum com o “*Modus Parisiensis*”, como nos mostra José Manuel Martins Lopes (2002, p. 85-86)

- repartição dos alunos em *classes*, cada uma com o seu programa, o seu professor e a sua sala de aulas;
- os alunos das primeiras classes eram ensinados por alunos da classe mais adiantada (*lectores, submonitores* ou *exercitatores*);
- cada classe era dividida em *decúrias*. Isto implicava um aumento do trabalho do professor, pelo recurso à entreaajuda mútua dos alunos;
- à frente de cada *decúria* estava um *decurião*, que devia vigiar a conduta dos colegas, tomar notas das faltas que cometiam e as delatar ao Reitor;
- a *emulação* era muito apreciada;
- a promoção a uma classe superior fazia-se por meio de *exames*;
- eram praticados *castigos corporais* e outras *punições*;
- eram concedidos *prêmios* aos melhores alunos;
- a *delação* era um meio de manter a disciplina;
- o *horário escolar* era sensivelmente aliviado;
- o *teatro escolar* era usado como meio de diversão e como exercício literário;
- o *elemento religioso* era essencial nas Escolas dos *Irmãos da Vida Comum*: *piiedade* e *letras* estavam intimamente ligadas. Todavia o assento era colocado na *piiedade*, que era um fim, sendo as *letras* apenas um meio de a praticar mais conscientemente – *pietas litterata*.

Lembremos que o documento “Características da Educação da Companhia de Jesus”, no “Apêndice I: Inácio, os primeiros colégios e a *Ratio Studiorum*”, nos adverte que, além de termos informações sobre a vida pessoal de Loyola e a

elaboração dos “Exercícios Espirituais”, devemos saber acerca dos primeiros colégios jesuítas, bem como da “*Ratio Studiorum*”, para compreendermos, de forma mais abrangente, as fontes que delinearam a forma de funcionamento da educação da Ordem nos dias atuais.

A “*Ratio Studiorum*” e o ensino religioso

A elaboração da “*Ratio Studiorum*” inspira-se, fundamentalmente, na parte IV das “Constituições da Companhia de Jesus”, denominada “Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permaneçam na Companhia”, que tem por finalidade a explicitação das características da educação e a formação dos jesuítas, mas cujas regras são também aplicáveis aos colégios e instituições dedicadas aos não-jesuítas. Nela encontramos o núcleo espiritual e também pedagógico, que é a coluna vertebral da regulamentação educativa dos jesuítas. A “*Ratio Studiorum*” tratará de pormenorizar os aspectos abordados nessa parte das “Constituições”.

Luiz Fernando Klein (1997b, p. 29-30) explica que o texto da “Parte IV” já havia sido objeto de reivindicação dos primeiros jesuítas a Loyola, para que se assegurasse certa uniformidade de procedimentos nos colégios já existentes. Nela encontramos então as seguintes características:

A Parte IV trata das condições para a aprovação das instituições educativas, visto que só eram aceitas se fossem fundadas. Incentiva atitudes de gratidão da Ordem para com seus benfeitores. Expressa a finalidade dos estudos no binômio ‘virtudes e letras’ ou ‘conhecer e agir cristãmente’. Encara a formação intelectual clássica conjugada com a formação moral, das virtudes e dos bons hábitos. Apresenta as diretrizes pedagógicas sobre os cursos e graus, a composição curricular, os métodos de ensino e aprendizagem, os textos de estudo. Oferece orientações sobre o progresso dos alunos nos estudos, nos bons costumes e nos meios de ajudar o próximo. Ressalta o enfoque personalizante do processo de admissão, o acompanhamento e a promoção dos alunos, a atenção respeitosa e dedicada do professor para com os alunos, a variedade e atividade dos exercícios escolares, a dosagem dos exercícios religiosos, para que não se distraiam dos estudos. Dá normas administrativas quanto ao sustento material dos colégios e universidades e as responsabilidades e subordinações dos dirigentes das instituições [...].

No que diz respeito aos aspectos da educação religiosa, estes se encontram dispersos pela “*Ratio*”, em várias regras, como, por exemplo: nas características que deve ter um professor de hebreu; na proibição de livros

compreendidos como inconvenientes; nos temas abordados pelas comédias e tragédias; na presença, nos Colégios, das Congregações Marianas; nas orações a serem feitas antes das aulas; nas missas a serem assistidas, entre outras. Mas é nas regras dos professores das classes inferiores⁷⁶ que aparecem, de forma mais clara, as diretivas religiosas. Assim, caberiam a estes: rezar sempre uma oração antes do início das aulas; exortar os alunos a assistirem à missa diariamente e à pregação nos dias de festa; a recitarem de cor (principalmente nas classes de Gramática) a doutrina cristã; a fazerem orações diárias a Deus, bem como a rezarem o terço ou ofício de Nossa Senhora; a realizarem o exame de consciência diário; a receberem, de forma frequente, os sacramentos da Penitência, bem como da Eucaristia; a fugirem dos maus hábitos e a praticarem sempre as virtudes dignas de um cristão.

O ensino da doutrina cristã deveria se acomodar à idade do aluno, associando a fixação pela memória com uma sólida explicação, como estabelecia a “*Ratio*”. A apresentação das verdades da fé deveria se apoiar na Revelação (naquilo que Deus revelou) e que a Igreja propõe. Além disso, deveriam os professores, sempre que possível, em suas conversas particulares com os alunos, inculcá-los “[...] práticas de piedade, de modo, porém que não pareça querer aliciar alguém a entrar na nossa Ordem; se encontrar alguém com esta inclinação, encaminhe-o para o confessor.” (FRANCA, 1952, p. 182).

Outra regra para os professores seria conduzir os alunos, aos sábados à tarde, para rezar uma ladainha de Nossa Senhora; lerem literatura espiritual, em especial sobre a vida de santos. Eles, os alunos, deveriam também evitar os escritores impuros, nos quais haveria conteúdos que poderiam ser nocivos aos bons costumes. Os professores deveriam também cuidar para que ninguém se omitisse da confissão mensal, prescrevendo que todos entregassem ao Confessor um cartão de identificação para se saber, posteriormente, os faltosos. Seria também tarefa dos professores orar pelos seus alunos e oferecer a eles exemplos edificantes de vida religiosa.

⁷⁶As classes inferiores se compõem das disciplinas de Retórica, Humanidades e Gramáticas Inferior, Média e Superior.

[...] A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos (NEGRÃO, 2000, p. 155).

É necessário salientar, por fim, que a metodologia proposta pela “*Ratio*” mostrava-se bastante pormenorizada, contendo sugestões de processos didáticos facilitadores da aquisição de conhecimentos, bem como de incentivos pedagógicos que objetivavam assegurar o esforço educativo do aluno.

[...] A dinâmica da sala de aula revela a preocupação pela pessoa ao exigir um trabalho adequado à sua capacidade, mas intenso; de modo que, ao concluir seu trabalho o aluno é orientado a complementá-lo com outros exercícios ou a ajudar os colegas. A aula assemelha-se mais a uma oficina, a um ateliê, a um laboratório, onde todos movimentam-se e trabalham, do que a uma sala de conferências, onde as pessoas estão passivas, só ouvindo (KLEIN, 1997a, p. 36).

Após resgatar alguns pontos das já citadas cinco fontes contidas no “Apêndice I: Inácio, os primeiros colégios e a *Ratio Studiorum*” do documento “Características da Educação da Companhia de Jesus”, torna-se necessário então considerar a advertência que este traz em sua conclusão. Segundo esta, a educação da Companhia não poderia ser considerada como um “sistema unificado”, pelo menos em intenção, como se tinha no século XVI, porque, apesar do caráter minucioso das prescrições contidas na “*Ratio*”, Loyola enfatizava, ao mesmo tempo, a necessidade de se ter adaptações aos tempos e lugares. No entanto, a conclusão do “Apêndice I” nos esclarece que há ainda um chamado “espírito comum” e que

[...] este mesmo espírito comum, juntamente com as finalidades básicas, os objetivos e as linhas de ação que dele derivam, pode ser uma realidade em todas as escolas da Companhia hoje, em todos os países do mundo, mesmo quando as aplicações mais concretas sejam muito diferentes e muitos detalhes da vida escolar sejam determinados por fatores culturais diversos e por outras instâncias exteriores (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 100).

É, então, a partir desse “espírito comum” que examinaremos o restante do documento “Características da educação da Companhia de Jesus”, para destacarmos as atualizações realizadas na sua pedagogia, especialmente na sua educação religiosa e nas representações de pecado e solidariedade.

Deus: princípio e fundamento de todas as coisas...

O primeiro aspecto abordado refere-se a “Deus” e é inspirado nos “Exercícios Espirituais”. Encontramos a concepção de Deus, que norteará toda a Pedagogia Inaciana, já que, para Loyola, toda a referência se encontra Nele, sendo que o homem

[...] é criado para louvar, reverenciar e servir a Deus Nosso Senhor, e assim salvar a sua alma. E as outras coisas sobre a face da terra são criadas para o homem, para que o ajudem a alcançar o fim para que é criado. Donde se segue que há de usar delas tanto quanto o ajudem a atingir o seu fim, e há de privar-se delas tanto quanto dele o afastem [...]. (LOYOLA, 2005b, p. 28).

Assim, Deus é princípio e fundamento de todas as coisas (criador), inclusive no âmbito da educação, pois, para os jesuítas, Ele é também o autor de todo o conhecimento. A educação inclui sempre uma formação total de todos os talentos dados por Deus a cada pessoa, e esta será, necessariamente, permeada pela dimensão religiosa, como também deve ser associada às características da ciência da época. A dimensão religiosa e espiritual pode ser percebida através da afirmação de que ela não “[...] é algo extrínseco ao processo educativo ou dele separado [...]” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 27), mas, sim, como algo que se associa à razão, contribuindo na formação de valores morais e virtudes que poderão fazer frente ao secularismo da vida moderna. Assim, o que se percebe é que o objetivo é a promoção do diálogo entre a fé e a cultura, que inclui ainda o diálogo entre a fé e a ciência, uma educação evangelizadora que promova a justiça através de um conhecimento que liberte⁷⁷. A fé é compreendida como aquela que leva cada um à promoção de justiça.

A diretora pastoral do Colégio Santo Inácio (RJ), Vera Lúcia de Almeida Porto (1998, p. 62), nos mostra que a noção bíblica de justiça se encontra além da noção de justiça humana (originada de ideologias e/ou movimentos políticos), já que a primeira faz cada um empreender uma luta “[...] pela paz, pelo respeito à dignidade humana, incluindo os direitos individuais, sociais, civis, políticos,

⁷⁷ “A Ordem dos jesuítas nos seus Documentos oficiais pós-conciliares – suas Congregações Gerais – tem definido sua missão como serviço da fé e promoção da justiça, tão inseparáveis lhe parecem estas duas dimensões: a fé que se manifesta na justiça, e a justiça é fruto necessário da fé autêntica.” (MENESES, 1997, p. 32-33).

econômicos e ambientais.”. Esse tipo de justiça, calcada na noção bíblica, se expressa então em ações da ordem da solidariedade.

Mas, em se tratando especificamente da missão evangelizadora, os colégios jesuítas contam, hoje, com a “Área de Formação Cristã”, que desenvolve um trabalho que abrange três dimensões: doutrinal, litúrgico-sacramental e comunitário-apostólica. A dimensão doutrinal é abordada nas aulas de ensino religioso e explora os elementos da Teologia, cultura religiosa, formação de valores, informação sobre a Igreja, sua vida e história. Segundo a Associação dos Colégios Jesuítas (1999, p. 35),

As aulas de ensino religioso centram-se em uma orientação explicitamente católica, atualizada segundo as orientações do magistério e dos subsídios dos organismos da Igreja local. Considerando as diferenças existentes entre os alunos, a Área de Formação Cristã pode oferecer uma programação específica de ensino religioso aos interessados em aprofundar a própria fé, desenvolvendo uma programação geral de cultura religiosa para os demais. O anúncio é a estratégia básica da evangelização que ajuda os adolescentes, jovens e adultos a pôr a serviço da construção de uma sociedade mais parecida ao sonho de Deus todo o saber e a verdade descoberta na escola.

A segunda dimensão, litúrgico-sacramental, destaca a vivência de cada um, bem como a vivência comunitária dos sacramentos e dos ritos, que devem se adequar a uma linguagem que sensibilize os jovens.

A terceira e última dimensão, comunitário-apostólica, se viabiliza durante todo o percurso do aluno no colégio e objetiva desenvolver neste a solidariedade com os mais pobres através de práticas de visitas a creches, asilos etc.

A ciência é abordada através do oferecimento ao aluno do estudo atento e crítico da tecnologia associada às chamadas ciências físicas e sociais, mas, ao mesmo tempo, enfatizam-se os estudos humanísticos tradicionais, que são essenciais para a compreensão da pessoa humana. Não há um esclarecimento do que sejam, especificamente, essas ciências físicas e sociais, tampouco os estudos humanísticos tradicionais⁷⁸.

⁷⁸ Na época da fundação da Companhia de Jesus havia uma disciplina denominada “Humanidades” que fazia parte das chamadas “classes inferiores” e se caracterizava pelo conhecimento de línguas, noções de erudição, bem como as primeiras noções dos preceitos de retórica, mas parece aqui não ser o mesmo caso.

Um aspecto a destacar diz respeito às “técnicas de comunicação”. Segundo as “Características” (1991), as escolas da Companhia, desde o seu começo, sempre se preocuparam com o desenvolvimento das técnicas de comunicação ou da chamada eloquência, obtidas por meio da redação, do teatro, da oratória, de disputas etc. No mundo atual, isto é retomado através do domínio dos instrumentos modernos de comunicação, como a televisão, e, por que não, o computador conectado à internet. Porém, esse domínio deve ser conseguido através de programas que permitam ao aluno “[...] avaliar criticamente a influência dos meios de comunicação de massa [...]” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 26), pois através dessa crítica o aluno poderá ajudar a todos a se aperfeiçoarem humanamente, em uma sociedade na qual se consolida, cada vez mais, a “Era da Informação”, na qual tudo muda muito rapidamente (inclui-se aqui a cosmovisão dos homens, bem como a forma de os homens se relacionarem).

Assim, o que podemos inferir, inicialmente, é que, a partir de uma visão de mundo e de homem calcada nos princípios religiosos da doutrina cristã (bem como da Doutrina Social da Igreja), o aluno será preparado intelectualmente (inclui-se aqui também a imaginação, a afetividade e a criatividade) para estabelecer sempre uma conexão entre virtude e fé (*virtus et litterae*), que sempre esteve presente na educação da Companhia de Jesus. Não há aqui, então, um divórcio entre os aspectos religiosos, da formação moral e do caráter do intelectual. A conexão entre essas duas formações pressupõe que ambas sejam cultivadas e que se apoiem mutuamente. Pode ser também compreendida como a preocupação inaciana de unir teoria e prática, doutrina e obras, princípios e ideais com fatos e ação, de acordo com os sinais dos tempos. Trata-se da educação para a formação de um caráter denominado “cristificado” (a referência e modelo é Jesus Cristo), na qual as virtudes cristãs⁷⁹ devem sempre ser enfatizadas.

⁷⁹ No livro “Exercícios Espirituais” encontramos a enumeração das virtudes que são de dois tipos: teologais e cardeais. As primeiras: fé, esperança e caridade e as segundas: prudência, justiça, fortaleza e temperança (LOYOLA, 2005b).

Também no documento “Ideário dos colégios da Companhia de Jesus em Portugal” (1980, p. 8) encontramos o seguinte elenco de valores vividos por Cristo: “comunhão e participação, e recusa da ambição de dominar e possuir; - desprendimento e liberdade interior, e recusa da ganância e do lucro; -

A educação religiosa cristã torna-se parte integrante da educação jesuítica, porque, para esta, Deus, ao revelar-Se na pessoa, na história e no mundo, deseja ardentemente que o homem, através da contemplação e do estudo, se relacione com Ele. O ideal atingido, mesmo para os alunos que não compartilham a fé, é a Pessoa de Jesus Cristo, modelo de vida humana despojada, consciente e comprometida com o amor. Por isso, e como a fé não pode ser imposta, uma Escola da Companhia de Jesus tem de oferecer todo um clima (facilidades de prática dos *Exercícios Espirituais*, aulas de religião, testemunho dos adultos, relacionamento interpessoal, celebrações religiosas, possibilidades de serviço social, Comunidades de Vida Cristã,...), que ajude o aluno a aderir a Deus de modo livre, consciente e esclarecido. Nesse sentido, a educação jesuítica torna-se preparação para a vida, sobretudo para a vida eterna (LOPES, 2002, p. 144).

Para que esse tipo de educação se viabilize na prática, a referência usada pelos jesuítas é o Evangelho. Os próprios “Exercícios Espirituais” permitem certo conhecimento do Evangelho, já que o seu percurso é também o percurso feito por Cristo desde o seu nascimento até sua morte e ressurreição.

O jesuíta Francisco Ivern (1998) nos chama a atenção para se manter sempre viva a interrelação entre uma formação ética, moral e explicitamente religiosa. Essa interrelação tem duplo objetivo: por um lado fazer com que a religião não ocupe um lugar de simples formalidade, despida de valores de ordem ética e moral e, por outro, que a formação ética e moral possa se sustentar na própria religião, encontrando aí valor e sentido⁸⁰. Luiz Fernando Klein (1997a, p. 140-141) destaca a necessidade e a importância da formação religiosa do professor, que deve abranger os seguintes aspectos: bíblico-teológico, espiritual, eclesial e apostólico.

[...] Pela formação bíblico-teológica a pessoa reflete, à luz da Palavra de Deus, sobre os pressupostos e implicações da fé. A formação espiritual leva a pessoa a apropriar-se pessoalmente do mistério da fé. A formação eclesial desenvolve o aspecto sociológico e corporativo da fé o compromisso comunitário que pode ser externado em gestos e ritos. A formação apostólica capacita a pessoa a encarnar o Evangelho em sua realidade de vida.

Assim, a formação religiosa, ou um processo de educação na fé, em um colégio jesuíta, pode ser resumida através dos seguintes pontos expostos pelo documento “Subsídios para uma Pedagogia Inaciana” (1997, p. 85-86):

paz e não violência, e recusa da injustiça; - abertura aos outros, e recusa do egoísmo; - aceitação dos outros como eles são, e recusa da auto-suficiência; - serviço dos outros, e recusa do individualismo.”

⁸⁰ O mesmo autor, Francisco Ivern, chama a atenção para a importância da formação do educador que não deve ser puramente teórica, mas sim marcada por experiência e vivência religiosa. Assim, os “Exercícios Espirituais” não devem ser lidos, mas sim experienciados.

- a) Levar o aluno à descoberta progressiva de Deus, de Sua presença e ação no mundo, a adquirir um senso de admiração e de mistério ao estudar a criação de Deus e a dar resposta de fé a esse Deus que nos ama.
- b) Buscar formas e meios práticos de desmascarar o materialismo e o secularismo da vida moderna de opor-se ao ateísmo.
- c) Ter Jesus Cristo como modelo de vida humana, buscando orientar a própria vida seguindo a Jesus Cristo e sendo como Ele, partilhando e promovendo Seus valores e procurando ser um homem para os outros.
- d) Desenvolver uma fé que promova justiça e leve a uma preocupação especial pelos pobres, marginalizados e necessitados.
- e) Cultivar a atitude inaciana de lealdade e serviço à Igreja, vista como Povo de Deus, e de fidelidade aos ensinamentos da Igreja, especialmente na formação moral e religiosa.
- f) Incentivar e ajudar o estudante a escolher sua vocação de serviço profissional e comunitário como resposta ao chamado pessoal de Deus.
- g) Fomentar a colaboração em atividades ecumênicas com outras Igrejas e o diálogo religioso com outras crenças e com todos os homens e mulheres de boa vontade.
- h) Ajudar o aluno a tornar-se agente multiplicador de uma visão cristã de fé e de serviço.

Podemos perceber, dessa forma, que a finalidade dos colégios jesuítas atrela-se à missão evangelizadora da Igreja, por meio de uma educação integral. Acrescentam-se aqui os desafios atuais de se conciliarem as vantagens e valores que o progresso técnico e científico traz e colocá-los a serviço do outro, superando os movimentos de individualismo e ausência de solidariedade tão marcantes no mundo de hoje.

A liberdade humana, sua busca e a função do professor na Pedagogia Inaciana

Encontramos também no documento “Características da educação da Companhia de Jesus” exposições sobre a “Liberdade Humana”, ou seja, considerações a respeito da formação total da pessoa. Mas para que se efetue essa formação total, é necessário cumprir um percurso com o auxílio do professor, que também deve empreender uma formação permanente. Segundo Luiz Fernando Klein (1998, p. 156), essa formação permanente deve se realizar através de programas e abarcar as seguintes dimensões:

1. *Humana*: visando que o educador descubra, desenvolva e assuma a estrutura básica de sua personalidade, mediante as operações intencionais e conscientes (experiência, compreensão, avaliação e decisão), aberto ao outro e à transcendência.
2. *Profissional*: promovendo o desenvolvimento de capacidades técnicas e científicas, necessárias para as funções e tarefas, conforme a estrutura

organizativa da instituição. 3. *Espiritual*: orientando o educador para que, inspirado na metodologia dos *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio, seja capaz de acolher e desenvolver sua experiência de Deus mediante uma autêntica libertação, vivida no discernimento que concretiza o compromisso com a missão. 4. *Sociopolítica*: capacitando o educador para que, a partir da opção preferencial pelos pobres, possa analisar a realidade, captar os sinais dos tempos e participar da construção de uma sociedade mais justa em nossos países.

O que aqui se discute é o lugar que o professor ocupa junto ao aluno na sua formação. Podemos perceber que uma das inspirações encontra-se no diretor dos “Exercícios Espirituais”, que é um guia, um auxiliar na experiência do exercitante de fazer uma eleição, ou seja, de encontrar Deus; já o professor, no âmbito acadêmico, deve estabelecer com o aluno uma relação de envolvimento que lhe permita conhecer esse aluno de uma forma aprofundada, para oferecer-lhe uma atenção pessoal no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e espiritual. Trata-se daquilo que na Pedagogia Inaciana é denominado de “*cura personalis*”.

[...] Professores e direção, jesuítas e leigos, são mais do que orientadores acadêmicos. Estão envolvidos na vida dos alunos e têm um interesse pessoal no desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e espiritual de cada aluno, ajudando cada um deles a desenvolver um senso de auto-estima, a se tornarem pessoas responsáveis dentro da comunidade. Respeitando a privacidade dos alunos, estão prontos a ouvir suas perguntas e preocupações sobre o significado da vida e compartilhar suas alegrias e suas tristezas, a ajudá-los no seu crescimento pessoal e suas relações interpessoais (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 32).

Nas “Constituições”, como já foi dito anteriormente, Loyola também destaca essa relação que deve ser estabelecida entre o professor e o aluno, a questão da autoridade, bem como o princípio da adaptação. Esse princípio trata da necessidade de flexibilização, característica da Companhia, no que diz respeito aos lugares, aos tempos e às pessoas. Assim, considerando tal princípio, é preciso observar, no percurso do ensino, as peculiaridades dos alunos, a fim de torná-los protagonistas de seus percursos de aprendizagem.

A autoridade, em termos inacianos, é entendida como emanada de Deus (princípio e fundamento, segundo os “Exercícios Espirituais”), e a obediência não é somente uma atitude legítima, mas, e mais importante, uma virtude a ser observada, e não uma mera disciplina. É um caminho necessário para que a educação seja tida como séria, sólida e também eficaz. Assim a autoridade só

terá sentido quando exercida com “espírito de fé e com temor filial” (LOPES, 2002, p. 157).

A autoridade deve, então, se inspirar em um temor filial, equilibrando-se entre o laxismo e o rigorismo. O poder tem que ser usado pelo professor com moderação e brandura para que se crie uma relação de confiança entre este e o aluno. “Uma autoridade exercida responsabilmente, isto é, uma autoridade que visa o crescimento do aluno em *virtus et litterae*, tem de respeitar também as condições particulares de cada aluno. Por isso, ela deverá ser exercida pessoalmente.” (LOPES, 2002, p. 158)⁸¹.

Há aqui então que considerar que a discussão sobre a “Liberdade Humana” pode ser pensada como uma espécie de servidão do homem para com o divino, no caso específico Jesus Cristo, que é considerado como modelo a ser seguido. A liberdade ora discutida se atrela à fidelidade ao Deus proposto pelo catolicismo. O homem então será “[...] livre para trabalhar na fé rumo à verdadeira felicidade que é a finalidade da vida humana: livre para trabalhar com outros no serviço do Reino de Deus para a redenção da criação.” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 31). Apesar de fazer alusão à questão da responsabilidade na consequência das ações, isto não é desenvolvido, pois a ênfase dada será naquilo que permanece: o homem como sendo criação de Deus e que a Ele deve mostrar seu respeito, veneração e subordinação⁸².

A “Busca da Liberdade” é outro aspecto tratado pelo documento e apresenta-se como certa continuidade da “Liberdade Humana”. Nela (“Busca da Liberdade”) são tratados os aspectos que impedem a chamada liberdade, especificamente

⁸¹ Inácio de Loyola compreendia a obediência não só em seu aspecto externo, ele queria que, além disso, ela nascesse de motivos internos, que dela afastassem todo o caráter de servilismo superficial. Cabe ao aluno exercitar a obediência não só externamente mas abraçando com vontade, liberdade e compreensão aquilo que lhe é mandado.

⁸² A questão da liberdade apresenta-se da seguinte maneira para Inácio de Loyola, segundo o jesuíta Álvaro Barreiro (1991, p. 224): “[...] Iñigo fez a experiência de que, para libertar-se, o homem tem de se libertar em primeiro lugar de sua própria liberdade; e de que esta só é verdadeiramente libertada quando integrada dentro da liberdade de Deus. Com outras palavras: o homem só se torna verdadeiramente livre acolhendo livremente o amor livre e gratuito de Deus, que move desde dentro nossa liberdade. Porque ele experimentou pessoalmente a Deus, Iñigo está absolutamente convencido de que todos os que desejarem e se decidirem a seguir o caminho que ele percorreu, ‘com grande ânimo e liberalidade com seu Criador e Senhor’, poderão fazer também a mesma experiência do encontro pessoal com Deus, do mistério do Deus insondável e próximo.”

a questão do pecado. A liberdade é então compreendida como algo que exige sempre um verdadeiro

a) [...] conhecimento, amor e aceitação de nós mesmos, unidos à determinação de nos libertamos de qualquer apego excessivo: à riqueza, à fama, à saúde, ao poder, ou a qualquer outra coisa, mesmo à própria vida.

b) A verdadeira liberdade exige também um conhecimento realista das diversas forças presentes no mundo e inclui a libertação de percepções distorcidas da realidade, dos falsos valores, das atitudes rígidas e da sujeição a ideologias estreitas.

c) Para conquistar esta verdadeira liberdade, é preciso aprender a reconhecer e lidar com as influências que podem promover ou limitar a liberdade: as moções dentro do próprio coração; experiências passadas de todo tipo; interação com outras pessoas; a dinâmica da história, das estruturas sociais e da cultura (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 35).

Mais uma vez aqui é retomada a questão de que a educação da Companhia visa à chamada formação total da pessoa, que inclui a formação de valores e atitudes com inspiração cristã. É uma educação de valores – entre os quais se destacam a autodisciplina, a perseverança, a integridade de caráter, a humildade, a compreensão dos outros, de suas ideias e limites –, a qual deve ser fomentada e aplicada a um mundo marcado pela pobreza e pela secularização de ordem desumanizante. Esses valores e atitudes encontram-se assim vinculados aos aspectos de uma formação moral e religiosa, que se atrela, por sua vez, a um sistema disciplinar propiciado por regulamentos escolares pautados na justiça. A autodisciplina, ou seja, a autoridade deve ser internalizada, e não obedecida apenas externamente, como já sabemos.

Luiz Fernando Klein (1997b) destaca que educar em valores pressupõe a formação do aluno que reflita sobre si mesmo, pois aprender a refletir implica, além das orientações teóricas, um exercício constante para que isso possa ser transformado em um hábito, uma referência constante. Assim, em termos curriculares, planejamento, conteúdos, métodos e exercícios são facilitadores e também os requisitos que todos os professores deverão levar em conta na elaboração dos seus programas e atividades escolares, para que se fomentem os hábitos de reflexão.

A questão da disciplina mostra-se hoje, então, diferenciada dos tempos da “*Ratio*”, como nos explica o doutor em Educação José Carlos de Oliveira

Casulo (2007). Na “*Ratio*”, fixam-se em detalhes as regras disciplinares, e estas são pensadas com carácter universal, impositivo para todos os colégios jesuítas da época. Já no documento “Características da Educação da Companhia de Jesus”, torna-se explícito que esse aspecto fica sob a responsabilidade de cada centro educativo. Tais formulações são marcadas por um apelo, um convite a cada aluno.

A disciplina do *Ratio* põe a tónica do trabalho escolar no esforço individual de cada aluno, na emulação. As *Características* acentuam a importância da união entre todos, da entreajuda dos alunos, do trabalho em conjunto.

O *Ratio* estabelece uma disciplina extremamente cautelosa no tocante ao relacionamento com os alunos com a comunidade exterior, não visando, contudo, afastá-los do mundo que os rodeia. Para as *Características*, o importante é abrir ao aluno ao mundo em que vive, incentivando, inclusivamente, o desenvolvimento de projectos educativos de cariz extracurriculares a realizar no meio social envolvente, sobretudo com a população mais carenciada (CASULO, 2007, p. 158-159).

O pecado, Cristo como modelo e a ação na catequese ampliada

O pecado é compreendido como obstáculo à liberdade e remete à “Meditação sobre as duas Bandeiras”, exposta por Inácio de Loyola nos “Exercícios Espirituais”. Essa meditação acontece no quarto dia da segunda semana de exercícios, sendo que uma bandeira representa Cristo, chefe supremo e senhor de todos, e a outra representa Lúcifer, considerado inimigo mortal de toda a natureza humana. O combate entre os dois lados será travado no coração de cada um dos homens, pois, segundo Inácio de Loyola (2005b), o bem e o mal se encontram sempre misturados. Dessa forma, deverá o aluno reconhecer a realidade do pecado, sempre presente, bem como seus efeitos na vida de cada pessoa, assim como os seus efeitos sociais.

Mas, observando as modificações operadas pelo Concílio Vaticano II e pelas Conferências de Medellín e Puebla, a concepção de pecado se amplia. Ele não é mais focado só na ordem pessoal, mas passa a ser compreendido como tendo um cunho social, na lógica das estruturas sociais, expressando-se nas relações de poder, na violência, na pobreza, na miséria, na injustiça, entre

outros⁸³. Assim, a meta da educação propiciada pelos jesuítas direciona-se ao desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de conhecer a realidade e também de avaliá-la de forma crítica. É, então, a formação de uma consciência social que inclui em si a possibilidade de mudar pessoas e estruturas sociais consideradas injustas e indignas.

O documento também examina o tema “Cristo, modelo de pessoa”. Inspirando-se mais uma vez nos “Exercícios Espirituais”, faz a exposição do modelo a ser seguido dentro e fora de seus colégios, já que a educação inaciana pretende se estender pela vida afora do sujeito, como, por exemplo, através da constituição de grupos de ex-alunos, como veremos mais à frente.

Na mesma semana e dia em que se medita sobre as “Duas Bandeiras”, Inácio de Loyola (2005b, p. 84) propõe uma definição de Cristo, que é tido como “supremo e verdadeiro chefe”; a visão é assim centrada na pessoa histórica de Cristo, e, como já vimos, os “Exercícios” apresentam essa trajetória. Há aqui também referências ao ecumenismo no interior dos colégios atuais, mas, apesar disso, Cristo continua sendo um modelo a ser seguido. “Todos podem encontrar inspiração e lições acerca de seu compromisso, na vida e na doutrina de Jesus, que dá o testemunho do amor e do perdão de Deus, vive em solidariedade com todos os que sofrem e entrega sua vida a serviço de todos.” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 39).

Assim, os colégios hoje propõem um trabalho de catequese ampliada, que perpassa todas as suas atividades, visando a que o aluno e os outros membros da comunidade acadêmica estabeleçam um compromisso de serviço ao outro. Isto pode ser feito, por exemplo, através de uma atenção pastoral (vertente da “cura *personalis*”), para que o aluno desperte e fortaleça o compromisso de fé pessoal, através da prática dos “Exercícios Espirituais”, das orações e cultos etc. O documento enfatiza que “[...] Todos os membros adultos da comunidade são animados a participar destas celebrações, não apenas como uma

⁸³ A discussão mais ampliada sobre o pecado e suas representações será feita no Capítulo III.

expressão de sua própria fé, mas também para dar testemunho das finalidades do colégio.” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 42).

A chamada “Ação” é também abordada pelo documento ora analisado. Aqui observamos que o foco se desloca para tentativas, mais genéricas, de operacionalizar a máxima repetida pelos jesuítas de se “ser homem para os outros”, ou seja, nas palavras do próprio texto, temos: “[...] Uma resposta amorosa e livre ao amor de Deus não pode ser meramente especulativa ou teórica [...]” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 42), ou, segundo as palavras de Loyola (2005b, p. 129), “[...] o amor deve se consistir mais em obras do que em palavras.”

Claramente inspirada nos princípios das Conferências de Medellín e Puebla, que enfatizam em suas discussões a “opção pelos pobres”, essa parte do documento discute possíveis ações que devem ser sempre perpassadas pelo aspecto da justiça e propõe que a sua aprendizagem seja trabalhada de três formas: a) no currículo, que, em suas disciplinas, deve oferecer uma análise crítica da sociedade, calcada na doutrina cristã e nas ciências humanas⁸⁴; b) no ensino/aprendizagem do respeito mútuo, bem como da dignidade e direitos humanos; c) no contato direto com experiências de injustiça presentes no nosso mundo atual. Porém, as ações propostas parecem se situar mais na vertente da caridade do que da possibilidade da construção da autonomia dos homens. Os exemplos usados para articular ação e justiça são: bolsas de estudos para alunos mais pobres, projetos externos de ajuda aos mais desvalidos e pagamento de salários mais justos a professores e funcionários dos colégios. Mas, por outro lado, certa “luz no fim do túnel” se apresenta ao final dessa parte, pois se aponta que tais práticas, principalmente as dos projetos externos⁸⁵, devem ser acompanhadas de uma reflexão que permita uma análise das causas da pobreza, como podemos observar nas palavras de Cecília Irene Osowski (1997, p. 120):

⁸⁴ Mais uma vez aqui, não há esclarecimento do que sejam essas “ciências humanas”.

⁸⁵ O jesuíta Vincent Duminuco (1991, p. 32) nos esclarece o que seriam esses projetos externos: “Vale ressaltar que nesse movimento de renovação educativa, está se desenvolvendo uma prática interessante: os alunos devem, como condição de pertencer a um centro de educação jesuíta, participar de 100 horas de experiência de estágio social (serviços aos mais pobres, paraplégicos, idosos), com as reflexões obrigatórias que se lhes seguem.”

Para isso, não podemos ficar num ensino livresco e oral, mas talvez seja preciso promover ensino que anime os jovens a viver experiências concretas de latinidade, de solidariedade, de participação, de mudanças tanto em nível social, quanto individual, buscando ser “mais” e ser “melhor”, não no sentido competitivo e egocêntrico, mas buscando romper com a própria desumanização que marca a pessoa e o mundo de hoje, mediante uma ação cristã solidária com os pobres e oprimidos e com todos os excluídos da sociedade.

A Pedagogia Jesuítica e a Igreja

Na parte que recebe o nome de “Na Igreja”, fica mais clara a vinculação dos colégios da Companhia de Jesus e sua missão educativa e evangelizadora à Igreja Católica e seus preceitos, pois a Pedagogia Jesuítica “[...] prepara os alunos para uma participação ativa na Igreja e na comunidade local e para o serviço aos outros [...]” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 54). Há uma ressalva sobre as mudanças operadas pelos processos educativos, bem como pela maneira de se expressarem os conceitos religiosos desde os tempos de Loyola. Mas há, por outro lado, a permanência do objetivo de formar pessoas orientadas em valores cristãos, segundo o já referido modelo de Cristo. Assim, a comunidade educativa, que pode aceitar pessoas de outros credos em seus quadros, deve sempre ter como meta os seguintes pontos, segundo as “Características” (1991, p. 56): oferecer “[...] uma visão espiritual de mundo frente ao materialismo [...]”, ter “[...] uma preocupação pelos outros frente ao egoísmo [...]”, promover “[...] a austeridade frente ao consumismo [...]” e enfatizar “[...] a causa dos pobres frente à injustiça social [...]”.

Os colégios, como participantes da Igreja, devem servir à comunidade civil e religiosa local, bem como cooperar com o bispo local. Internamente os colégios promoverão o desenvolvimento religioso de seus alunos através da instrução e conhecimento das Escrituras, especialmente os Evangelhos (isto, segundo o documento, é dirigido aos alunos cristãos). Além disso, seguindo o modelo dos primeiros colégios jesuítas, como podemos verificar na “*Ratio*” sobre as Congregações Marianas, hoje existem as já referidas “Comunidades de Vida Cristã” (CVX), destinadas aos estudantes e adultos que queiram conhecer mais profundamente a Cristo e seus ensinamentos.

O “*magis*”...

Um aspecto fundamental desse documento refere-se àquilo que é nomeado como “O Mais”. A educação proposta por Loyola possui um fim mais amplo, que é denominado “*magis*”, ou “o mais”. Assim, na sala de aula, a tarefa do aluno não é simplesmente absorver, de forma passiva, aquilo que o professor transmite; mas se exercitar de forma constante, como maneira de imergir cada vez mais na matéria, na busca gradativa da verdade.

[...] A esta estrutura da sua educação, designam-na os jesuítas por *magis*, o mais, explicando-a, nas *Características*, como o desenvolvimento, levado tão longe quanto possível, em cada aluno individualmente considerado, dos três seguintes aspectos 1) das capacidades pessoais em cada fase do crescimento, 2) da atitude de aceitação interior da educação como processo permanente, isto é, da inclinação da vontade para, uma vez ultrapassado o período de formação escolar e durante toda a vida, continuar o desenvolvimento pessoal, 3) da motivação para empregar as qualidades desenvolvidas ao serviço aos outros [...] (CASULO, 2007, p. 154-155).

O “*magis*” é compreendido como um critério de qualidade, pois, na educação da Companhia de Jesus, a intenção, como já sabemos, é a formação completa de todas as dimensões da pessoa, articulada a um desenvolvimento de valores cristãos e ao compromisso e serviço para com o outro (os pobres) de forma solidária e na promoção da justiça⁸⁶. É, então, um grande desafio a ser alcançado, com o intuito de tornar o aluno melhor entre os melhores, mais e melhor tendo como referência a si próprio. Nesse sentido, a visão inaciana não se coloca como aquela que induz ao individualismo e à competição, pois,

O êxito e o sucesso nesta proposta não consistem em formar indivíduos que vençam na vida a qualquer preço explorando e dominando os outros, mas pessoas de senso comunitário que traduzam o seu amor a Deus num amor eficaz aos homens, tendo como primeiro postulado a justiça (ROHR, 1991, p. 177).

O “*magis*” acontece então na relação estabelecida entre professor e aluno e na caminhada que ambos farão em parceria. O professor, como é preconizado nos “Exercícios Espirituais”, é um cooperador e auxiliar de Deus no esforço educativo, por isso deve ele se exercitar sempre nas virtudes como bondade, competência, experiência, diligência, justiça e respeito. Lembremos mais uma

⁸⁶ Vera Lúcia de Almeida Porto (1998, p. 63) acrescenta: “[...] Ensino, educação e evangelização. Nessa tríade devemos encaminhar a excelência, formando alunos de princípios retos, dispostos a ir ao encontro e ao serviço dos outros, equilibrados, com bom nível acadêmico e marcados de certa inacianidade [...]”

vez que no processo educativo ele é um modelo a ser seguido pelo aluno, ele não transmite apenas conhecimentos, mas também valores.

O aluno deve, pois, com o auxílio do professor, aprender a pensar, redigir, fazer, enfim, aprender a aprender dentro de um determinado contexto cultural, com vistas muito mais à qualidade do que à quantidade. É uma educação implantada de dentro para fora, pela via da técnica dos “Exercícios Espirituais”. Manuel Pereira Gomes (1996) afirma que o aluno deve buscar sempre a originalidade e independência, ter amor à verdade, à reflexão e ao juízo correto, isto tudo de forma fundamentada. Ele não deve ser considerado como um mero receptáculo vazio, pois é um co-partícipe, um agente na sua interrelação com o professor, bem como um sujeito consciente e comprometido com transformações.

O professor, visto sob a metáfora *do ajudante*, é aquele que serve e colabora no processo formativo do aluno. As atitudes básicas do professor serão: interesse, confiança, respeito, proximidade, amizade, orientação, exemplo e intercâmbio com o aluno [...]. A presença física e o contato constante do professor com o aluno propiciam o conhecimento de seu mundo, de seus desejos e inquietações, e estabelecem uma relação de empatia [...]. Envolvendo-se na vida do aluno, mas cuidando, ao mesmo tempo, de não intrometer-se nela ou de tirar-lhe a privacidade, o professor poderá orientá-lo para um conjunto de valores, o crescimento pessoal e as relações interpessoais [...], para refletir sobre suas próprias experiências [...], para aprender com independência [...] (KLEIN, 1997a, p. 114).

O “*magis*” deve, no entanto, considerar o princípio dos tempos, lugares e pessoas, sendo esse princípio materializado na natureza da instituição, em sua localização, no número de alunos a que atende, na idade destes, por exemplo. O “*magis*” será então a oferta de um tipo de educação que considere tais aspectos e seja dirigida a cada grupo em específico. Nessa parte do documento ainda há a exposição de um objetivo tradicional da educação da Companhia, que se traduz no empenho na formação de líderes, sejam homens ou mulheres, que venham a assumir posições de responsabilidade e influência na sociedade. No texto do documento há, porém, a ressalva de que isto não seria a formação de uma elite.

Há, ainda, uma retomada dos princípios da “*Ratio*” no que diz respeito às formas estabelecidas para o ensino, como, por exemplo, as competições, que

eram consideradas ferramentas pedagógicas. As “Características” (1991, p. 61) destacam que hoje ainda há um incentivo a esse tipo de estratégia, mas, ao mesmo tempo, deve-se enfatizar a “[...] aprendizagem da disponibilidade e do hábito de servir [...]”. Podemos pensar aqui em uma tensão constante: competição com solidariedade...⁸⁷

A “Comunidade”: seu significado

A “Comunidade” é trabalhada no documento, já que “[...] a força do trabalho de uma comunidade no serviço do Reino é maior que a de um só indivíduo ou de a de um grupo de indivíduos [...]” (CARACTERÍSTICAS, 1991, p. 62). A comunidade é aqui entendida como composta por leigos e jesuítas, que podem ocupar cargos de direção ou administração e também ser os professores, os pais, os alunos, os antigos alunos e os benfeitores. O sentido proposto é de uma “comum-uniidade” que faria desaparecer as diferenças sob a direção dada pelos princípios da educação inaciana. A colaboração, cada vez maior, dos leigos (também enfatizada nas decisões do Concílio Vaticano II e nas últimas Congregações dos jesuítas) é reconhecida no interior dos colégios⁸⁸. Os leigos

⁸⁷ Cecília Irene Osowski (1997, p. 115-116) destaca os seguintes aspectos no que diz respeito à questão da solidariedade: “Uma das possíveis implicações pedagógicas, numa leitura atualizada do princípio e fundamento dos *Exercícios Espirituais* é de que a educação inaciana, mediada pelos currículos, poderia ser esse espaço de amorosidade. Por um lado, poderia ensinar seus alunos e alunas a entrar em contato com a dor, o sofrimento, a renúncia pelo conhecimento de outras dores, sofrimentos e renúncias daqueles que hoje são excluídos da sociedade: sem-terra, meninos e meninas de rua, crianças, jovens e adultos analfabetos ou sem acesso à educação básica, meninas e mulheres, idosos, homossexuais, pessoas portadoras de doenças julgadas pela moralidade de uma sociedade hipócrita, como a AIDS. Por outro lado, poderia ensinar a fraternura, e aquela amorosidade que busca louvar, reverenciar e servir a Deus, não porque tenho de expiar minhas culpas, e devo render-me a Ele, mas porque reconheço-me intimamente ligada a Ele e compartilho momentos de entrega plena e total [...]”

⁸⁸ O jesuíta João Roque Rohr (1991, p. 155-156) nos esclarece essa presença dos leigos no interior das instituições da Companhia de Jesus: “Houve um bom tempo na história da Companhia de Jesus em que todas as instituições eram levadas exclusivamente por jesuítas. Todos eles haviam passado pela escola dos Exercícios Espirituais e unanimemente haviam bebido das mesmas fontes e práticas de espiritualidade. Conhecer, amar e servir a Jesus Cristo em todas as coisas significava massa sanguínea que percorria suas veias. Todos tinham em comum uma experiência profunda, e se propunha que, uma vez formados nesta escola – de longos 12 ou 13 anos –, praticamente todos falassem a mesma linguagem. Tirando peculiaridades originais de cada um, havia uma grande garantia de que todos introjetassem os mesmos valores e correspondessem aos mesmos desafios.

Hoje, as instituições educativas e apostólicas cresceram em número e tamanho e o contingente jesuítico diminuiu consideravelmente. A Companhia está consciente, por um lado, de que tem em mãos um legado precioso deixado por Santo Inácio e uma caminhada de 450 anos, e, por outro lado, a participação de uma legião de leigos que se associam às instituições e participam de sua missão. Verifica que, em graus muito diferentes, em distâncias maiores ou menores, os leigos se aproximam de sua proposta. Há aqueles que querem partilhar mais de perto e, ao seu modo laical, assimilam a espiritualidade inaciana pondo-a em prática. Há aqueles que simpatizam com o modo de ser e proceder da

não devem ser considerados como “minijesuítas”, meros assalariados ou apenas beneficiários da sua dedicação, segundo Luiz Fernando Klein (1997a), mas, sim, autênticos colaboradores, co-responsáveis e agentes multiplicadores do apostolado, através de vários cargos nos colégios.

Nesse espírito de comunidade, os pais são permanentemente mantidos informados sobre as atividades escolares e os progressos realizados por seus filhos. A eles também é dada uma formação permanente, para que haja um trabalho em parceria e para que compreendam a visão de mundo e as aplicações da educação jesuítica, em seus princípios fundamentais de promoção da fé e da justiça, que substituiu a missão primeira, que era a santificação própria e do próximo e a propagação do reino de Deus.

Os alunos também formam uma comunidade que pode se organizar por meio de grêmios e diretórios acadêmicos. É importante resgatar a “*Ratio*”, que previa a existência de Academias, das quais participavam os alunos mais distintos e que se caracterizavam por uma organização rigorosa, como pudemos ver anteriormente. A comunidade formada pelos ex-alunos é também aqui destacada. Um colégio jesuíta se considera responsável por seu ex-aluno e, na medida da possibilidade dos seus recursos, oferecerá a este orientações e também formações permanentes, para que ele possa continuar o trabalho, iniciado no interior do colégio, de servir ao outro. Assim, segundo o ex-Padre Geral Pedro Arrupe⁸⁹, os antigos alunos

[...] son una gran responsabilidad de la Compañía que no puede declinar su obligación de atender a su reeducación permanente. Es una obra que, prácticamente, sólo la podemos hacer nosotros porque se trata de remodelar lo que hemos hecho veinte o treinta años. El hombre hoy tiene que ser distinto del que formamos entonces. Es una tarea inmensa, superior a nuestras posibilidades, por que hemos de valernos de seculares capaces de realizarla [...].

No que diz respeito a seus benfeitores, um colégio jesuíta também se sente responsável por eles, oferecendo-lhes o apoio e a orientação de que porventura venham a necessitar.

Companhia. Há os indiferentes. E há os refratários que resistem a qualquer cooptação, quando não são diametralmente opostos.”

⁸⁹ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE JAVERIANA, 2008.

O documento também faz referências aos cargos que fazem parte da hierarquia do colégio. Na “*Ratio*” encontramos as prescrições dos cargos, bem como suas características; no entanto, houve modificações. O Reitor, por exemplo, era nomeado pelo Padre Geral da Companhia. Era o responsável pela direção do colégio e estava submetido, imediatamente, ao Provincial. Hoje, é cada vez mais comum a nomeação de um leigo para ocupar tal lugar, mas sua função permanece basicamente a mesma prescrita nas regras da “*Ratio*”: o Reitor deve ser, em primeiro lugar, um líder apostólico que propiciará o desenvolvimento de uma visão comum (visão inaciana de mundo⁹⁰) e a preservação da unidade no interior da comunidade educativa. Também fazem parte, hoje, da administração dos colégios outros cargos, mas todos os seus ocupantes deverão, necessariamente, ser conhecedores da visão inaciana sobre a educação e a ela aderir.

O discernimento: consolação X desolação

Em sua penúltima parte, o documento “Características da educação da Companhia de Jesus” examina “O Discernimento”. O termo discernimento nos remete, inicialmente, aos “Exercícios Espirituais”, na parte denominada “Regras”, que têm como objetivo promover a distinção das coisas que trazem consolação (aproximação de Deus) e desolação (afastamento de Deus). O termo atrela-se à capacidade de fazer distinções entre formas adequadas que trarão sucesso na empreitada do aluno em direção ao “*magis*”. Assim, é necessário que a comunidade educativa, descrita acima, reflita sobre a sociedade na qual se encontra inserido um colégio jesuíta para que haja uma melhor adaptação à realidade, inclusive a pedagógica, com seus avanços. Cecília Irene Osowski (1997, p. 118) explica:

Acreditamos que seja necessário fazer uma diferenciação entre “discernimento” e reflexão. Talvez pudéssemos dizer que em todo “discernimento”, no sentido inaciano, há uma reflexão, mas que nem toda reflexão pressupõe “discernimento”, no sentido inaciano. Isso porque, o “discernimento” inaciano é a busca/eleição de uma resposta a Deus, buscando distinguir o que efetivamente nos move e se nossa resposta contribuirá para a maior glória de Deus. No caso da

⁹⁰ “[...] visão de mundo, de sociedade e de pessoa em torno da qual e pela qual Inácio fundou a Companhia de Jesus: a visão cristocêntrica, enquanto expressão do amor de Deus para com seus filhos, com todas as implicações que tal visão tem nos diferentes contextos de cada época e de cada tempo [...]” (OSOWSKI, 1997, p. 109).

Pedagogia Inaciana, é pelo “discernimento” que examinamos se nossas ações e saberes educativos direcionam-se para concretizar uma educação comprometida com a verdade, a fé e a justiça, e o quanto nossas decisões afetam os pobres e excluídos da sociedade.

Assim, o “discernimento” promove a construção da consciência crítica na busca da vontade de Deus no concreto da realidade vivida. Ele também habilita o sujeito para que realize opções livres e consistentes com a dignidade e a felicidade.

As permanências e mudanças na Pedagogia Inaciana

Já sabemos que, inspirada no “*Modus Parisiensis*” experienciado por Loyola em sua formação acadêmica, a educação jesuítica, através principalmente do professor, deve fazer uso de meios diversos adaptados às circunstâncias dos tempos e das pessoas, que promovam sempre a participação do aluno, evitando o tédio na aprendizagem. Essa meta é obtida, segundo o documento, com um intercâmbio permanente entre os colégios jesuítas do mundo inteiro, para troca de experiências e manutenção de visão e objetivos comuns, levando cada um a sua realidade, e também na formação permanente dos professores, que é, inclusive, custeada pela Ordem.

O documento, em sua última parte – “Alguns princípios metodológicos da pedagogia jesuíta” –, explicita claramente o que permanece, na Pedagogia Inaciana, daquilo que foi realizado nos primeiros colégios. Assim temos:

- a) A semelhança entre os papéis do diretor dos “Exercícios Espirituais” e do professor: ambos estão a serviço do aluno, são facilitadores e coadjuvantes de cada um dos processos, devem ter sempre a atenção alerta para fazer a detecção de dificuldades ou ainda dos dotes especiais dos alunos. Devem ter uma relação de envolvimento com o aluno que lhes permita auxiliar no desenvolvimento do potencial de cada um.
- b) Tanto o exercitante dos “Exercícios Espirituais” quanto o aluno têm um lugar de atividade em seu próprio processo de aprendizagem. Nenhum dos dois deve ser compreendido como um lugar de depósito de

verdades, mas um lugar que tem acesso às verdades e reflete sobre elas.

- c) Na parte dos “Exercícios Espirituais” (2005b, p. 27) denominada “Pressuposto” encontramos:

Para que, tanto o que dá os Exercícios como o que os recebe, se ajudem mutuamente e tirem maior proveito, deve-se *pressupor* que todo bom cristão está mais pronto a justificar uma proposição do próximo do que a condená-la. Se não pode justificá-la, pergunte como é que ele a entende; se a entende mal, corrija-o com amor; se isso não basta, procure todos os meios convenientes para que a entenda bem e assim se salve.

Essa passagem dos “Exercícios” é considerada como a norma, a referência para o estabelecimento de boas relações entre os membros da comunidade acadêmica (professores, alunos, funcionários etc.).

- d) Como na “*Ratio*”, essa parte do documento enfatiza o cuidado que se deve ter na estruturação do currículo, no que diz respeito à organização do trabalho diário, o modo como as disciplinas se articulam e a convergência de todas as disciplinas à consecução do objetivo geral do colégio. Para além de uma instrumentalização técnica, ele se volta para a formação do aluno como um homem para os outros, tendo como modelo de referência Jesus Cristo.
- e) A pedagogia deve incluir entre suas ferramentas de ensino a análise, a repetição, a reflexão ativa e a síntese articuladas com aplicações práticas.
- f) A quantidade de matérias deve ser sobrepujada pela sua qualidade, ou, segundo as palavras de Loyola (2005b, p. 13), “[...] Porque não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear as coisas internamente.”

E, finalmente, encontramos uma pequena conclusão e nela a advertência de que nesse documento não se encontra tudo pronto e acabado, mas que ele é uma proposta de compreensão progressiva da herança inaciana no campo da educação.

Assim, uma pedagogia inspirada na visão inaciana tem por objetivo despertar nos jovens a sensibilidade para a esfera ética (ênfase na justiça), pela via da

solidariedade (voltada principalmente para os mais pobres), pois enfatiza a capacidade de discernimento entre o bem e o mal. Almeja-se, dessa forma, a criação de uma escala de valores, inserida no currículo, que se contraponha ao individualismo, à globalização reinante no mundo pós-moderno, que, por sua vez, enfatiza o desrespeito aos direitos dos outros. O jesuíta João A. Macdowell (1991) reitera que Loyola apontava como essencial a realização da experiência de combate aos vícios e aquisição das virtudes, como propõe nos “Exercícios Espirituais”, bem como a rejeição de qualquer tipo de infração à lei moral, aos moldes de Jesus Cristo.

Dessa forma, sem abdicar de seu trabalho pedagógico, os colégios jesuítas insistem no ideal evangelizador, acreditando que evangelizar é educar⁹¹. A educação jesuítica pretende ser, assim, humanista, pois quer resgatar a imagem do ser humano criado por Deus em sua dignidade e liberdade.

[...] nossa “missão de evangelizar”, especialmente pelo diálogo com membros de outras tradições religiosas e pela atenção à cultura essencial para uma apresentação efetiva do Evangelho. A finalidade de nossa missão (o serviço da fé) e seu princípio integrador (a fé dirigida à justiça do Reino) estão assim dinamicamente relacionados com a proclamação inculturada do Evangelho e o diálogo com outras tradições religiosas como dimensões da evangelização. O princípio integrador estende seu influxo a essas dimensões que como ramos de um tronco comum formam uma matriz de características essenciais de nossa missão una, a serviço da fé e a promoção da justiça.

Nossa experiência desde a CG 32 levou-nos a conclusão de que nosso serviço da fé, tendem à justiça do Reino de Deus, não pode prescindir das dimensões do diálogo e da inserção nas culturas. A proclamação do Evangelho num contexto particular deve sempre dirigir-se às características culturais, religiosas e estruturais, não como uma mensagem que vem de fora, mas sim como “o princípio inspirador, normativo e unificador que [desde dentro] transforme e recree essa cultura, dando origem a ‘uma nova criação.’” (CONGREGAÇÃO GERAL XXXIV, 1997, p. 32-33).

A ideia que daqui se depreende, complementa Luiz Fernando Klein (1998), é que a formação do aluno se transforme em ações que permitam mudanças das

⁹¹ “[...] E que ninguém se assuste, porque evangelizar não é impor convicções – é tornar possível que elas surjam; não é coarctar liberdades, mas ajudar o nascer da plena liberdade; não é oferecer proselitismo, mas oferecer uma visão da pessoa humana e do universo que encham de sentido o homem, o capacitem para construir um mundo mais humano e o comprometam, de facto, na sua realização. Na medida em que nossos centros de ensino conseguirem isto, terão atingido a sua meta suprema, como instrumentos eficazes dessa ‘redenção-libertação’ do homem que se realizou em e por Cristo, que a Igreja aplica e actualiza hoje e que consiste em ‘realizar uma humanidade amadurecida em cada homem’ ou, por outras palavras, capacitá-lo para o ‘pleno uso do dom da liberdade’. Liberdade que se constrói, em plenitude, na ‘doação incondicional de toda a pessoa humana concreta’ ao Senhor e, através d’Ele, aos homens (Redemptor hominis, 21).” (LOPES, 1997, p. 89).

estruturas consideradas injustas e indignas⁹². Para tal, torna-se de fundamental importância que a própria estruturação do currículo seja impregnada de valores e que também seja aplicado, nas atividades dentro e fora da classe, o paradigma inaciano das cinco dimensões: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação (as três primeiras dimensões derivam diretamente dos “Exercícios Espirituais”). Essas dimensões devem ser enfatizadas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, mas também devem ser apropriadas pelo professor.

O paradigma da Pedagogia Inaciana

De uma forma geral, podemos situar o paradigma da Pedagogia Inaciana, calcado nos “Exercícios Espirituais”, como verdadeira refundação da visão inaciana da educação, que leva a três momentos que, embora distintos, podem se entrelaçar. O primeiro momento diz respeito a *ver* a realidade, o segundo a *refletir* sobre essa realidade e o terceiro a *agir* sobre esta com o intuito de transformá-la. Esse movimento, que pode ser compreendido como circular, será acompanhado de uma *contextualização* e *avaliação* constantes, com o objetivo de garantir a liberdade. João Benno Lermen (1997, p. 76), doutor em Teologia Sistemática, nos lembra que “[...] Tanto o conhecimento, quanto a liberdade, adquirem em Inácio de Loyola uma forte conotação existencial. A liberdade inaciana é liberdade fundamental, quer dizer, expressão da pessoa inteira, com todas as suas faculdades e potencialidades [...].”

Esses momentos propostos para a educação são mais bem explicitados em outro documento da Ordem, denominado “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”, que se compõe das seguintes partes:

- Prólogo: assinado pelo padre jesuíta Vincent J. Duminuco, Secretário de Educação da Companhia de Jesus.

⁹² Na Congregação Geral XXXIV, de 1995, em seu decreto de número 3 (1997, p. 35) encontramos: “2. Nesses últimos anos, aparecem mais claramente novas dimensões de justiça: trabalho pela paz e pela reconciliação; luta contra todo tipo de discriminação e a favor dos direitos humanos, não apenas nas esferas socioeconômicas ou sociopolíticas; globalização dos processos sociais e econômicos; respeito pela vida humana, dom de Deus; respeito pelo meio ambiente e preservação da criação e da natureza etc. 2. Também emergem situações críticas que reclamam nossa atenção urgente [...]: a marginalização da África [...]; a nova situação na Europa Oriental [...]; a marginalização dos povos indígenas [...]; a exclusão social nos países considerados “desenvolvidos” [...]; o problema dos refugiados [...].”

- Notas Introdutórias.
- Pedagogia Inaciana, contendo:
 1. Objetivo da educação da Companhia de Jesus.
 2. Para uma pedagogia pela fé e justiça.
 3. A pedagogia dos Exercícios Espirituais.
 4. Relação Professor-Discípulo.
 5. O paradigma inaciano.
 6. Dinâmica do paradigma.
 7. Um processo contínuo.
 8. Traços predominantes do paradigma pedagógico inaciano.
 9. Objeções à prática da pedagogia inaciana.
 10. Da teoria à prática: programas para a formação do professorado.
 11. Alguns apoios concretos para entender o paradigma.
 12. Convite à cooperação.
- Apêndice I: alguns princípios pedagógicos importantes (anotações inacianas).
- Apêndice II: a pedagogia inaciana hoje.
- Apêndice III: exemplos de métodos para ajudar os professores no uso do paradigma pedagógico inaciano.

Publicado seis anos e meio depois das “Características da Educação da Companhia de Jesus”, em 1993, apresenta um procedimento muito semelhante a esse documento anterior, pois foi escrito de forma colegiada por jesuítas e leigos de todo o mundo, durante mais de três anos. Derivado da décima parte das “Características” (“Alguns aspectos metodológicos da Pedagogia jesuíta”), é uma tomada de posição, formulada pela Comissão Internacional para o Apostolado Educativo (CIAE), uma resposta dada pela Ordem aos educadores que pediam orientações para aplicá-las em sua prática de sala de aula. O documento assim se caracteriza:

Na primeira parte, [...] retoma, brevemente, o objetivo a educação da Companhia de Jesus; a pedagogia em vista da fé e da justiça; e a relação entre professor e aluno. A seguir apresenta as etapas do *paradigma* pedagógico inaciano – *contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação* –, sua dinâmica interna, os traços predominantes e as objeções à sua aplicação. O *paradigma* traz ainda três apêndices: o primeiro com alguns princípios pedagógicos mais importantes tirados das *Anotações dos Exercícios Espirituais*; o segundo é o discurso do superior geral aos participantes do treinamento em Villa Cavalletti; o terceiro é um elenco de métodos sugeridos para a aplicação do *paradigma* em sala de aula (KLEIN, 1997a, p. 103).

Nas “Notas Introdutórias”, já encontramos a afirmação da impossibilidade de hoje se ter um currículo que seja universal para todos os colégios da Companhia de Jesus, como se tinha nos tempos da “*Ratio Studiorum*”. Mas, ao mesmo tempo, assegura-se a importância de se dispor, segundo a própria tradição dos jesuítas, de uma pedagogia que possa ser sistematicamente organizada, adaptada ao seu tempo e local, e que seja capaz de auxiliar o trabalho de professores e alunos como “homens para os outros”. Eis aqui então o objetivo sobre o qual se calcará esse documento.

Hoje, a missão da Companhia de Jesus, como ordem religiosa dentro da Igreja Católica, é ‘o serviço da fé, da qual a promoção da justiça é elemento essencial’. Missão arraigada na crença de que um novo mundo de justiça, amor e paz precisa de gente formada e com competência profissional, responsabilidade e compaixão; homens e mulheres que estejam preparados para acolher e promover tudo o que for realmente humano, comprometidos no trabalho em favor da liberdade e dignidade de todos os povos, e decididos a agir assim, na cooperação com outros igualmente empenhados em modificar a sociedade e suas estruturas. Precisamos de gente perseverante e capaz de renovar nossos sistemas sociais, econômicos e políticos, de tal forma que fomentem e preservem nossa humanidade comum, e libertem as pessoas para se dedicarem generosamente ao amor e cuidado dos outros. Precisamos de pessoas educadas na fé e na justiça, que tenham convicção possante e sempre crescente de que podem chegar a ser defensores eficazes, agentes e modelos de justiça, do amor e da paz de Deus, nas circunstâncias habituais da vida e do trabalho cotidiano, bem como fora delas (PEDAGOGIA INACIANA, 1993, p. 27-28).

Dimensões abordadas pela Pedagogia Inaciana em sua proposta prática

A primeira dimensão, a *contextualização*, refere-se ao enfrentamento da realidade, local no qual se situam os protagonistas (professor e aluno). Como fase preliminar, a inclusão do *contexto* no processo pedagógico vincula-se à consideração dada ao valor, adequação, atenção e cuidado particular endereçada a cada aluno, seus conhecimentos anteriores, bem como à preleção já estabelecida pelo “*Modus Parisiensis*”.

Da mesma forma, a atenção pessoal e a preocupação pelo aluno, que é um distintivo da educação jesuíta, requer do professor que conheça quanto for possível e conveniente, a vida do aluno. E, como a experiência humana, ponto de partida da pedagogia inaciana, nunca se produz no vazio, devemos conhecer, na medida do possível o contexto concreto em que se processa o ensino-aprendizagem. Como professores, portanto, precisamos entender o mundo do aluno, sem descuidar as formas pelas quais a família, os amigos, os companheiros, a subcultura juvenil e seus costumes, bem como as pressões sociais, a vida escolar, a política, a economia, a religião, os meios de comunicação, a arte, a música e outras realidades estão

causando impacto neste mundo e influenciando no aluno para o bem ou para o mal [...] (PEDAGOGIA INACIANA, 1996, p. 43-44).

A *experiência* também se fundamenta nos “Exercícios Espirituais”, na ideia de Loyola de que o mais importante não é o muito que se sabe, mas a possibilidade de “sentir e saborear as coisas internamente”. Refere-se não só à matéria estudada pelo aluno, mas também à maneira como ele reage aos diferentes assuntos e conteúdos e interage com eles. Ela não é uma mera vivência espontânea, mas requer o envolvimento dos aspectos intelectuais e afetivos⁹³, seja de forma direta ou indireta. Assim, algumas experiências ocorrerão de forma direta, através do contato imediato. Estas são mais fortes e intensas. Há também aquelas que se darão de forma indireta, ou seja, mediadas pela imaginação, pela aplicação dos sentidos ou pela via de recursos técnicos. Nessa etapa a tarefa do professor é

[...] ajudar o aluno a aguçar seus sentidos internos e externos, de modo a envolvê-los no processo de conhecimento. É provê-lo dos meios para dar-se a *experiência* direta (mediante conversas, debates, laboratórios, pesquisas, práticas diversas) ou indireta (por meio da imaginação e aplicação de sentidos) [...]. É selecionar os elementos que importam para o estudo: fatos, sentimentos, valores, e apresentar outros que ampliem a *experiência* [...]. É ajudar a relacionar o conhecimento novo com os anteriores (KLEIN, 1997a, p. 126).

A *reflexão*, dimensão seguinte do paradigma da “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”, encontra-se intimamente vinculada à experiência, não podendo uma existir sem a outra no percurso educativo, dado que a reflexão faz o movimento de dar um sentido mais profundo à experiência. Luiz Fernando Klein (1997a) argumenta que essa dimensão deve ser considerada através de duas de suas manifestações básicas: entender⁹⁴ e julgar⁹⁵. Segundo ele,

⁹³ “[...] a experiência inaciana ultrapassa a compreensão puramente intelectual. Inácio exige que ‘o homem todo’ – mente, coração e vontade – se envolva na experiência educativa. Estimula a valer-se tanto da experiência, da imaginação e dos sentimentos, como do entendimento. As dimensões afetivas do ser humano devem ficar tão implicadas quanto as cognoscitivas, pois, se o sentimento interno não se alia ao conhecimento intelectual, a aprendizagem não moverá ninguém à ação. Por exemplo, uma coisa é saber que Deus é Pai. Mas, para que esta verdade se torne vida e chegue a ser eficiente, Inácio nos fará *sentir* a ternura com que o Pai de Jesus nos ama e cuida de nós, perdoando-nos. E esta experiência mais profunda pode fazer-nos cair na conta de que Deus partilha seu amor com todos os irmãos e irmãs da grande família humana. No mais íntimo do nosso ser, poderemos sentir-nos compelidos a nos preocupar com os outros – com suas alegrias e penas, esperanças, provações, pobreza, e com a injustiça que sofrem – e a querer fazer algo por eles. Nisto estão implicados o coração e a cabeça, a pessoa e sua totalidade.” (PEDAGOGIA INACIANA, 1996, p. 49-50).

⁹⁴ No documento “Subsídios para a Pedagogia Inaciana” (1997, p. 21-22) encontramos a seguinte definição para “entender”: “[...] é descobrir o significado da experiência, estabelecer as relações entre os dados vistos, ouvidos, tocados, cheirados etc. É o clarão que ilumina o que se apresentava em penumbra na percepção sensível.

entender permite a descoberta do significado da experiência, o estabelecimento de relações e a formulação de hipóteses. Já o julgamento permite a verificação da adequação entre o entendido e o experimentado. É, pois, uma reconsideração séria e ponderada de temas, experiências, ideias, visando captar seu sentido mais profundo, suas implicações sociopolíticas, suas relações com outras áreas do conhecimento.

Assim, a *reflexão* aqui proposta é considerada como um elemento libertador de crenças, pensamentos, valores e posturas. Através dela será possível a ultrapassagem do nível intelectual presente nos estudos e o alcance da ação transformadora de si e também da sociedade. Aqui também o trabalho de professor é de suma importância, pois consiste em

[...] estimular a sensibilidade dos alunos formulando perguntas e situações que os façam ultrapassar suas próprias *experiências*; partilhar com eles suas *reflexões*, mas prevenindo-se para não manipulá-los ou doutriná-los pela imposição de suas convicções [...] (KLEIN, 1997a, p. 128).

A *ação* é dimensão considerada insubstituível, dado o fato de que a Pedagogia Inaciana considera que o processo formativo deve ser uma capacitação para uma vida solidária. A *ação* pode ser verificada através da introjeção, por parte do aluno, à sua história particular, das descobertas e conhecimentos trabalhados, como uma maneira de ser, assumida. “[...] a ação decisiva que a pedagogia jesuítica espera de seus alunos hoje é a vida ativa de serviço, a fé que promove a justiça, a construção da paz [...], na qual a *magis* deve manifestar-se.” (KLEIN, 1997a, p. 129).

O documento “Subsídios para uma Pedagogia Inaciana” (1997, p.26) apresenta dois momentos de operacionalização da *ação*. O primeiro momento apontado é a “decisão”, entendida como

[...] transcender a reflexão crítica, a verdade descoberta, pelo bem amado, pelo valor. Decidir é operacionalizar o autêntico ser do homem: “ser para os outros”. Decidir é assumir a visão do mundo que resulta

Entender é o que permite ao sujeito conceitualizar, formular hipóteses, conjeturas, elaborar teorias, definições, suposições.

[...] Entender é um ponto de chegada para as perguntas que surgem da experiência, mas é um ponto de partida para a reflexão que procura a verificação, a certeza de que se entendeu corretamente.”

⁹⁵ No documento “Subsídios para a Pedagogia Inaciana” (1997, p. 23) encontramos a seguinte definição para “julgar”: “[...] é verificar a adequação entre o entendido e o experimentado, entre a hipótese formulada e os dados apresentados pelos sentidos.”

da experiência de ser amado por Deus – Fé –, para transformar a realidade com critérios de justiça, em prol da implantação do Reino.

O segundo momento é chamado de “operacionalização” e diz respeito à concretização da escolha, através de meios, modos e tempos adequados aos seus fins.

A última etapa, a *avaliação* (verificação e acompanhamento da aprendizagem de conteúdos e do equilíbrio no desenvolvimento dos alunos como “pessoas para os demais”), deve ser sempre contínua, e não um momento isolado, o que permite detectar e corrigir erros ou lacunas, funcionando, dessa forma, como um diagnóstico permanente. Ela pode ser realizada através do diálogo pessoal, de fichas, diários, exercícios, autoavaliações, relatos etc.

O horizonte da *avaliação* é a busca do *magis* no processo e no resultado (o aluno a formar) do trabalho educativo, de forma que se persiga a excelência em todas as áreas da vida escolar, nas circunstâncias concretas em que ela se encontra [...], e o pleno desenvolvimento possível de todas as potencialidades da pessoa [...] (KLEIN, 1997a, p. 130).

No aspecto da *avaliação* também encontramos contribuições no documento “Subsídios para uma Pedagogia Inaciana” (1997), que propõe que essa etapa deve levar em consideração dois aspectos: a revisão de processos e a ponderação e pertinência dos resultados.

A revisão de processo se constitui no

[...] voltar a fixar a atenção e focalizar o pensamento nos próprios processos em que se está envolvido, como também nos conteúdos trabalhados, nas atividades realizadas e nos meios utilizados em cada um dos passos do paradigma, para constatar sua idoneidade, sua articulação e sua eficiência, a fim de, conseqüentemente, reforçá-los, melhorá-los ou mudá-los (SUBSÍDIOS, 1997, p. 27).

A ponderação e pertinência permitem que, periodicamente e em determinados momentos, se façam cortes para se analisarem os objetivos obtidos e período, bem como examinar a pertinência dos resultados e ajuizar sobre eles.

Embora a dimensão da *avaliação* esteja em último lugar, ela não deve ser considerada como a finalização do processo educativo, mas, sim, como um constante reinício, tal qual um movimento em espiral.

O documento “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” estabelece, assim, um paradigma, uma referência que não se constitui em uma mera atualização de ordem metodológica e tampouco na introdução de novas disciplinas. Trata-se da inserção de valores tanto no currículo, quanto no processo de ensino-aprendizagem. Ele reforça o objetivo da reformulação da Pedagogia Inaciana, que consiste em operacionalizar a educação de valores, opondo-se, assim, a uma educação tradicional que enfatiza de forma significativa a dimensão intelectual ou, ainda, de acordo com as palavras do Padre Arrupe em “Nuestros colegios hoy e mañana”⁹⁶, “[...] No es el ideal de nuestros colegios producir esos pequeños monstruos académicos, deshumanizados e introvertidos. Ni el devoto creyente alérgico al mundo en que vive e incapaz de vibración [...]”. De acordo com o próprio texto do documento:

O Paradigma Pedagógico Inaciano é fundamental no processo de aprendizagem. Aplica-se, não só às disciplinas teóricas, mas também às áreas não-teóricas, tais como as atividades para-escolares, esportes, programas de serviço social, convivências e outras semelhantes. Dentro de uma disciplina concreta (história, matemática, línguas, literatura, física, arte, etc.), o Paradigma pode ser um instrumento útil para preparar as aulas, planejar tarefas e escolher atividades formativas. O Paradigma é dotado de um potencial considerável para ajudar os alunos a relacionarem as matérias de cada disciplina, e estas entre si, e para incorporar seus conteúdos ao já estudado. Sendo usado constantemente no decurso de um programa escolar, o Paradigma confere coerência a toda a experiência educativa do aluno. A aplicação regular do modelo nas diversas situações escolares contribui para criar nos alunos o hábito espontâneo de refletir sobre a experiência, antes de passar à ação (PEDAGOGIA INACIANA, 1996, p. 68-69).

O paradigma pedagógico inaciano ainda permite o aprimoramento dos professores, pois, entre outras coisas, leva-os a melhorar suas expectativas com relação aos alunos, exigindo desses últimos maior implicação na sua própria formação.

A finalidade da Companhia de Jesus, bem como de sua pedagogia, atrela-se ao lema: *Ad Maiorem Dei Gloriam*. Essa finalidade, na qual a glória de Deus é a do homem, e vive-versa, desdobra-se na busca da perfeição própria através do que é proposto e ensinado nos “Exercícios Espirituais”; e da salvação dos outros através da cooperação, da solidariedade com o próximo. Assim, para a obtenção dessa finalidade, a via encontrada pela Companhia situa-se, de modo

⁹⁶ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE JAVERIANA, 2008.

particular, na educação (compreendida de forma ampla nos aspectos individual, social, intelectual e religioso), através da qual é possível a preparação dos jovens para a construção de uma nova sociedade e para melhor servir a Deus.

Podemos concluir que a Pedagogia Inaciana é uma pedagogia ativa. O aluno, a partir de seu contexto, deve aprender a pensar, a fazer experiências a partir do trabalho intelectual. Nesse percurso, a função do professor é de possibilitador, favorecendo sempre a participação do aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. É uma educação implantada, então, de dentro para fora, como ensina a técnica dos “Exercícios Espirituais”. O progresso não é avaliado pela quantidade de conhecimento acumulado, mas, sim, através do que cada aluno é capaz de fazer. O fundamental é a aquisição da capacidade de questionar, de expor de forma lógica as idéias, tanto de forma verbal quanto escrita; de usar a criatividade e, sobretudo, de serem homens e mulheres imbuídos do espírito de serviço através da ação.

A perspectiva proposta pela Pedagogia Inaciana abrange, portanto, uma tríplice dimensão: pessoal, quando focaliza os valores fundamentais, as capacidades e talentos de cada aluno; social, quando auxilia ao aluno a compreender a importância da solidariedade, da justiça e tolerância na sociedade; e religiosa, quando propicia experiências de fé e compromisso com a Igreja em um movimento de promoção de relações que se afastem das situações de pecado, principalmente, de ordem social, como poderemos ver no próximo capítulo.

4. O pecado para a Igreja Católica: permanências e mudanças

“O maior pecado do mundo consiste em haver ele perdido o sentido do pecado” (Pio XII)

A representação do pecado, que coloca o ônus deste sobre cada um dos homens em particular, amplia-se a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) para um pecado de cunho social/estrutural, objetivado nas relações humanas, nas estruturas sociais, ou seja, no plano coletivo. Assim, este capítulo pretende discutir as representações de pecado para a Igreja Católica em suas permanências e mudanças.

Compreendido através dos termos “tabu”, “mancha”, “desordem”, “transgressão”, entre outros, o pecado esteve presente, de forma constante, na história da humanidade, e essa presença se contextualiza de acordo com os momentos sociais. “Há períodos e contextos culturais em que ele se apresenta como realidade premente e atemorizadora. Em outros ele mal se faz percebido. Mas, com certeza, pode-se afirmar que ele nunca esteve tão desacreditado como em nossos dias.” (MOSER, 2002, p. 23).

Assim, a concepção de pecado vem sofrendo transformações ao longo do tempo, e o seu descrédito, no mundo cotidiano, é inegável⁹⁷. Segundo os estudiosos, várias são as razões que podem explicar tal realidade, e muitas delas se atrelam a um determinado contexto marcado por transformações aceleradas, que tem como características econômicas e sociais fundamentais a industrialização e a urbanização, iniciadas no mundo moderno. Agregados a esses aspectos, do ponto de vista religioso, surgem ainda a secularização e a dessacralização. O resultado de tudo isso é a elaboração de uma nova compreensão do homem e da sociedade, que rejeita formas sociais e religiosas consideradas pouco desenvolvidas e coloca o indivíduo como referência de tudo, favorecendo atitudes de indiferença, desconhecimento e até, mais radicalmente, de exclusão do outro. Outra questão, também de crescente

⁹⁷ Antonio Moser (2002, p. 24), teólogo moral, nos adverte: “O descrédito do pecado e de sua teologia é inegável. Muitos são os *sintomas* que apontam nesta direção, mesmo no seio dos que se identificam com a Igreja católica: comportamentos que, ou ignoram, ou frontalmente se contrapõem às normas morais; decréscimo visível de consciência de culpa, decréscimo visível da frequência ao sacramento da penitência. Estes e outros sintomas podem ser analisados com maior ou menor profundidade.”

proporção, é a globalização que envolve todas as relações humanas e provoca, no indivíduo, a impressão de impotência e subjugação a forças anônimas, gerando, por sua vez, a sua despersonalização.

No bojo dessas modificações advindas do mundo moderno, temos o Concílio Vaticano II (1962-1965), que ocorreu em um contexto bem diverso dos Concílios anteriores. As ênfases desse Concílio situam-se na promoção da restauração da unidade dos povos cristãos; na adequação da transmissão da palavra de Deus e da Igreja aos tempos modernos, através da simplificação dos ritos e do uso da língua vernácula no lugar do latim; a participação mais ativa dos leigos (na ministração da comunhão, por exemplo); no ecumenismo; no diálogo interreligioso, entre outros.

O Concílio Vaticano II

O Concílio Vaticano II abriu sua primeira sessão no dia 11 de outubro de 1962, com João XXIII, e foi encerrado por Paulo VI, em 8 de dezembro de 1965. Ele teve, antes de tudo, um significativo caráter pastoral. No seu decorrer, 16 Constituições, Decretos e Declarações sintetizaram o pensamento católico.

A Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, de 1964, e a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, de 1965, são consideradas dois documentos-eixo. Na Constituição Dogmática, a Igreja procurou renovar o espírito da sua origem e da sua missão. Ela tem a intenção de oferecer aos seus fiéis, e também ao mundo, um ensinamento sobre a sua missão universal. Há aqui o abandono definitivo da abordagem que destacava a dimensão estática da Igreja e a assunção da postura de uma comunidade mais dinâmica. É assim caracterizada uma comunidade de homens vivos e passíveis de mudanças, tendo somente Jesus Cristo, seu único guia, como fundamento imutável. A atitude de diálogo é enfatizada, principalmente nas relações com as igrejas não católicas, que eram mantidas à distância e rotuladas de heréticas e cismáticas.

Já na Constituição Pastoral, é apresentada ao mundo atual a vontade da Igreja de dialogar e contribuir para a construção de uma sociedade embasada em

genuínos valores humanos e cristãos. Percebe-se uma continuidade de ação pastoral, na linha das grandes encíclicas sociais. O Concílio buscou uma linguagem simples, evitando aspectos demasiadamente técnicos. Além de conter questões sociais e morais, esse documento faz uma exposição de fé da Igreja, tratando das suas convicções essenciais sobre o homem e sobre o mundo. Os dois documentos mostram-se complementares, pois se tornou necessário voltar às origens do Cristianismo para que a Igreja pudesse mostrar sua face renovada a um mundo novo.

A “*Gaudium et spes* aborda organicamente os temas da cultura, da vida econômico-social, do matrimônio e da família, da comunidade política, da paz e da comunidade dos povos, à luz da visão antropológica cristã e da missão da Igreja. Tudo é considerado a partir da pessoa e em vista da pessoa [...]. A sociedade, as suas estruturas e o seu desenvolvimento não podem ser queridos por si mesmos mas para o “aperfeiçoamento da pessoa humana”. Pela primeira vez o Magistério solene da Igreja, no seu mais alto nível, se exprime tão amplamente acerca dos diversos aspectos temporais da vida cristã [...] (COMPÊNDIO DA DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA, 2005, p. 65).

A partir do Concílio Vaticano II temos a Igreja com um perfil mais modesto, querendo ser uma presença viva entre os homens e uma colaboradora ativa para a resolução dos problemas que afetam a humanidade. Assim, de acordo com Libanio (2005), o *aggiornamento* proposto não se fez somente através da modernização externa das instituições eclesiais, mas e principalmente na profunda reformulação da compreensão da Igreja frente ao mundo moderno, marcado pelo secularismo, individualismo, consumismo e também pelo surto de fundamentalismos e novas religiões⁹⁸.

O historiador Gérard Vincent (1993) ressalta que o Concílio Vaticano II teve como objetivo lembrar que a Igreja deve ser considerada como o povo de Deus, e não como uma sociedade hierárquica com um trono. Segundo ele, a ideia era de se expandir Roma para fora de seus muros, e o contato com os menos favorecidos promoveu uma nova abordagem do pecado de ordem

⁹⁸ O jesuíta Álvaro Barreiro (2001, p. 119) complementa da seguinte forma a ideia de *aggiornamento* presente no contexto de Concílio Vaticano II: “Desde que foi convocado, o Vaticano II foi concebido por João XXIII como um concílio de *aggiornamento* e pastoral, um concílio de renovação de toda a Igreja *ad intra* e *ad extra*, de aprofundamento de sua identidade e de sua missão. O conceito de *aggiornamento* começou a ser elaborado, 50 anos antes da convocação do Concílio, no contexto da busca da fidelidade à vontade de Deus no itinerário espiritual pessoal do então jovem A. Roncalli [...]. Trata-se, portanto, de um conceito que está dinamizado, desde sua origem, pela busca da vontade de Deus e da sua tradução em cada momento da vida das pessoas e da Igreja. Ele exige ao mesmo tempo fidelidade à tradição e sensibilidade com relação aos novos desafios de cada momento histórico.”

individual para o pecado de ordem social, desembocando nos aspectos pertinentes à responsabilidade e à solidariedade.

Entre a primeira e a segunda sessão do Concílio Vaticano II, João XXIII faleceu, depois de um pontificado de quatro anos e meio, suficiente porém para operar profundas transformações na Igreja. No dia 21 de junho de 1963, o conclave elegeu o novo Papa, João Batista Montini, Arcebispo de Milão, que escolheu para si o nome de Paulo VI. Seu pontificado durou de 1963 a 1978.

Paulo VI concluiu o Concílio iniciado por João XXIII com a preocupação de não romper com a tradição eclesial. Algumas questões polêmicas sofreram sua intervenção pessoal, pois buscavam atender às exigências de uma minoria conservadora, mais do que às aspirações da maioria que se mostrava favorável às inovações. Assim, ele elaborou a “Nota Prévia”, em dezembro de 1964, acrescentada à Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, que visava reafirmar a doutrina do Vaticano I sobre o Papado. Outros documentos que consolidaram sua posição foram:

- Encíclica *Mysterium Fidei* (1965), que tratava da Eucaristia, corrigindo os debates sobre a interpretação da transubstanciação.
- Encíclica *Humanae Vitae* (1968), que tratava da questão do controle da natalidade, do planejamento familiar e do celibato sacerdotal.

Essas intervenções não mudaram o sentido de renovação interna inaugurada pelo Concílio Vaticano II, do diálogo com o mundo e também com os outros cristãos. Em síntese, e de acordo com João Batista Libanio (2005, p. 211),

[...] O Concílio apontou **aspectos positivos**. Aumentou a vida teológica da Igreja; sua liturgia se renovou com ampla participação; a riqueza da Palavra de Deus penetrou a espiritualidade de muitos grupos, a catequese e a pregação; houve profunda renovação da compreensão e da consciência da Igreja, de modo especial por parte dos leigos; surgiram as comunidades eclesiais de base, como grande esperança; na relação com o mundo, a Igreja empenhou-se na defesa dos direitos humanos, da justiça, da paz, da liberdade; teve maior sensibilidade pelos problemas sociais; incorporou-se à consciência e à prática eclesial a opção preferencial pelos pobres, oprimidos e marginalizados; preocupou-se com o problema da relação entre fé e cultura, empenhando-se no processo de inculturação; finalmente estabeleceu-

se aberto e positivo diálogo com os outros cristãos e com os não-crentes.

O pecado social

No que diz respeito ao tema do pecado, o Concílio Vaticano II promoveu atualizações, trazendo a compreensão do pecado para um cunho social/estrutural, principalmente no contexto da Igreja latino-americana, pois o pecado pessoal, cujo acento se coloca na ação ou na pessoa, provocaria consequências nas relações humanas, nas estruturas e instituições sociais, ou seja, no plano social. Antonio Moser, teólogo moral, (1975, p. 12), esclarece que essa versão do pecado social

[...] é positiva na medida em que revela uma consciência aguda e uma preocupação viva não só pelo bem individual, mas pelo bem de todos, por um mundo mais humano. O pecado talvez já não seja sentido tanto como ofensa feita a um Deus distante, mas como ofensa ao próximo, ofensa feita a um Deus que habita o coração dos homens. O pecado talvez já não seja sentido tanto como falta individualmente considerada, mas como falta que afeta a coletividade [...].

Percebemos, dessa forma, que a essência do pecado original, em cada humano, estaria vinculada a uma incapacidade do diálogo ao qual todos os humanos estariam vocacionados, uma incapacidade de amar que provoca e promove desequilíbrios pessoais e sociais. Antônio Moser (2002) nos esclarece que essa incapacidade para o amor é fruto da chamada opção fundamental negativa ocasionada pela ruptura original com Deus, uma opção fundamental⁹⁹ contra Deus, uma posição egoísta, e que foi decisiva na história da humanidade. Mas ele ainda assinala que a saída se encontraria na inserção do homem em Cristo¹⁰⁰. Dessa forma, de acordo com o teólogo moral Bernhard Häring (1991), apresentam-se diante de cada sujeito duas opções

⁹⁹ Opção fundamental, de acordo com João Batista Libanio (1974), é uma decisão diante do Absoluto que pode ser de duas ordens: aceitação ou rejeição. Seria então assumir o Absoluto como sua salvação.

¹⁰⁰ “Não tem sentido portanto falar de pecado sem colocá-lo numa perspectiva histórico-salvífica. Só se pode falar de pecado em conexão com a história da salvação. A história da salvação é justamente a história das relações entre um Deus que oferece a salvação e o homem que pode recusá-la. O pecado existe porque a ele ‘precede’ um plano divino para que o homem viva em comunhão com Deus e com os demais homens, para assim reencontrar-se a si mesmo. O pecado nos vem lembrar exatamente isto: ele é em primeiro lugar um ‘não’ que o homem pode dar a esse plano. Mas esse ‘não’ do homem não encerra toda a sua história. O ‘não’ do homem nos traz à mente as contínuas interpelações de Deus para que o homem volte à sua originalidade. Redenção e pecado vão lado a lado. Um não tem sentido sem o outro.” (MOSER, 1976, p. 32-33).

fundamentais: pela solidariedade salvífica em todos os aspectos da vida ou pelo fechamento, bloqueio na solidariedade pelo pecado.

O mais significativo é destacar a mensagem central proposta pelo Cristianismo: a graça e a salvação. Assim, o homem é vítima e agente do pecado quando Deus chama e ele (o homem) não responde de forma positiva. Deus estabelece um diálogo com o homem, e o homem, com sua rebelião, destrói tal diálogo. Isto ocorreria desde o início da história, na forma do pecado original, que pode ser compreendido como uma situação que preexiste a cada homem, mas que continua provocando seus efeitos tanto no plano individual quanto no comunitário.

[...] Ele faz o homem perder o paraíso, aquele estado de harmonia e união entre Deus, homem e criatura. Ele expulsa da presença misericordiosa de Deus e é o começo de todos os sofrimentos, já que o homem, afastado de Deus, já não pode sozinho guardar a harmonia da criação. Sem o auxílio do Criador, ele não pode manter o equilíbrio, tornando-se assim – ele que é a coroa da Criação, e ao qual devem estar sujeitas as criaturas – escravo da desordem, que resulta necessariamente de seu pecado, já que lhe tira a força de subsistência (RUF, 1978, p. 40-41).

O pecado original

A doutrina do pecado original apresenta-se como o reverso da chamada “boanova” trazida por Jesus, que é o salvador. O relato da queda que encontramos em Gênesis afirma um acontecimento primordial ocorrido no início da história do homem, que vê por detrás da desobediência de Adão e Eva uma “voz sedutora” que se opõe a Deus.

O pecado já é um tema nas primeiras páginas da Bíblia. No terceiro capítulo do Gênesis fala o Javista – na linguagem velada da narrativa dramática da sedução do primeiro casal humano pela serpente – do pecado original como o ato decisivo, que acarreta uma mudança radical no relacionamento do homem com Deus. O pecado é o *acontecimento* que desde então marca radicalmente a história e o destino do homem (RUF, 1978, p. 39).

No Catecismo (1999) é mostrado que Deus criou o homem à sua imagem, constituindo-o em sua amizade, sendo que tal amizade é vivida pelo homem a partir de sua livre submissão a Deus. A proibição de comer da “árvore do

conhecimento”¹⁰¹ situa-se no limite imposto por Deus a essa amizade, calcada na confiança. Mas o homem, tentado então pelo Diabo, traiu a confiança de Deus, abusou da liberdade a ele dada e o desobedeceu. O primeiro pecado do homem aí se constituiu: a desobediência a Deus e a falta de confiança em sua bondade. Esse pecado é caracterizado como um movimento de preferência, por parte do homem, em direção a si próprio, em detrimento de Deus, o que contraria sua condição de criatura e estabelece sua pretensão de ser como Deus, a partir da sedução realizada pelo Diabo.

Nas páginas da Sagrada Escritura¹⁰² estão demonstrados os efeitos perniciosos dessa primeira desobediência, retratados na perda da santidade e justiça originais, nas tensões que doravante estarão presentes na relação entre o homem e a mulher e naquilo que é mais fundamental: a entrada da morte na história da humanidade. Jacques Bur (1991), padre e teólogo, afirma que antes do pecado original o homem gozava da imortalidade, era preservado de todo sofrimento, tanto físico quanto moral, como também de toda a inclinação para o mal; assim, foi essa transgressão primeira que ocasionou o surgimento de todas as dores terrestres.

O pecado cometido por Adão deixa então suas consequências para toda a humanidade, fazendo com que todos os homens se tornassem pecadores pela desobediência de um só homem, segundo São Paulo (Rm 5, 19). No entanto, há uma solução para tal: o batismo, que apaga o pecado original, mas não a concupiscência, que permanece e incita o homem ao combate espiritual. O batismo também é chamado de “banho de regeneração”, graça, unção, dom etc. A discussão que ora se faz é: como o pecado de Adão se tornou o pecado de todos os seus descendentes? O Catecismo (1999, p. 115) assim o explica:

¹⁰¹ O padre e teólogo Jacques Bur (1991) nos explica que muitas vezes se associa, de forma equivocada, o fruto da árvore proibida com a maçã. Mas o correto seria à “árvore do conhecimento”, conhecimento do bem e do mal e o poder que daí emana de decidir entre os dois. Segundo este autor, esse poder de decisão pertence somente a Deus, e o homem usurpa o privilégio divino por um pecado de orgulho. Ele ainda completa que após o pecado da desobediência Adão e Eva descobrem-se nus e envergonhados com o despertar da desordem da concupiscência.

¹⁰² Também chamada de Bíblia, constitui-se no conjunto dos livros sagrados que contém a revelação divina. Divide-se em duas grandes partes: Antigo e Novo Testamento, que abrangem os livros escritos antes e depois de Cristo, respectivamente. No Antigo Testamento encontramos 46 livros e, no Novo Testamento, 27.

[...] O gênero humano inteiro é em Adão “*sicut unum corpus unius hominis* – como um só corpo de um só homem”¹⁰³. Em virtude desta “unidade do gênero humano”, todos os homens estão implicados no pecado de Adão, como todos estão implicados na justiça de Cristo. [...].

Mas, conforme afirmado pelo Catecismo (1999, p. 115), a transmissão do pecado permanece um mistério sobre o qual não temos capacidade plena de compreensão. Sabe-se porém que, através da Revelação, Adão recebeu a santidade e a justiça originais, não só para si, mas para toda a humanidade. Quando cederam ao chamado tentador, Adão e Eva cometeram um “pecado pessoal” que afetaria toda a humanidade, uma vez que transmitiram, a partir daí, um estado decaído¹⁰⁴. “[...] É um pecado que será transmitido por propagação à humanidade inteira, isto é, pela transmissão de uma natureza humana privada da santidade e da justiça originais. E é por isso que o pecado original é denominado ‘pecado’ de maneira analógica: é um pecado ‘contraído’ e não ‘cometido’, um estado e não um ato.”¹⁰⁵. Assim, de acordo com o jesuíta Celestino Pires (1961, p. 25), é íntimo e também misterioso o nexos do pecado pessoal de cada um dos homens com o pecado de Adão, pois cada um é solidário ao primeiro homem no pecado, participando, dessa forma, da mesma culpa (o pecado original é um pecado da natureza, enquanto o pecado atual é o pecado da pessoa). Tomando como referência a afirmativa de São Paulo de que “fomos constituídos pecadores”, o autor nos mostra que essa solidariedade ocorre porque nascemos de uma raça decaída, e que somos inclinados ao pecado pela corrupção da carne. “[...] Pecadores porque nascemos tais e porque pecamos como o primeiro homem. Por isso o estudo do pecado, por limitado que seja a um aspecto particular, se quer ser um estudo concreto, não pode prescindir desta conexão do pecado original com o pecado actual, conexão actuante mesmo depois de justificados.”

A discussão sobre o pecado original e sua transmissão é encontrada de maneira mais formalizada em Santo Agostinho (354-480), que é, inclusive, o

¹⁰³ “Sto Tomás de Aquino, *Quaestiones disputate de malo*, 4, 1.” (apud CATECISMO, 1999, p. 115).

¹⁰⁴ “Conc. de Trento: DS 1511-1512.” (apud CATECISMO, 1999, p. 115).

¹⁰⁵ Segundo Jacques Bur (1991, p. 19), “O concílio de Trento definiu que o pecado original em nós não consiste apenas em imitarmos o mau exemplo de Adão, mas é um pecado contraído em nosso nascimento, anteriormente a nossos pecados pessoais, pelo fato mesmo de nos tornarmos membros de uma comunidade humana já solidariamente pecadora desde as origens, desde Adão.”

autor do termo “pecado original”, posteriormente transformado em dogma a partir de um decreto do Concílio de Trento (1545-1563)¹⁰⁶. Para Santo Agostinho, o que caracterizaria o pecado seria, em primeiro lugar, uma resistência ao chamado de Deus, e, posteriormente, essa resistência se traduziria em comportamentos objetivos ou, ainda, numa aversão a Deus e uma conversão às criaturas, enquanto o arrependimento seria a atitude inversa. Eduardo López Azpitarte (2005), catedrático em Moral, nos esclarece que o erro aí presente estaria em dar primazia às criaturas, e não ao Criador.

Santo Agostinho (século V) assim introduziu a distinção entre pecado das origens e pecado original. Sua posição com relação à transmissão do pecado encontrou uma solução através da ideia de “concupiscência”, apesar de se afirmar, nas páginas do Catecismo (1999), que isso é da ordem do mistério, sobre o qual não temos a capacidade de compreensão. Antônio Moser (2002) apresenta a diferenciação entre pecado original e pecado originário (pecado das origens): o primeiro diz respeito à condição pecadora na qual todo ser humano nasce, enquanto o segundo se refere à entrada do pecado no mundo¹⁰⁷.

Antônio Moser acrescenta, em outra obra de 1976, que a expressão “pecado original” contempla dois aspectos que se articulam. Por um lado, o pecado original designaria a condição de pecador do homem, sendo esse estado inerente a todo e qualquer homem que venha ao mundo. Pelo simples fato de nascer, o homem já entra em comunhão com uma humanidade classificada de pecadora, decadente e redenta. Esse pecado é denominado *peccatum originale originatum*, pecado original originado ou, simplesmente, o pecado do

¹⁰⁶ Segundo o historiador Georges Minois (2004), a partir de Trento o pecado original foi apresentando como mácula inextinguível, transmitida de geração em geração, fazendo do homem um ser em constante inclinação para o mal, marcado por uma natureza lesada e corrompida.

¹⁰⁷ Antonio Moser (2002, p. 105) nos mostra que as ideias de Santo Agostinho ainda permanecem vivas no Concílio de Trento (1545-1563), que recolhe a Tradição sobre o pecado original e, em resumo, estabelece o seguinte: “[...] a) pelo pecado, Adão perdeu a santidade e justiça originariamente devidas ao ser humano; b) a transgressão de Adão afetou a toda a sua descendência (culpa pessoal ‘non comissa, sed transmissa’) e é transmitida por geração (não por simples imitação); c) pelo pecado original o ser humano está condenado a morrer e sofrer nas condições em que sofre e morre atualmente; d) trata-se de um ‘verum peccatum’, que só pode ser sanado pelo batismo em Cristo; e) embora um na sua origem, o pecado se multiplica em cada novo nascimento; f) o batismo *in remissionem peccatorum* é necessário também para as crianças; g) pelo batismo o pecado é totalmente perdoado, mas sobram as conseqüências; h) o pecado original não se identifica com a concupiscência que permanece após o batismo.”

mundo. Por outro lado, o pecado original significa o pecado das origens, a causa primeira da condição presente de todos os homens. Esse pecado é denominado *peccatum originale originan*, pecado original originante ou, simplesmente, o pecado das origens, o pecado de Adão.

[...] O original do pecado não é alguma coisa que viria juntar-se num segundo momento a nós, numa etapa determinada da vida, mesmo que seja na etapa inicial. O original é alguma coisa que está já em nós pelo fato de existirmos, de sermos humanos. Está em nós não porque deveria estar, mas porque participamos de uma comunidade humana pecadora. O original do pecado original não aponta forçosamente para as origens históricas da humanidade, mas antes para o existente em cada de um nós, como inerente à nossa condição de ser-no-mundo (MOSER, 1976, p. 48).

O historiador Jean Delumeau (2003, p. 466, v. I) também oferece elementos para a compreensão do pecado original. Segundo ele, atrelado ao pecado inaugural da humanidade surgem a ignorância e a concupiscência, sendo que esta última se manifesta na “[...] efervescência sexual que a razão não controla mais [...]” e que torna todos os homens herdeiros. O autor, usando as ideias de Santo Agostinho, nos explica que, a partir desse evento fundante da humanidade, esta se transforma em uma “massa de perdição”, sendo incapaz por si mesma de verdadeiras virtudes e precisando do auxílio de Deus. O batismo, por sua vez, apaga a culpa inicial, mas não soluciona a questão da concupiscência¹⁰⁸ nem a da ignorância.

Assim, é possível concluir que o pecado original é uma situação que preexiste a cada um dos homens e continua sua atuação até os tempos atuais. É, então, uma condição de cunho negativo que afeta a todos, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Ser marcado pelo pecado original não quer dizer herdar um

¹⁰⁸ “Os dicionários definem a concupiscência (do latim *concupiscere* que significa cobiçar, desejar vivamente): inclinação natural para gozar dos prazeres terrestres e particularmente dos sensuais.

No sentido restrito, pejorativo, designa correntemente o desejo desordenado dos prazeres carnis, que escapa ao domínio da razão e desregra nossa natureza.

Mas a concupiscência, no sentido teológico, não se limita apenas à cobiça de ordem sensível e sexual. Esta não passa da manifestação, no plano corporal, de uma cobiça espiritual mais profunda que inclina nossas faculdades espirituais de razão e de vontade a se revoltarem contra Deus, recusando por orgulho a submeter-se a ele.

Existe uma concupiscência do espírito, como tendência de nosso espírito para dobrar-se sobre si próprio na busca auto-suficiente das próprias satisfações.

Tal é a concupiscência que todos nós experimentamos. Embora não seja pecado nela mesma, convida-nos ao pecado. É uma tendência que nos inclina ao pecado. E a Igreja ensina a existência de laços entre pecado e concupiscência. Foi assim que definiu, no concílio de Trento, a concupiscência dos regenerados, depois do batismo, como não tendo ‘verdadeira e propriamente falando o caráter de pecado’, mas como sendo algo que ‘provém do pecado e inclina ao pecado’ (Cânon 5 do decreto sobre o pecado original, D.S. 1515).” (BUR, 1991, p. 71).

pecado, mas, sim, ter uma condição permanente de decadência que perpassa todas as dimensões da vida humana.

A natureza humana tal como foi instituída, com a justiça original, estava orientada para Deus, para o fim último; era uma orientação que lhe era dada, gratuita, em ordem a um fim sobrenatural que ultrapassava as suas exigências. A justiça original, dom da natureza, inerente à natureza, devia comunicar-se a todos os descendentes da carne da Adão. Com o pecado, o primeiro homem privou-nos do dom que lhe fora outorgado como representante da raça humana. A justiça original não era dom pessoal, exclusivo seu. Devia comunicar-no-lo com a natureza. Transmitindo-nos a natureza sem esse dom, transmitiu-nos uma natureza viciada, em pecado [...] (PIRES, 1961, p. 29).

Pecado mortal e venial

A tradição da Igreja faz a distinção também entre pecados mortal e venial¹⁰⁹. O pecado mortal é compreendido como aquele que opera a destruição da caridade, princípio vital no coração humano, realizada através de uma infração grave à lei de Deus, que provoca a perda do estado de graça (graça é uma condição de existência na qual o homem se relaciona com Deus e dele espera toda a salvação); ele se manifesta nitidamente como uma opção fundamental negativa¹¹⁰. Esse tipo de pecado desvia o homem de seu fim último, Deus, e o faz preferir um bem considerado inferior, ou seja, a si mesmo, conotando uma posição egoísta. Para João Batista Libanio (1974), o pecado mortal não se configura como um ato isolado na vida do sujeito, pois ele afeta todo o existir, manifestando-se na totalidade da vida.

¹⁰⁹ “A terminologia corrente de ‘pecado mortal’ e ‘pecado venial’ não traduz propriamente uma linguagem bíblica. Ela é antes fruto de uma elaboração teológica. Mas indiscutivelmente encontramos já na Escritura uma certa graduação nos pecados.

Encontramos antes de mais nada verdadeiros catálogos de pecados que não se conciliam de modo algum com a Aliança e com a adesão ao Reino. Assim, temos listas oferecidas pelo Deuterônomo (27, 15-26); por Oséias (4, 24) (sic); por Isaías (35, 15) (sic); por Ezequiel (18, 5-18; 22, 6-16). Temos igualmente os conhecidos catálogos encontrados sobretudo nas cartas de São Paulo, mas também em outros textos do Novo Testamento. Estes catálogos, que certamente não foram estabelecidos em vista de um rito penitencial, não se constituem em listas mais ou menos completas de pecados graves. Elas advertem apenas, e de modo bastante incisivo, para a existência de algumas atitudes inconciliáveis com a eleição divina. O caminho traçado por Deus vai numa outra direção.” (MOSER, 1976, p. 90-91).

¹¹⁰ “[...] Se a opção fundamental na sua radicalidade é uma opção por Deus, pelo Outro, a orientação de vida dela decorrente só pode ser para o outro. A partir de uma vida vivida nos atos diários para o outro, pode-se inferir que a opção que a comanda através de intenção fundamental é para o outro.” (LIBANIO, 1974, p. 118).

O pecado mortal exigirá um movimento de conversão¹¹¹, através do sacramento da Reconciliação. Para que um pecado seja considerado mortal ele terá que contemplar três condições: ter como objeto uma matéria grave, ser cometido com plena consciência e de forma deliberada.

Matéria grave é aquela especificada nos Dez Mandamentos. Existe uma gravidade maior ou menor dos pecados¹¹². Por exemplo, o assassinato é mais grave que o roubo. A plena consciência é a segunda condição para que se configure um pecado mortal, pois pressupõe o conhecimento do caráter pecaminoso do ato, bem como sua oposição à Lei de Deus. A última condição, a deliberação, torna o pecado mais grave, já que se faz uma opção deliberada pelo mal.

O pecado mortal é uma possibilidade radical da liberdade humana, como o próprio amor. Acarreta a perda da caridade e a privação da graça santificante, isto é, do estado de graça. Se este estado não for recuperado mediante o arrependimento e o perdão de Deus, causa a exclusão do Reino de Cristo e a morte eterna no inferno, já que nossa liberdade tem o poder de fazer opções para sempre, sem regresso. No entanto, mesmo podendo julgar que um ato é em si falta grave, devemos confiar no julgamento sobre as pessoas à justiça e à misericórdia de Deus (CATECISMO, 1999, p. 498).

João Batista Libanio (1999) nos oferece uma síntese quando classifica o pecado mortal como uma decisão e também uma orientação fundamental voltada para o egoísmo, que se explicita em atos.

¹¹¹“Tradicionalmente o tratado da conversão não apresentava muitas dificuldades. Converter-se é abandonar o pecado. E como o pecado era visto como realidade predominantemente estática, individual e intimista, também a conversão era entendida como abandono do pecado pessoal e reconciliação íntima com Deus. Entretanto, na exata medida em que muda o enfoque do pecado, também deve mudar o enfoque da conversão. Também aqui há um tríptico deslocamento de acento: do plano objetivo para o pessoal; dos atos para as atitudes; do individual para o social. Só que, como ressaltamos a propósito do pecado, estes deslocamentos não se anulam, mas se articulam dialeticamente.” (MOSER, 2002, p. 283-284).

¹¹² “A gravidade do ato era definida por critérios objetivos. Consideração válida, pois senão cairíamos num subjetivismo arbitrário. No entanto, a história da cultura nos adverte para a relatividade de certos critérios, considerados imutáveis durante muito tempo. Determinadas ações foram consideradas moralmente aceitáveis por gerações anteriores mas hoje a consciência universal as rejeita como gravemente imorais. Durante séculos, a escravatura não só foi teoricamente aceita pela Igreja, mas também praticada em ambientes clericais. Mais expressivo é o caso da tortura. O Papa Inocêncio IV (1252) publicou a Constituição “*Ad extirpada*”, em que se permitia aos inquisidores usar a tortura para obter confissões. Os acusados que permaneciam obstinados ou recaíam na falta eram queimados. Hoje tais processos recebem a repulsa universal e nenhum moralista duvida em qualificá-los como gravemente pecaminosos. Os elementos culturais interferem na percepção da gravidade da matéria. Uma maior valorização da subjetividade ressaltou a gravidade de ações que desrespeitam o ser humano.” (LIBANIO, 1999, p. 73).

Já o pecado venial, embora ofenda e fira a caridade, não a destrói como ocorre no pecado mortal. Ele é cometido na medida em que não se observa, em matéria leve, a medida prescrita pela lei moral ou, ainda, quando se desobedece à lei moral em matéria grave, porém sem o pleno consentimento ou conhecimento.

O pecado venial enfraquece a caridade; traduz uma afeição desordenada pelos bens criados; impede o progresso da alma no exercício das virtudes e a prática do bem moral; merece apenas penas temporais. O pecado venial deliberado e que fica sem arrependimento dispõe-nos pouco a pouco a cometer o pecado mortal. Mas o pecado venial não quebra a aliança com Deus. É humanamente reparável com a graça de Deus. “Não priva da graça santificante, da amizade com Deus, da caridade nem, por conseguinte, da bem aventurança eterna”¹¹³ (CATECISMO, 1999, p. 498-499).

O pecado venial também pode ser compreendido à luz da opção fundamental ou, ainda, intenção fundamental. Ele se traduz em atos que não têm a força de mudar uma orientação de vida e, portanto, não implicam mudança da opção fundamental, ou seja, a posição do sujeito perante o Absoluto, perante Deus.

A diferença entre pecado mortal e venial pode ser assim resumida, de acordo com João Batista Libanio (1974, p. 120):

O pecado mortal é ato da liberdade fundamental, pelo qual o homem dispõe de si diante de Deus num empenho profundo, sério, numa negação ao seu amor, numa negação de querer receber d’Ele a salvação, e colocando numa criatura, ilusoriamente, essa salvação. É uma opção fundamental. O pecado venial não é um ato da liberdade fundamental, não é um dispor-se do homem em si mesmo, como uma totalidade, numa ligação a Deus. Não é uma opção fundamental. Não é um ato do núcleo da pessoa, antes é um ato superficial [...].

Muitos pecados veniais não constituem um pecado mortal, no entanto, os pecados veniais podem levar o sujeito ao pecado mortal. Assim, mesmo mantendo sua opção fundamental voltada para Deus, pode haver um movimento constante que se orienta para o egoísmo, que coloca o sujeito em primeiro lugar em detrimento de Deus e do outro.

¹¹³ “RP 17.” (apud CATECISMO, 1999, p. 499).

O pecado gera a propensão ao pecado, tende a se reproduzir, como é o caso dos pecados capitais (ira, orgulho, preguiça, avareza, luxúria, inveja e gula), assim chamados porque produzem outros¹¹⁴.

O pecado torna os homens cúmplices entre si, fazendo reinar entre eles a concupiscência, a violência e também a injustiça, suscitando, por sua vez, situações e instituições sociais que são contrárias à bondade e ao projeto de Deus. “[...] As ‘estruturas de pecado’ são a expressão e o efeito dos pecados pessoais. Induzem suas vítimas a cometer, por sua vez, o mal. Em sentido analógico, constituem um ‘pecado social’¹¹⁵.” (CATECISMO, 1999, p. 499).

Doutrina Social da Igreja, Teologia da Libertação e pecado social

A compreensão e discussão do pecado social ou comunitário deve ser articulada ao percurso de algo que se torna mais nítido no Concílio Vaticano II (1962-1965), que é a chamada Doutrina Social da Igreja (DSI)¹¹⁶. Assim, para estabelecer sua gênese, os teólogos morais Francesco Compagnoni, Giannino Piana e Salvatore Privitera (1997) chamam a atenção para um conjunto de documentos que vão da *Rerum novarum*¹¹⁷, de Leão XIII (1891), à *Centesimus*

¹¹⁴ Frederico Tillmann (1953, p. 68), teólogo, apresenta a existência de vários gêneros de pecados além dos capitais. Segundo ele temos ainda os pecados contra o Espírito Santo, que são em número de seis: “[...] presumir da misericórdia divina (para pecar com mais liberdade), desesperar da graça de Deus, resistir à verdade conhecida, invejar as graças que o próximo recebe de Deus, obstinar-se no pecado, desprezar a penitência (impenitência final).” Outro gênero de pecados são aqueles que ‘bradam ao céu’ sendo quatro: “[...] homicídio voluntário; sodomia (pecado impuro contra a natureza), opressão dos pobres, das viúvas e dos órfãos; negação do salário devido [...]” E, por fim os pecados chamados ‘alheios’: “[...] ordenar pecados; consentir em pecados de outrem; instigar ao pecado; louvar pecados alheios; calar, quando se deve impedir algum pecado; cooperar positivamente no pecado de outrem; defender os pecados do próximo [...]”

¹¹⁵ “Cf. RP 16.” (apud CATECISMO, 1999, p. 500).

¹¹⁶ “Pio XII foi o primeiro a utilizar a expressão ‘Doutrina Social da Igreja’ em sua rádio-mensagem de Pentecostes, de 15 de maio de 1941. Pio XI havia falado de ‘Doutrina Social e Economia’ e de ‘Filosofia Social Cristã’. Alguns autores utilizaram a expressão ‘sociologia cristã’. João XXIII, em *Mater et Magistra*, empregou a expressão de Pio XII e Paulo VI preferiu falar do ‘Ensino Social dos Papas’. O Concílio Vaticano II utilizou a expressão somente duas vezes. João Paulo II voltou a falar de Doutrina Social da Igreja, dando por superada uma discussão que hoje parece ‘quaestio de verbis’.” (GUTIERREZ, 1995, p. 40).

¹¹⁷ “[...] Foi a primeira das encíclicas sociais mais importantes, a tentativa de responder ao impacto revolucionário do capitalismo e da industrialização. O socialismo foi, é claro, denunciado, assim como também foi a tendência do capitalismo sem controle em alienar os trabalhadores, em criar um antagonismo de classes que não era bem-vindo. Os empregados deveriam ter o direito de ser sindicalizados, receber um salário digno e desfrutar de condições de trabalho decentes.

Por mais radicais que essas reivindicações fossem, é importante enfatizar que o ensinamento Papal estava tão distante do socialismo quanto se podia imaginar. Estava enraizado na noção medieval da

annus de João Paulo II (1991)¹¹⁸, que enfocam, principalmente, a questão da justiça social e da fraternidade, consideradas também no âmbito das relações econômicas e sociais, mas tendo como referência a proclamação do Evangelho de Cristo.

A questão social já não pode se limitar às relações entre as classes dentro de uma nação, mas tem de olhar as relações entre os povos prestando particular atenção aos mais pobres e menos desenvolvidos do terceiro mundo. O conceito de “justiça social” se amplia assim em nível internacional e mundial e tende a se identificar com o conceito de desenvolvimento dos povos, condição necessária para a realização da paz. A possibilidade de tradução operacional da justiça social está, ademais ligada à sua estreita vinculação com a caridade, da qual nunca pode se separar (COMPAGNONI; PIANA; PRIVITERA, 1997, p. 260).

A categoria “justiça social” se articula com a interpretação oferecida pela “doutrina social”, que versa sobre a relação de cada uma das pessoas com os bens econômicos. O documento *Rerum Novarum* examina, segundo o Compêndio da Doutrina Social da Igreja (2005), a situação dos trabalhadores assalariados, particularmente os operários das indústrias, submetidos a condições de uma miséria indigna; enumera também os erros que provocam o mal social. A posição assumida pelo documento é da exclusão do socialismo como remédio e da defesa da necessidade da criação de mecanismos sociopolíticos para a ação em prol da justiça.

Essa posição também é compartilhada pela *Quadragesimo Anno* (1929), que comemora os quarenta anos da *Rerum Novarum*, e o ponto comum entre ambas situa-se na condenação moral do abuso, e não do uso, da propriedade em nome da função social que ela possui. Um passo além se situa em uma mensagem de Pio XII que considera a propriedade privada como instrumento essencial na expansão da liberdade da pessoa e da família, e no fato de esse pontífice ressaltar a necessidade da intervenção do Estado para que se tenha uma distribuição mais equitativa da propriedade.

lei natural e da remuneração justa. Mas a *Rerum Novarum* de fato desencadeou um século de advertências Papais a respeito das possíveis desvantagens do capitalismo e era uma voz que, algumas vezes, estaria literalmente sozinha no Ocidente [...]” (WRIGHT, 2006, p. 269).

¹¹⁸ Entre estes documentos Francesco Compagnoni, Giannino Piana e Salvatore Privitera (1997, p. 259) destacam: “*Quadragesimo anno* de Pio XI (1931), a mensagem pentecostal de Pio XII (1951); as encíclicas *Mater et magistra* (1961) e *Pacens in terris* (1963) de João XXIII, a constituição pastoral *Gaudium et Spes* do Vat II (1965), a encíclica *Popularum progressio* (1967), a carta apostólica *Octogesima adveniens* (1971), e por último, a *Laborem exercens* (1991) e a *Sollicitudo rei socialis* (1998) de João Paulo II.

Assim sendo, de acordo com o sociólogo Exequiel Rivas Gutierrez (1995), a injustiça social e sua consequência, a miséria imerecida dos trabalhadores, são denunciadas pela Doutrina Social da Igreja. Mas esta mostra que a miséria não é fruto de um fatalismo histórico nem da vontade de Deus, mas, sim, um produto direto do sistema econômico capitalista. No entanto, de forma diferente dos socialistas da época, a Doutrina Social da Igreja defende que não é necessária a destruição do sistema capitalista, mas que fundamental seria a aproximação das classes sociais e a abertura de espaços de participação dos trabalhadores para uma humanização de todo o sistema.

Outro documento que ressalta essa preocupação social é a encíclica *Populorum Progressio* (1967), de Paulo VI, que defende que os bens materiais são obra de Deus e colocados à disposição das pessoas para que elas possam alcançar a plena promoção humana. O que daqui se depreende é a ênfase na pessoa humana, que deve ser vista em primeiro plano para um chamado desenvolvimento autêntico e em contraste com as propostas capitalistas e marxistas. Aqui se faz presente então o princípio da solidariedade entre as pessoas, que deve estar espalhado por todo o tecido social.

Na *Sollicitudo rei socialis*, João Paulo II aprofunda esse princípio de solidariedade, em vertente ética e teológica. A constatação da interdependência econômica, cultural, política e religiosa, que vincula entre si os povos da terra – interdependência que é o sistema determinante das relações no mundo contemporâneo – impõe a necessidade de desenvolver no terreno moral e social a atitude de solidariedade universal entendida como responsabilidade de todos para com todos e como criação de um sistema mundial de colaboração entre os povos [...]. Esta solidariedade encontra sua mais profunda justificação e sua mais decisiva orientação à luz da fé. A consciência da comum paternidade de Deus, da fraternidade de todos os seres humanos em Cristo e da presença e ação vivificadora do Espírito apresenta aos crentes um modelo novo de unidade do gênero humano, e lhes proporciona um critério para interpretar a realidade do mundo. A solidariedade tende assim a superar a pura vertente ética, revestindo as dimensões da gratuidade total, do perdão e da reconciliação, e transformando-se nessa comunhão que tem sua fonte no mistério trinitário e que a Igreja é chamada a viver na história para se fazer sacramento de salvação para toda a humanidade [...]. (COMPAGNONI; PIANA; PRIVITERA, 1997, p. 262).

No entanto, o pecado social sempre existiu na história da Igreja, dado que em outros tempos havia também pobres, gananciosos e exploração dos mais fracos etc. Mas, trata-se aqui de uma posição assumida pela Igreja, pelo menos por uma vertente dela (a Teologia da Libertação), que tira o problema

das sombras e o expõe, implicando a todos. Também é preciso ressaltar que a abordagem do pecado nessa perspectiva não se esquece que tais situações, às quais está submetida uma grande parcela da população, se constituem em uma ruptura fundamental com Deus, que corresponde, no plano das relações interpessoais, a atitudes de egoísmo, orgulho e ambição, que promovem discórdias e desigualdades de amplo espectro¹¹⁹.

A Teologia da Libertação surgiu, de maneira mais formalizada, a partir da II Conferência do Episcopado da América Latina, ocorrido em Medellín, Colômbia, em 1968. Em meados do ano de 1979, a III Conferência do Episcopado da América Latina, realizada em Puebla, México, apresentou um documento no qual estava contida a importante opção pelos pobres e oprimidos, ou seja, a relação que deve haver entre evangelização e libertação, partindo de baixo em um compromisso solidário com tal população¹²⁰. Assim, a primeira etapa, em Medellín, pode ser chamada de formulação inicial, e a segunda, em Puebla, de etapa de consolidação e expansão da Teologia da Libertação. Francesco Compagnoni, Giannino Piana e Salvatore Privitera (1997, p. 724) apontam as chamadas causas próximas e fundamentais do nascimento dessa vertente:

¹¹⁹ A Teologia da Libertação tem como expoente, no Brasil, o ex-frei franciscano Leonardo Boff. De sua produção literária sobre o tema podemos destacar as seguintes obras: “Jesus Cristo Libertador” (1972), “A vida religiosa e a Igreja no processo de libertação” (1975), “Teologia da libertação e do cativo” (1976), “Via Sacra da justiça” (1978), “A fé na periferia do mundo” (1978), “Da libertação: o teológico das libertações sócio-históricas” (1979), “O caminhar da Igreja com os oprimidos” (1988), “Igreja: carisma e poder” (1981), “Teologia à escuta do povo” (1984), “Do lugar do pobre” (1984), “Teologia da libertação no debate atual” (1985), “Como fazer teologia da libertação” (1986), “A Igreja se fez povo” (1986), “A trindade, a sociedade e a libertação” (1986), “A Santíssima Trindade, a melhor comunidade” (1988), “Nova Evangelização: a perspectiva dos pobres” (1990), “Con la libertad del Evangelho” (1991), “América Latina: da conquista à nova evangelização” (1992), “A teologia da libertação: balanços e perspectivas” (1996) e “Depois de 500 anos: que Brasil queremos” (2000).

¹²⁰ Há também nos documentos resultantes dessas duas Conferências, concepções sobre o tema do pecado em sua vertente social. Segundo Francesco Compagnoni, Giannino Piana e Salvatore Privitera (1997, p. 949), “[...] Inicialmente, a idéia surge no *Documento de Medellín* (1968). Ele fala de ‘situação de injustiça’ e de ‘situação de pecado’ [...], de ‘estruturas opressoras’ e de ‘estruturas injustas’ [...]. Já o *Documento de Puebla* (1979) reúne algumas dessas expressões e acrescenta outras. Ele fala de ‘estruturas injustas’ [...] quanto de ‘estruturas de pecado’ [...], que nascem do coração do homem [...], mas que são inspiradas também pelo capitalismo liberal e pelo coletivismo marxista [...]; como causas de miséria, é preciso modificá-las [...]”. Em outras partes, o mesmo Documento, assinalando o pecado como raiz e fonte de toda opressão, injustiça e discriminação [...], prefere falar diretamente de ‘pecado social’ [...]. Vemos, pois, que em textos teológicos se multiplicam as expressões para falar de uma mesma realidade: ‘situações de pecado’, ‘estrutura de pecado’, ‘estruturas pecaminosas’, ‘pecado social’, ‘pecado socioestrutural’.”

- A tomada de consciência progressiva por parte dos povos da América Latina de sua situação alarmante de subdesenvolvimento e pobreza, que gera convicção de que são países originária e constitutivamente dependentes e se traduz para certos setores como opção pelos pobres, concretizada em práxis ou luta pela libertação.
- A inserção conseqüente de setores significativos do povo cristão na mencionada opção-práxis de libertação, a partir da consideração renovada do alcance e da significação de sua fé.

Estabelece-se aqui que o subdesenvolvimento e a pobreza presentes no contexto da América Latina resultam de um complexo processo, fruto de dimensões universais, e relacionam-se com a expansão dos países capitalistas mais poderosos e sua relação de poderio e dominação sobre os mais dependentes.

A opção pelos pobres, práxis de libertação é resultado do encontro com Deus no clamor do pobre e expressa o seguimento do Jesus crucificado. Esse seguimento pressupõe abraçar a cruz mediante a solidariedade com os pobres e sua causa e implica a participação em processos concretos de libertação.

A pobreza, na perspectiva da Teologia da Libertação, é compreendida como ligada às condições materiais, e esta busca empreender um movimento de superação da visão, presente na maioria das iniciativas religiosas, que concebe o sujeito sem tal ligação e o coloca como mero objeto de práticas assistencialistas.

Ao analisar mais a fundo tal situação, descobrimos que esta pobreza não é uma etapa casual, mas sim o produto de determinadas situações e estruturas econômicas, sociais e políticas, embora haja também outras causas da miséria. A situação interna de nossos países encontra, em muitos casos, sua origem e apoio em mecanismos que, por estarem impregnados não de autêntico humanismo, mas de materialismo, produzem, em nível internacional, ricos cada vez mais ricos às custas de pobres cada vez mais pobres. Esta realidade exige, portanto, conversão pessoal e transformações profundas das estruturas que correspondam às legítimas aspirações do povo a uma verdadeira justiça social; tais mudanças ou não se deram ou têm sido demasiado lentas na experiência da AL (CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO, 1996, p. 95).

Nessa perspectiva, os pobres são social e estruturalmente produzidos e mantidos nessa condição por uma organização econômica excludente, como é o caso do capitalismo no chamado terceiro mundo. A figura que aqui toma

contornos é o oprimido¹²¹ de uma forma geral, que busca sua libertação (desalienação) através da mudança da estrutura social que o prende. Essa mudança também incluiria uma nova sociedade e humanidade na ordem mundial. Não se trata aqui de uma perseguição às pessoas dos opressores, mas, sim, às situações que assim se configuram.

Mas a opção pelos pobres não é uma novidade na história da Igreja. Desde os seus primórdios, ela indica a dimensão social da “caridade”, ou seja, o caráter político do amor evangélico. A “opção pelos pobres” é a expressão moderna dessa mesma caridade, que traz de novidade o fato de ser uma opção “preferencial”, mas não exclusiva, pelos pobres, pois os não-pobres permanecem incluídos na missão evangelizadora da Igreja.

A essa concepção de caridade, desvinculada de um assistencialismo que cria dependências podemos associar a ideia de solidariedade presente no ideário da Igreja¹²², principalmente vinculada à vertente da Teologia da Libertação. Nessa perspectiva, a solidariedade pressupõe o reconhecimento da igualdade entre os homens, o que exclui relações assimétricas e enfatiza a vertente dos direitos fundamentais de toda pessoa humana.

Nas páginas do Catecismo (1999), verificamos que a solidariedade pressupõe, antes de tudo, a distribuição dos bens, a remuneração do trabalho e uma ordem social mais justa. Assim, os problemas de ordem socioeconômica poderiam ser resolvidos por essa via da solidariedade e se operacionalizariam em relações solidárias dos pobres entre si, entre ricos e pobres, entre empregadores, entre empregadores e empregados, entre as nações e, por fim, entre os povos. Mas ela também se situa como uma virtude eminentemente cristã, pois pratica a partilha dos bens espirituais, pois sempre, segundo

¹²¹ Os oprimidos, de acordo com Compagnoni; Piana; Privitera (1997), são os pobres (economicamente falando), as minorias (estrangeiras, religiosas, homossexuais etc.), os deficientes físicos e mentais, aqueles que pertencem a grupos étnicos diversos (negros, índios) e grupos de gênero também diverso (mulheres).

¹²² O COMPÊNDIO DA DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA (2005) estabelece uma cronologia da menção do termo “solidariedade”. Segundo esse documento, apesar de não aparecer de forma explícita, o termo é um dos princípios basilares da *Rerum novarum*; Leão XIII se referia a solidariedade como “amizade”; Pio XI designava o termo como “caridade social”; a partir de Pio XII é que se tem o uso da palavra de forma cada vez mais abrangente.

Mateus, cada homem deve amar ao próximo como ama a si mesmo; deve fazer uma opção na qual o outro é colocado à frente, como uma prioridade. A solidariedade é então compreendida como uma virtude, uma permanente disposição de servir ao bem comum na sua concretude.

A solidariedade (do latim *solidare* = unir fortemente) não se expressa como um mero sentimento de compaixão. É uma disposição do espírito pessoal e comunitário, uma virtude que consiste numa “determinação firme e perseverante de empenhar-se pelo bem comum, quer dizer, pelo bem de todos e de cada um, para que sejamos verdadeiramente responsáveis por todos”¹²³.

Para ser eficaz a nível social e internacional, a solidariedade deve organizar-se de forma metódica e racional e sua prática deve enquadrar-se dentro de uma normativa legal. A prática desta solidariedade é possível, porque a humanidade, que está prestes a entrar no terceiro milênio, oferece vigorosos sinais de vida que permitem romper as barreiras do egoísmo, compreendendo a terra como o habitat, como a casa de todos e de cada um dos membros da espécie humana. Um destes sinais é a crescente consciência de solidariedade entre os pobres, que, conforme indica João Paulo II, constitui uma grande força para destruir os “mecanismos perversos” e acabar com as “estruturas de pecado”.

Viver a solidariedade significa entrar num sério processo de conversão pessoal e comunitária, superando as duas formas de pecado mais graves: o afã de ganância exclusiva e a sede de poder (GUTIERREZ, 1995, p. 109-110).

No universo da cultura católica a solidariedade se iguala ao amor universal, e este inclui os inimigos. Esse amor se expressa no serviço aos outros, nos compartilhamentos de forma geral, no respeito à privacidade e liberdade do outro e, por fim, na superação do individualismo autossuficiente.

As decisões do Vaticano II e a Companhia de Jesus

Respirando os ares vindos das decisões do Concílio Vaticano II e das Conferências Episcopais de Medellín e Puebla, a Companhia de Jesus realiza Congregações Gerais para se ajustar ao compasso dos novos tempos. Assim, em 2 de dezembro de 1974, abriu-se a Congregação Geral de número XXXII, com a presença de 236 delegados, que findou seus trabalhos em 7 de março de 1975. Dos 16 decretos, dois refletiam, de forma particular, as mudanças ocorridas no mundo, bem como na Igreja. Um deles, o decreto de número 4, aborda a nova missão da Companhia à luz da nova realidade: o serviço da fé e a promoção da justiça. O outro, que aqui se destaca, é o de número 12:

¹²³ Cf. João Paulo II, *Laborem Exercens*, 1981, n.8 (apud GUTIERREZ, 1995, p. 109).

[...] Este decreto levou a Companhia àquele movimento especial, pelo qual, desde o Concílio Vaticano II, todo o mundo cristão tem “vindo a esforçar-se por uma compreensão mais profunda e por um elemento experimental de pobreza evangélica”. Realçou também que “os Jesuítas não poderão escutar o “grito do pobre”, se não tiverem uma maior experiência das misérias e angústias dos pobres” [...] (BANGERT, [198-], p. 622).

Também na Congregação Geral de número XXXIII, de 1983, os jesuítas são convocados pelo então Papa João Paulo II a colaborar de forma eficaz para a implementação das decisões do Concílio Vaticano II, reiterando o mandato de resistir ao ateísmo, bem como cooperar com a renovação da Igreja em tempos de secularização. O Papa ainda exortou os jesuítas a se adaptarem às necessidades do mundo atual em seus diversos apostolados (fomento da vida cristã, educação de juventude, formação do clero, estudos filosóficos e teológicos, investigação cultural, tanto humanística quanto científica, e obras missionárias de evangelização) e a prestar especial atenção ao ecumenismo¹²⁴, às relações com as outras religiões e à inculturação¹²⁵.

Na Congregação de número XXXIV, de 1995, são reiteradas as palavras de João Paulo II no que diz respeito às estruturas de pecado que perpassam todas as culturas, bem como a avidez pelo lucro e a sede de poder. Essas palavras se unem às decisões de Congregações anteriores (especificamente a XXXII, 1974-1975, decreto 4), que determinaram a missão da Companhia como aquela atrelada, além de a essa justiça preconizada pelo Papa, ao serviço da fé, que tem implicações de ordem social, pois visa às relações das pessoas entre si com objetivos solidários. Assim, mais uma vez a Companhia de Jesus

¹²⁴ “O termo ‘ecumenismo’ deriva do grego *oikouménê*, que indica o mundo conhecido da antiguidade, toda a terra então habitada. No uso eclesiástico o termo *ecumene* e o derivado ‘ecumênico’ foram utilizados para indicar tudo o que tem caráter de universalidade, de maneira particular, os concílios. Com a expressão ‘movimento ecumênico’ é designado, de maneira específica, a partir dos primeiros decênios do nosso século, o conjunto das atividades e das iniciativas dirigidas a restaurar a plena comunhão entre todos os cristãos. O ecumenismo comporta a tomada de consciência da vontade de Cristo sobre a unidade dos discípulos, do escândalo das divisões que se criaram no curso da história, da comunhão que já existe, em virtude do único batismo entre os discípulos de Jesus e da possibilidade de corresponder ao chamado e dom de Deus, chegando a restaurar a plena comunhão visível. Esse termo abrange, portanto, todos os esforços e todos os caminhos que tendem à restauração da unidade [...] (COMPAGNONI; PIANA; PRIVITERA, 1997, p. 314).

¹²⁵ “[...] o Papa João Paulo II apresentou a **inculturação** como um dos aspectos fundamentais da ação evangelizadora total da Igreja, aludindo também à **reciprocidade** da relação entre o Evangelho e as culturas a que ele chega. A mensagem cristã deve abrir-se a todas as culturas, sem ligação estreita a nenhuma em particular, e pondo-se ao alcance de toda a pessoa humana através de um processo de inculturação pelo qual o Evangelho possa introduzir algo de novo na cultura e, ao mesmo tempo, ser enriquecido por ela [...]” (DOCUMENTOS DA CONGREGAÇÃO GERAL 34 DA COMPANHIA DE JESUS, 1995, p. 83).

renova seu compromisso de ser “homens para os outros” e se posiciona na luta a favor dos direitos humanos em uma sociedade ameaçada pela cultura de morte.

Ser “amigos do Senhor” significa, pois, ser “amigos dos pobres”; não podemos olhar para o lado, quando nossos amigos estão em necessidade. Somos uma comunidade em solidariedade com os pobres precisamente pelo amor preferencial de Cristo para com eles. Entendemos mais claramente que o pecado do mundo, que Cristo veio sanar, alcança em nosso tempo o cúmulo de sua intensidade pelas estruturas sociais que excluem os pobres (a imensa maioria da população mundial) da participação nos benefícios da criação. Vemos que a pobreza opressora gera violência estrutural contra a dignidade de homens, mulheres, crianças e não-nascidos que não se pode tolerar no Reino querido por Deus. Esses são os sinais dos tempos que nos interpelam para que nos demos conta de que “Deus foi sempre o Deus dos pobres, porque os pobres são a prova visível de um fracasso na obra da criação.” (CONGREGAÇÃO GERAL XXXIV, 1997, p. 29-30).

O pecado e o pecador

Mas, mesmo perante essas considerações, ainda surge uma questão que preocupa a todos os cristãos: como saber que se cometeu um pecado? Segundo o salesiano e teólogo moral Xavier Thévenot (2003), essa questão toca um dos maiores paradoxos da teologia do pecado, pois só se pode ser pecador se, livre e conscientemente, o homem pretende recusar a aliança com Deus. É, pois, uma desobediência voluntária e livre¹²⁶.

Assim, vimos que o pecado designa uma situação que remete à relação do homem com Deus. De acordo com Francesco Compagnoni, Giannino Piana e Salvatore Privitera (1997), ele pode ser compreendido como a decisão do homem de esquivar-se da salvação, como a recusa a um estado de graça inicial oferecido por Deus, uma oposição que se manifesta através de atos exteriores, pensamentos e sentimentos. É, para Xavier Thévenot (2003), um ato que se apresenta como um obstáculo à recepção do dom que Deus faz de

¹²⁶ O Catecismo da Igreja Católica (1999, p. 496) oferece algumas “pistas” para responder a tal questão: “Pode-se distinguir os pecados segundo seu objeto, como em todo ato humano, ou segundo as virtudes a que se opõem, por excesso ou por defeito, ou segundo os mandamentos que eles contrariam. Pode-se também classificá-los conforme dizem respeito a Deus, ao próximo ou a si mesmo; pode-se dividi-los em pecados espirituais e carnisais, ou ainda em pecados por pensamento, palavra, ação ou omissão. A raiz do pecado está no coração do homem, em sua livre vontade, segundo o ensinamento do Senhor: ‘Com efeito, é do coração que procedem más inclinações, assassínios, adultérios, prostituições, roubos, falsos testemunhos e difamações. São essas coisas que tornam o homem impuro’ (Mt 15,19-20).”

si mesmo para a vida do homem. Ele consiste, segundo a Bíblia, no Antigo Testamento¹²⁷, na pretensão do homem de se considerar completamente autônomo perante Deus, decidindo, por si só, o que está bem e o que está mal. “[...]É, propriamente falando, a reivindicação de plena autonomia moral, que compreende, por conexão necessária, o desconhecimento e a ruptura da relação com Deus tal como ele mesmo, por sua iniciativa, a estabeleceu com o homem [...]” (COMPAGNONI; PIANA; PRIVITERA, 1997, p. 929).

O pecado é, pois, em substância, um gesto pelo qual o homem busca sua autonomia em oposição a Deus; é apontado como um ato de rebeldia, transgressão, recusa e traição a uma aliança. É o homem acreditar-se onipotente, querer estar a sós, quando é criado e limitado. Jean Delumeau (2003, p. 358, v. I) acrescenta:

No Antigo Testamento, o pecado de Adão é apresentado como uma desobediência voluntária do homem a um preceito divino, por pensamentos, palavras e obras. Por causa dessa ruptura, cuja responsabilidade cabe apenas ao homem, o pecado entrou no mundo; doravante ele marca a história e notadamente a de Israel [...].

Já no Novo Testamento o pecado atrela-se ao desprezo ao sangue de Cristo e à sua morte; a ofensa, aqui, encontra-se ainda no desprezo ao amor a Deus,

¹²⁷ “Na perspectiva dos escritos vétero-testamentários, pecado pode significar várias coisas. Em contraposição à nossa restrição do conceito, o Antigo Testamento conhece e emprega também várias expressões que frisam respectivamente um outro ponto de vista. A designação mais usada é *hata* – pecar – no sentido de ‘errar o alvo, desviar-se do caminho reto’. Acentuam-se aqui mais os fatos objetivos e tem-se em mira a atitude contrária à norma. Nesse sentido o termo ‘pecado’ significa que alguém pratica alguma coisa errada. O *lado subjetivo* da ação pecaminosa por outro lado transparece no termo *awon* – dobrar, torcer – ‘apartar-se do caminho certo por uma atitude errada’, o que em vernáculo talvez melhor se traduza com o conceito ‘falsidade’. A palavra *pesha* afinal significa ‘renegar, revoltar-se contra Deus, quebrar a fidelidade à Aliança, tornar-se infiel.’” (RUF, 1978, p. 43).

Temos também aqui as contribuições de João Batista Libanio (1974, p. 112), que faz um recenseamento do termo no Antigo Testamento e nos apresenta esta síntese: “[...] a visão bíblica nos apresenta o pecado muito mais como uma atitude radical de orgulho do homem diante de Deus tomando-se a si mesmo como medida do bem e do mal (Gên 3,1-24), como ruptura de uma aliança (Is 24,5; 48,8; Jer 22,9; 31, 32), como um casamento que se desfaz por causa dos adultérios da esposa (Os 2,4; Ez 16,15-43) como uma oposição à ação de Deus que salva. O pecado perverte a relação com Deus, fazendo que o homem perca a sua intimidade e o acesso à árvore da vida, receba a condenação à morte, seja entregue à desordem no relacionamento entre homem e mulher (Gên 2,18-23; 3,16), entre homem e natureza (Gên 4, 24), e finalmente o pecado faz imperar a violência (Gên 4,8). Pelo pecado o povo que Deus escolheu com tanto amor e predileção (Êx 19,5; Dt 9,7; 6,13) se recusa a obedecer e entregar-se a Deus, cavando assim um abismo entre ele e Deus (Is 59,2). O povo abandona a Deus, a fonte da água viva (Jer 2,11ss), é ingrato ao amor de Deus (Is 64,7; 49,15), é infiel (Jer 3,7.12; Ez 16,23).”

mas agora agravado pelo desprezo ao sangue do seu filho. É uma recusa ao chamado de Jesus e um ataque a outro homem¹²⁸.

Do ponto de vista da teologia, após o Concílio Vaticano II, o pecado deve ser considerado sob dois aspectos: como eleição livre e responsável do homem e como gesto que, ao dirigir-se contra Deus, tem consequências negativas no próprio homem e também na sociedade; é, assim, uma falta cometida pelo homem contra si mesmo e contra os outros homens. Isso é fundamental, dado que, segundo Francesco Compagnoni, Giannino Piana e Salvatore Privitera (1997), pecado, culpa e responsabilidade são termos interdependentes. O pecado supõe sempre a responsabilidade, sendo que só há pecado quando o homem age de maneira livre e consciente. Assim, o sentido de culpa é a vivência do pecado, quando dele se está disposto a assumir a responsabilidade.

Quando assim se considera o pecado, está implícito que o homem não se pode chamar de pecador, nem por causa do lugar onde se encontra inserido, nem por causa da predestinação divina, muito menos por fatalidade, pois o pecado seria resultado de uma decisão própria, consciente e livre.

A mesma lógica pode ser utilizada quando, estando o homem consciente de que a sua opção é má, não há como dela se esquivar, por força de uma coação externa ou interna. Assim, para que se configure um pecado propriamente dito é necessário que: o que se eleja seja mau, que se o reconheça como tal e que haja um consentimento, uma adesão. O pecado pode então ser compreendido

¹²⁸ Xavier Thévenot (2003, p. 11) explica que “[...] no Novo Testamento encontra-se nada menos do que 171 vezes a palavra grega *amartia*, que significa pecado. E essa palavra não é a única. Há também iniquidade, tradução do grego *anomia*; impiedade; *asebeia*; injustiça; *adikia*; e, finalmente, transgressão: *parabais* [...]”

João Batista Libanio (1974, p. 112-113) também faz outro recenseamento sobre o pecado e seus sentidos no Novo Testamento e nos apresenta o seguinte resultado: “No Novo Testamento, a realidade do pecado é mais aprofundada. Nos sinóticos, o pecado é apresentado como algo vindo do profundo, do coração do homem (Mc 7,21ss) e que impede fundamentalmente a realidade do Reino de Deus. Por isso faz-se mister a conversão (Mc 1,15), o afastamento radical da situação de decadência, num movimento de volta ao Pai (Lc, 15,11ss). João no-lo apresenta como força hostil de Deus a seu Reino. Jesus se defronta com o pecado. O pecado se manifesta como um amar as trevas mais que a luz (Jo 3,19), um deixar-se obcecado diante da luz (Jo 9,41; 3,20). É cegueira. É força de satanás que possui o homem (Jo 8,34; 1Jo 3,8-10). Na sua raiz, o pecado é ódio (Jo 3,20), homicídio e mentira (Jo 8,44; 1Jo 3,12-15) até se manifestar na sua verdadeira realidade no homicídio de Cristo (Jo 15,22ss; 8,37).”

como um comportamento incorreto, de cuja incorreção o homem está consciente, e, apesar disto, o põe em prática, isto é, o pecado requer pleno conhecimento e pleno consentimento. É, ainda, tudo aquilo que desumaniza. Antônio Moser (2002) destaca que o pecado, além de desumanizar a pessoa, desumaniza a sociedade, e é por esta razão que o pecado, por mais pessoal que seja, tem sempre consequências para a sociedade.

João Batista Libanio (1999, p. 52) acrescenta que o pecado se vincula a um horizonte de mistério do ser humano na sua relação com Deus, sendo ele uma realidade teológica que só pode ser compreendida à luz da Revelação. Assim, para esse autor, quanto mais o indivíduo se fecha em si próprio, menos ele se abrirá ao encontro com Deus e menos ele compreenderá o sentido do pecado. Tal fechamento a Deus produz uma atitude de autoignorância, classificada por ele de paradoxal: “[...] quanto mais se é pecador, tanto menos se percebe pecador. Quando alguém se julga realmente pecador, neste momento se abre para Deus e começa a subida para a graça, tornando-se menos pecador”.

A ênfase dessa perspectiva encontra-se então no sujeito, diferentemente do momento em que se fazia a classificação dos pecados em listas e observava-se a sua frequência. Considera-se, pois, que o sujeito, tanto do pecado quanto da graça, se encontra inserido em determinado contexto histórico e tem uma relação de implicação com a falta cometida e seus efeitos, que se traduzem em remorso ou sentimento de culpa. Desses sentimentos podem advir duas possibilidades: por um lado, um movimento positivo, por exemplo, por meio de obras sociais, que busquem a salvação, incluindo aí certa responsabilização do sujeito e, por outro, um movimento negativo, que teria um caráter pessimista e imobilizante. Xavier Thévenot (2003, p. 53) também oferece contribuições a esse debate quando afirma que, em sua própria estruturação, todo sujeito está imerso. Segundo o autor,

[...] essa rede estruturante das pessoas é uma rede em que o pecado – que são João chama de “pecado do mundo” (Jo 1,29; 1Jo 5, 19) – concretizou. A doutrina do pecado original afirma, portanto, que o mundo deixado à sua própria lógica, em razão do conjunto do pecado dos homens e evidentemente dos primeiros homens, não está mais espontaneamente orientado para o Criador e seu chamado de amor. É por isso que (a cruz de Cristo nos lembra disso) essa lógica do mundo marcada pelo pecado original sempre conduz a que se condene o

inocente, que se rejeite o excluído e, às vezes muito pior do que isso, que a palavra de Deus seja usada para alienar o homem, desviando-o do verdadeiro Deus.

Também João Batista Libanio (1999, p. 59) nos mostra que a experiência do pecado é contextualizada histórica e culturalmente, articulando-se a um sagrado socialmente imposto. Esse sagrado produz o contraditório sentimento de fascínio e temor¹²⁹, presença mais radical em outros momentos da história do homem, quando o pecado, ligado ao temor, funcionava como forma de controle social.

O acento contribuía para um carácter quase mágico do pecado e do perdão. O pecado era comparado a “áreas proibidas”. Participava da dupla força do sagrado, só que às avessas: fascinava como área perigosa, atemorizava como área fascinante. Tal percepção era inculcada desde a infância. A assimilação era quase intuitiva [...].

Nesse horizonte do sagrado cultural, o pecado é, então, delimitado por leis de ordem moral e eclesiástica, e o seu sentido visa à manutenção da estabilidade social. Assim, a lei é experienciada como algo exterior e imposta por uma autoridade com poderes superiores e que tem como função coibir os impulsos individuais. “[...] Para sancionar tais leis e garantir sua força, nas sociedades sacrais invoca-se a autoridade de Deus ou de uma instituição que o represente.” (LIBANIO, 1999, p. 60). Dessa forma, o pecado é introjetado como um tabu, uma proibição; é compreendido como uma coação imposta pela vontade de Deus, e, como nem sempre se tem a clareza dessa lei, a proibição pode ser percebida como marcada pela arbitrariedade.

Esse tipo de experiência da lei calca-se na compreensão de que Deus é um guardião da moral e dos bons costumes e que zela por tais condutas através de severas proibições e ameaças. João Batista Libanio (1999) argumenta que esse tipo de imagem produzida sobre o pecado e Deus só serviu para contribuir para a perda da fé de muitas pessoas, dado o carácter punitivo aí reinante. Nessa perspectiva o arrependimento é uma mera formalidade, que representa uma atitude de ordem mais exterior que interior e tem a função de promover uma esquivia do juízo condenatório de Deus.

¹²⁹ Expressão usada pelo teólogo protestante alemão, Rudolf Otto, em seu livro “O sagrado” (1992), que significa que a experiência religiosa sempre é um mistério que fascina.

A superação desse nível de relação com o pecado se dá através de um possível encontro de amor do homem com Deus e com sua lei. Ela, a lei, através desse amor de Deus-Pai, torna-se interior para o homem, e a submissão já não é mais compreendida como escravidão, mas como liberdade. “Nessa visão, a obrigação perde o caráter de intrusão hostil para transformar-se em vocação. Não se suprime o dever, que adquire feição nova. Desaparecem a revolta, o sentir-se violentado e o dilema entre realização e obediência. Cessa o medo da sanção.” (LIBANIO, 1999, p. 67). Essa perspectiva é nomeada como contrição que, de acordo com Jean Delumeau (1991), pode significar, de forma genérica, amor a Deus, enquanto seu oposto, mostrado acima, seria a atrição, medo do inferno¹³⁰.

Assim, João Batista Libanio (1999, p. 72) conclui que a possibilidade de conversão sempre existirá, e nunca o sujeito estará à margem da força redentora de Cristo. Mesmo que o sujeito passe toda a vida dizendo “não” a Deus, ele continuará sempre convidado à conversa, pois “[...] Deus é maior que o nosso pecado.”. Através da conversão se dá o processo de reconciliação. No entanto, Antonio Moser (2002) nos chama a atenção para o fato de que em uma sociedade que se estrutura de forma injusta, a missão reconciliadora da Igreja deve levar em conta, necessariamente, a superação de vários obstáculos de ordem mais objetiva, tais como os de ordem ideológica, econômica, social, política etc.

Abordar o tema do pecado nos leva, necessariamente, a refletir sobre a questão do mal que a ele se vincula, o mal que, em todos os momentos da história humana, desafiou a compreensão do homem e que pode mostrar sua face através do ódio, das guerras, das injustiças, dos sofrimentos; enfim, pelos desequilíbrios pessoais e sociais¹³¹. O pecado, sob o ponto de vista da fé,

¹³⁰ Segundo Jean Delumeau (1991, p. 43) “A palavra ‘atrição’ remonta aos começos da escolástica, isto é, à primeira metade do século XII. Designou desde essa época uma detestação imperfeita dos pecados, mas sem que fosse precisado ainda que imperfeição se tratava. No século XIII, e em particular para São Tomás de Aquino, a contrição é um arrependimento perfeito: nossa liberdade, inundada pela graça, eleva-se então ao nível da caridade e lamenta suas faltas por amor a Deus. A atrição, por sua vez, não faz mais do que preparar a vida da graça e desobstruir o caminho para a contrição [...]”

¹³¹ A doutora em Antropologia, Maria Ângela Vilhena e o doutor em Ciências da Religião, Afonso M. A. Soares (2003), ampliam as faces do mal e elencam as seguintes formas de este se manifestar: terrorismo, violência urbana, miséria, assimetria na repartição de bens concentrados em nível pessoal, étnico,

estaria na origem das diversas formas de mal, e, direta e indiretamente, o mal nasce do próprio homem e de seu pecado.

Antônio Moser (1976, p. 46-47) nos adverte que o problema do mal passa por um viés do mistério, e que formas diversas de enfrentamento daquele têm sido perpetradas pelo homem, ao longo de sua trajetória. Assim, por exemplo, o advento do mundo moderno proporcionou o desenvolvimento da ciência e sua grande aliada a partir daí, a técnica. Esse progresso trouxe ao homem a idéia da possibilidade de se vencer o mal por essa via, como nos demonstra o mesmo autor:

[...] Se nos fins do século passado e até às grandes guerras mundiais o êxtase da humanidade diante da técnica permitia a ilusão de um otimismo fácil, que se resume na crença de que 'todos os males serão vencidos pela técnica' – hoje poucos se dão ao luxo dessa ilusão. As conquistas humanas, por maiores que sejam, aparecem sempre mais como ambíguas: enquanto eliminam algumas formas do mal (doenças, sofrimento etc.), elas provocam infalivelmente outras. Cada medicamento traz inscrito em si a possibilidade de cura ao mesmo tempo a quase certeza de efeitos colaterais negativos. Assim também o chamado progresso humano.

A associação pecado/mal pode ser mais bem esclarecida em São Paulo (Rm, 7). Sua experiência do pecado encontra-se intimamente vinculada a sua experiência religiosa pessoal e mostra uma consciência viva da condição de pecado, na qual a humanidade se encontra imersa. Ele defende que o pecado é uma condição maléfica que habita o coração do homem e assim expressa essa condição: “Eu não faço o bem que quero, mas o mal que eu não quero. Se eu faço o que não quero, não sou eu que o faz, mas o pecado que está em mim (Rm, 7, 19-20).”¹³².

Em São Paulo o pecado é compreendido como uma transgressão da lei imposta por Deus, sendo então uma desobediência e um erro voluntário. Ele, o pecado, é ainda um estado habitual do homem, um estado ao qual o homem

nacional e continental; demissão ou retirada do Estado nas áreas de educação, saúde, transportes, policiamento; liberação total do mercado econômico; novas relações de trabalho com ausência de empregabilidade; narcotráfico; xenofobias; racismos; intolerâncias; extermínios; crimes ecológicos.

¹³² E São Paulo completa: “Realmente não consigo entender o que faço; pois não pratico o que quero, mas faço o que detesto. Ora, se faço o que não quero, eu reconheço que a Lei é boa. Na realidade, não sou mais eu que pratico a ação, mas o pecado que habita em mim. Eu sei que o bem não mora em mim, isto é, na minha carne. Pois o querer o bem está ao meu alcance, não porém o praticá-lo. Com efeito, não faço o bem que quero, mas pratico o mal que não quero (Rm 7,15-19).”

está permanentemente submetido e do qual só pode ser libertado por Cristo.

Quanto à gravidade dos pecados,

[...] são Paulo conhece alguns que excluem do Reino dos céus, como o adultério, a fornicação e o homicídio (1Cor 6, 9; Gl 5, 19-20; Et 5, 5). Ele conhece pecados que tornam os cristãos piores que os pagãos (1Tm 5, 8), tais como o incesto (1Cor 5,1) ou a heresia (1Tm 1, 20), que por isso levam a Satã (1Cor 5,5). A luta entre a carne e o espírito não afeta, contudo, só os pecadores, mas mesmo os justos. É por isso que todas as cartas de são Paulo terminam com exortações no sentido da necessidade de crucificar o velho homem e combater o pecado que habita em nós (Rm 6, 6; Gl 5, 24). É só pela morte com Cristo que se pode viver nele (Gl 2, 19-20) (MOSER, 1976, p. 81-82).

Mas, como fica o mal para o homem moderno? Com o fenômeno da laicização e dessacralização, vemos o mal sendo retirado da esfera divina e espiritual e colocado, então, na esfera humana, em causas de ordem econômica e política. Assim, o mal poderia ser eliminado por meio da mudança do sistema político, da educação e de uma ação psicológica adequada. O homem moderno só não admite que o inimigo deva ser buscado nos demônios existentes em si próprio (SANFORD, 1988).

A discussão sobre o pecado e seus efeitos remete a uma profusão de especulações de várias ordens: teológicas, filosóficas, psicanalíticas etc. Essa preocupação sobre o tema, ainda presente nos tempos atuais, revela uma necessidade de saber por que o homem, apesar de todos os progressos científicos, ainda continua a experimentar sofrimentos de diversos matizes.

Ora, por volta do ano 2000, o problema do mal adquire novas dimensões. As tecnologias modernas não param de suscitar novas interrogações morais. As biotecnologias, em particular, dão-nos a entrever uma nova era, a de uma humanidade que toma conta da sua própria evolução. A ética, abalada pela técnica e pela economia, esboça barreiras derrisórias no seio de frágeis comitês. As autoridades religiosas formadas no espírito da teologia moral escolástica com base agostiniana, terão o seu lugar nesses comitês? E o pecado original terá ainda algum sentido nas discussões sobre a bioética, o eugenismo ou a moral em geral? (MINOIS, 2004, p. 389).

Assim, o mito adâmico ainda guardará, provavelmente por muito tempo, um lugar de valor. Ele reflete uma realidade eterna que se circunscreve na recusa do homem em aceitar sua finitude e seus limites.

A história do pecado original é, na verdade, a história do modo como a cultura ocidental, ao interpretar e ao utilizar o mito de Adão e Eva, procurou construir a imagem que se fazia do homem. Quer essa interpretação seja literal ou alegórica, ela regressa sempre a esta intuição básica: o homem é um ser que não suporta estar limitado.

Essa é a sua verdadeira natureza, o seu vício ontológico, seu pecado original. O erro não terá consistido em criá-lo? (MINOIS, 2004, p. 450).

Dessa forma, verificamos que a temática do pecado sofreu ampliações ao longo do tempo. Além de ser depurado de sua vinculação estrita com a culpa, ele toma matizes vinculados a atitudes globais de vida, articulando-se a uma opção fundamental de vida traduzida em atos mais significativos. O pecado se atrela a uma concepção ética, porque agora inclui em seu rol não só aqueles que têm fé, mas tudo aquilo que “desumaniza” e que “aliena”.

Mas há que ressaltar que a concepção de um pecado social/estrutural não isenta cada um de responsabilidades, ou seja, não é um pecado sem pecador, pois, pelo contrário, ninguém é “inocente”. Assim, cada um se torna co-responsável, e de diversos modos, seja pela aceitação acrítica, reprodução ou omissão. Uma posição de maior implicação e responsabilidade torna-se no mundo contemporâneo um desafio constante, pois esse mundo calca-se na ênfase no indivíduo/individualismo em detrimento do sujeito. É um mundo/sociedade marcado pelo consumismo, hedonismo, narcisismo, entre outras características que serão discutidas no próximo capítulo.

5. Individualismo, Sujeito e Modernidade: desafios ao ensino da religião e da solidariedade

Tomando como ponto de partida o contexto da modernidade e as transformações operadas a partir desse período nos campos social, político, econômico, religioso e científico, busca-se compreender, por meio das contribuições da teoria psicanalítica, os efeitos dessas mudanças sobre o indivíduo/sujeito e suas relações com o aspecto religioso, mais precisamente naquilo que se refere às articulações com a questão da solidariedade.

A modernidade, segundo o sociólogo Jean Baudrillard (1989), é um termo difícil de ser precisado, mas que pode ser associado a uma evolução histórica e também a uma mudança de mentalidade. Ela se coloca como opositora à cultura anterior e mostra-se como sendo unificada, com homogeneidades, tendo no Ocidente suas origens. Suas principais características se situariam então nos seguintes aspectos: na invenção da imprensa, na expansão marítima, na inauguração do humanismo, na reforma protestante, no racionalismo, na expansão das tecnologias e técnicas, no iluminismo, na secularização, na instalação do capitalismo, na emergência do indivíduo, entre outros.

Maria Rita Kehl (2002, p. 52-53), psicanalista, também nos oferece contribuições para a compreensão do termo, explicando que é a partir da Renascença que se pode observar a substituição de uma visão unificada, marca do mundo medieval, por outra, mais fragmentada, com um mundo em permanente mutação, apartado do plano divino. “[...] Um mundo de indivíduos particulares vivendo experiências particulares, em épocas e lugares particulares [...]”

A Psicanálise e a constituição do sujeito

A religião, para a Psicanálise, pode ser compreendida como uma via de humanização e socialização de cada um na civilização. Com o texto “Totem e

Tabu” (1913)¹³³, obra-chave no que concerne ao tema da religião, Sigmund Freud defende a posição de que a instauração da civilização, ou seja, a passagem do homem da natureza à cultura, é concomitante ao surgimento da religião, e ambas funcionariam como forma de organização e de imposição de limites ao homem em sua relação com o outro. Seria então, uma forma para lidar com o mal que nos habita, que se vincula a um conceito de importância capital na obra de Freud, que é o de pulsão, que se diferencia do conceito de instinto.

No “Dicionário de Psicanálise”, dos psicanalistas Jean Laplanche e Jean Bertrand Pontalis (1983), encontramos o conceito de pulsão como excitação interna constante à qual o organismo não pode escapar. É ela o fator propulsor do funcionamento do aparelho psíquico. É, ainda, um conceito limite entre o psíquico e o somático. O também psicanalista Luiz Alfredo Garcia-Roza (1988) argumenta que o conceito de pulsão diz respeito às relações entre o corpo e os objetos do mundo, sendo que a fonte da pulsão é o corpo ou, mais precisamente, o órgão de onde provém a excitação, e o objeto é aquele que possibilita a ela atingir seu alvo: a satisfação. Uma característica fundamental da pulsão é não possuir um objeto próprio, determinado; ele, o objeto, é o que há de mais contingente na pulsão. Ela é uma força constante que só é capaz de ser apaziguada, mas nunca extinta.

Em 1910, Sigmund Freud enuncia a sua primeira teoria das pulsões. Nela vemos a oposição entre as pulsões que servem à sexualidade (destinadas à perpetuação da espécie) e as outras, que têm por finalidade a

¹³³ Segundo o jesuíta Carlos Dominguez Morano (2003, p. 39), podemos resumir o texto dessa maneira: “Apoiando-se em determinadas teorias étnicas e antropológicas de sua época (mais concretamente, na hipótese da horda primeva, tal como formulado por Darwin e Atkinson, e na teoria de Robertson Smith sobre a celebração do banquete totêmico), Freud imaginou um drama primordial no qual um pai ciumento e onipotente é assassinado por seus filhos – única forma que estes encontram para ter acesso às mulheres, que o pai ciumentamente reservava somente para si. Esse assassinato primordial, espécie de pecado original e originante, seria a base das grandes instituições sociais: moral, direito e religião.

Mas o assassinato converteu-se, num certo sentido, num grande fracasso: os filhos verificaram que ninguém poderia doravante ocupar o lugar do pai, sob pena de que o crime se perpetuasse indefinidamente. Este lugar deveria permanecer vazio. E foi exatamente neste hiato deixado pelo pai que a religião encontrou sua semente originária.

Desse lugar vazio, efetivamente, o pai morto recobrou existência, primeiro sob a forma do animal totêmico do clã, prosseguindo depois sua metamorfose em heróis, deuses e demônios, para vir finalmente encontrar sua mais cabal ressurreição na figura do Deus único judeu-cristão, o qual veio a expressar com mais luminosidade que qualquer outro Deus de outra religião a ressurreição do ‘protopai’.”

autoconservação, pulsões do Eu (servem à perpetuação do indivíduo)¹³⁴. As pulsões do Eu só podem satisfazer-se com um objeto real, por isso efetuam rapidamente a passagem do Princípio de Prazer para o de Realidade¹³⁵, a ponto de se oporem assim às pulsões sexuais, que podem se satisfazer numa modalidade fantasmática e permanecer mais tempo sob domínio exclusivo do Princípio de Prazer. Mesmo havendo uma passagem de um Princípio ao outro, é importante ressaltar que o primeiro (Princípio de Prazer) não desaparece; o que se observa é um movimento de adiamento da descarga imediata da pulsão. A psicanalista Raquel Elisabeth Pires (2004) destaca que essa nova forma de funcionamento mental implica a capacidade de tolerar a dor e também a frustração, mas que sempre haverá a atuação de ambos os princípios no decorrer da nossa existência.

Assim, observamos que na primeira teoria das pulsões (1910-1915), Sigmund Freud propõe uma concepção de caráter dual, na qual temos a oposição entre pulsão sexual e pulsões do Eu. Enquanto a energia que marca a pulsão sexual é a libido, sendo seu objetivo a satisfação, as pulsões do Eu colocariam sua energia a serviço do Eu, tendo como meta a autoconservação do sujeito, caracterizando, dessa forma, sua oposição às pulsões sexuais. Luiz Alfredo Garcia-Roza (1988, p. 109) acredita que é a partir da introdução do conceito de narcisismo que essa primeira oposição (pulsão sexual e pulsões do Eu) começa a se desfazer. “[...] O que a noção de narcisismo tornou claro foi o fato de que as pulsões sexuais podiam retirar a libido investida nos objetos e fazê-la voltar sobre o próprio Eu.”

¹³⁴ Sigmund Freud cita um modelo privilegiado de pulsão de autoconservação, ou do Eu, que é a fome. Mas parece admitir a existência de outras modalidades, tão numerosas quanto as grandes funções orgânicas: nutrição, defecação, micção, atividade muscular, visão etc. As pulsões de autoconservação ou do Eu marcam caminhos de acessos pré-formados e objetos satisfatórios determinados.

Já a pulsão sexual caracteriza-se por uma pressão interna constante que não possui objeto pré-determinado, e cujas modalidades de satisfação são variadas. A diversidade das fontes somáticas da excitação sexual implica que a pulsão sexual não está desde logo unificada, mas que começa fragmentada em pulsões parciais, cuja satisfação é local.

¹³⁵ O princípio de prazer é “um dos princípios que regem, segundo Freud, o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. Na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à sua redução, o princípio de prazer é um princípio econômico.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983, p. 466).

O princípio de realidade é “um dos princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental. Forma par com o princípio de prazer, e modifica-o; na medida em que consegue impor-se como princípio regulador, a procura de satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas toma por desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1983, p. 470).

A partir, então, do conceito de narcisismo temos uma virada na teoria das pulsões e a introdução de uma nova dualidade pulsional: pulsão de vida X pulsão de morte. Essa virada é exposta por Sigmund Freud em seu texto de 1920 – “Para além do princípio de prazer” –, que, logo de início, traz o questionamento do autor sobre a dominância pura e simples do Princípio de Prazer sobre os processos psíquicos. Segundo Sigmund Freud, se houvesse realmente tal dominância, a grande maioria de tais processos seria acompanhada pelo prazer ou conduziria a ele. No entanto, isso é contradito pela experiência do cotidiano:

O máximo que se pode dizer, portanto, é que existe na mente uma forte *tendência* no sentido do princípio de prazer, embora essa tendência seja contrariada por certas outras forças ou circunstâncias, de maneira que o resultado final talvez nem sempre se mostre em harmonia com a tendência no sentido do prazer (FREUD, 1920, p. 20).

Em seu texto de 1920, Sigmund Freud conduz, lenta e gradativamente, o leitor à sua hipótese da existência da pulsão de morte. Uma das vias por ele utilizada é a da compulsão à repetição.

As manifestações da compulsão à repetição, que se apresentam tanto no tratamento psicanalítico como no cotidiano do sujeito, são marcadas nitidamente pelo caráter pulsional e, quando contrastadas com o princípio de prazer, parecem se impor como uma força de caráter “demoníaco”. É nesse momento, então, que Sigmund Freud apresenta a hipótese, considerada por ele mesmo como especulativa, segundo a qual a pulsão se caracterizaria por ser um movimento, inerente à vida orgânica, de restaurar um estado anterior de coisas, sendo a expressão da inércia, também inerente à vida orgânica. Mas,

[...] O que torna essa hipótese paradoxal é o fato de que até então Freud havia apresentado a pulsão como sendo uma força que impelia o organismo vivo no sentido da mudança e do desenvolvimento, e o que agora está sendo assinalado é exatamente o seu caráter conservador. Se a pulsão é conservadora, se tende a restaurar um estado anterior de coisas, devemos concluir que o desenvolvimento deve ser atribuído a fatores externos que desviariam a pulsão de seu objetivo – o de manter indefinidamente o mesmo estado de coisas (GARCIA-ROZA, 1988, p. 136).

Se se admitir, então, a natureza conservadora da pulsão, não se poderia falar que ela tende a uma nova meta, ou seja, que ela objetivaria a mudança. É necessário, dessa forma, admitir que sua tendência seja a repetição do mesmo, do mais arcaico, o estado primordial do qual os seres vivos se

afastaram em virtude de fatores de ordem externa. Esse ponto inicial de toda a vida seria, de acordo com Sigmund Freud (1920, p. 56), o inorgânico, e então “[...] seremos compelidos a dizer que *o objetivo de toda a vida é a morte.*”

O que aqui se apresenta é que o estado de equilíbrio originário, característica de toda a substância inanimada, teria sofrido uma ruptura em função da ação de forças externas a ela, sendo a vida considerada como uma constante tentativa de se retornar ao equilíbrio perdido. Há, assim, em todo ser vivo um movimento para que a morte se cumpra, de forma irremediável, marcando tal movimento como uma tendência interna, particular de todo ser vivo, e que não deve ser atribuída a fatores externos.

[...] O que a realidade externa provocou foi o aparecimento da vida, mas, uma vez isso tendo ocorrido, o movimento em direção à morte é empreendido pelo próprio ser vivo e não mais como exigência de fatores que lhe são exteriores. Uma morte obtida por ação de agentes externos seria contrária a essa tendência, já que “o organismo deseja morrer apenas ao seu próprio modo” É essa tendência inerente a todo ser vivo de retornar ao estado inorgânico que Freud chamou de *pulsão de morte*, enquanto o esforço para que esse objetivo se cumpra de maneira natural, ele denomina *pulsão de vida*. O objetivo da pulsão de vida não é evitar que a morte ocorra mas evitar que a morte ocorra de uma forma não-natural. Ela é reguladora do caminho para a morte (GARCIA-ROZA, 1988, p. 137).

Chegamos, neste ponto, à formulação da existência da pulsão de morte, ficando as pulsões sexuais e as pulsões de autoconservação reordenadas sob a égide das pulsões de vida, cuja manifestação é ruidosa. Sigmund Freud refere-se à pulsão de morte como tendo uma presença invisível e silenciosa¹³⁶.

No texto de 1930, “O Mal-estar na civilização”, Sigmund Freud dá à pulsão de morte um caráter autônomo. Ela é então compreendida como pulsão marcada pela destrutividade, voltada primeiramente para o interno e só se fazendo visível quando externalizada. A destruição torna-se então uma disposição originária, característica do ser humano.

A autonomia da pulsão de morte entendida como pulsão de destruição (ou *potência de destruição*) é perfeitamente consistente com a idéia de que a pulsão, por se situar além da representação, além da ordem, além do princípio de prazer, é pura dispersão, pura potência dispersa.

¹³⁶ A psicanalista Olandina M. C. de Assis Pacheco (1996, p. 33) acrescenta: “[...] a pulsão de morte está referida a forças demoníacas e disruptoras, sem ligação psíquica, e as pulsões de vida representadas psiquicamente e investidas pela energia da libido, prendem-se à organização e à conservação da vida [...]”

Sob este aspecto, faz jus à afirmação de ser a *pulsão por excelência* (GARCIA-ROZA, 1990, p. 159).

Assim, vemos na proposição feita por Sigmund Freud que há algo que nos marca, na nossa constituição psíquica, da ordem da pulsão de morte, que é a agressividade, uma tendência para o mal que encontra sua visibilidade quando endereçada para o exterior, em modalidades diversas de violência.

Somos assim constituídos por algo que nos escapa do controle, essa tendência para o mal, que se atrela, por sua vez, a um pressuposto de desamparo e fragilidade estruturais¹³⁷. Sigmund Freud destacou, em sua obra, que esse desamparo/fragilidade relaciona-se diretamente com três formas de impotência: o corpo condenado ao envelhecimento e à dissolução; as ameaças constantes da natureza, que nunca serão totalmente dominadas; e os profundos problemas gerados pelas relações ambivalentes com os outros.

Esse desamparo, marcadamente humano, atrela-se à própria constituição do sujeito, apresentado pela Psicanálise, e se vincula à concepção de sexualidade preconizada por Sigmund Freud¹³⁸. O uso do termo sexualidade, para o senso comum, de acordo com Sigmund Freud (1917a), mostra-se muito restrito, fazendo coincidir com tudo aquilo que diz respeito à genitalidade ou, simplesmente, à relação sexual ou, ainda, à procriação. A Psicanálise não opera dessa forma e expande essa concepção incluindo, em seu rol, tudo aquilo que tem por objetivo o prazer, entendido como uma descarga de tensões acumuladas.

Por volta dos três anos de idade a criança experienciará o complexo de Édipo e sua relação com a castração, que se especifica para cada um dos sexos. No caso da menina, é a castração que a introduz no Édipo, diferentemente do menino, cuja trama edipiana declina perante a possibilidade da castração.

¹³⁷ O historiador Peter Gay (1989, p. 82) explica que “[...] O homem entra na vida como o mais incompleto dos animais, necessitando pateticamente de alimentação e proteção por parte dos outros [...]”

¹³⁸ O psicanalista Antonio Godino Cabas (1982, p. 15) afirma que a sexualidade humana não é algo automático e assim justifica sua posição: “Dizer que a sexualidade do homem não é automática nada mais é que uma maneira de assinalar que a mesma não é pré-formal e sim construída, e que essa construção passa pelos desfiladeiros da relação do infans com seus pais, sobre os quais se vão realizando os apoios libidinais que permitem a construção do objeto sexual. [...]”

Esses investimentos são então abandonados e substituídos por identificações. Temos a instauração do supereu como herdeiro do Édipo. A lei paterna estabelecerá restrições de ordem interna, que controlarão o sujeito e terão como um possível efeito o surgimento do sentimento de culpa, quando da transgressão das restrições impostas. O historiador Peter Gay (1989) argumenta que o Édipo parece ser o destino de todos os homens e deixa seus registros em vários locais: na política, na religião, na educação, na literatura etc., através das expressões de amor e ódio que decorrem dessa etapa da constituição do humano.

A instauração da lei interna, a partir do declínio do Édipo, só é possível através da figura do pai, representante dessa mesma lei. Essa lei também propicia ao sujeito se reconhecer como tal, ou seja, reconhecer-se inserido em uma determinada realidade que sempre imporá limites à realização do seu desejo, bem como fará o sujeito ser chamado a dar-se conta de uma falta fundamental que nada nem ninguém poderá preencher. Mas o pai, ao qual se refere a Psicanálise, não se encarna, necessariamente, nos progenitores biológicos; é um lugar simbólico que pode ser ocupado por alguém ou algo que estabeleça uma relação triangular, um terceiro elemento que impeça a realização do desejo da criança¹³⁹. É no pai, em sua função, que se tem a transmissão de um depósito sagrado, pois é ele que estabelece o vínculo social, na medida em que engendra este mesmo vínculo. Assim, o pai possibilita o caminho para que a criança deixe de ser aquilo que completa a mãe, deixe de ser assujeitada e tenha acesso ao seu próprio desejo. Se antes ela era tudo e completa, agora é faltante e incompleta; é então sujeito do seu próprio desejo e por ele marcada.

¹³⁹ Antonio Godino Cabas (1982, p. 155-156) ressalta “[...] Lacan, de quem dissemos que questiona a hipótese segundo a qual o Édipo fica reduzido à família, observa que a função da castração não é exercida pela pessoa do pai. Em realidade, o exercício da função de castração pela pessoa do pai é o que se observa em qualquer leitura superficial que se faça da questão. Mas, qualquer leitura um pouco séria nos levaria a outras deduções. Notemos que, no caso de uma mãe solteira ou viúva, a ausência física do pai é substituível por certos ideais que têm a ver com o ‘desejo da mãe’. E ainda naqueles casos em que o pai se acha fisicamente presente, assinalemos que, não necessariamente, o ‘desejo da mãe’ tem a ele como referente. Em função disso, podemos afirmar que a função de castração não é exercida pela pessoa do pai, e, sim, por um lugar (prefigurado no desejo materno), e tal lugar pode ser coberto pelo pai da criatura, um tio, um avô, em suma, todo aquele que seja capaz de converter-se em ideal de identificação do sujeito, por estar investido pelo desejo materno.”

Dessa forma, o pai surge como aquele que vem interromper a continuidade do estado idílico que se estabelece entre a criança e a mãe. Ele vem instaurar uma regra, uma interdição: não é possível, nem à mãe nem à criança, ficarem para sempre encapsulados nessa mônada narcísica. Assim, o que se destaca é que existe um compromisso entre o sujeito e seu desejo, pois o desejo não exclui a Lei, além de só se constituir a partir dela.

Vemos então que lei e desejo encontram-se intrinsecamente articulados, e essa articulação vincula-se, por sua vez, a obediências, transgressões, relações entre o bom e o mau que, originalmente, os humanos desconhecem, pois o que é mau “[...] não é de modo algum o que é prejudicial ou perigoso ao eu; pelo contrário, pode ser algo desejável pelo eu e prazeroso para ele.” (FREUD, 1930, p. 147). No entanto, existe algo que determina esse juízo e que encontra suas raízes no desamparo e na dependência da criança de outras pessoas e na possibilidade da perda do amor e da proteção destas se algo mau for feito. Além disso, essa criança ficará exposta a outro perigo: a punição. Assim,

[...] De início, portanto, mau é tudo aquilo que, com a perda do amor, nos faz sentir ameaçados. Por medo dessa perda, deve-se evitá-lo. Esta também é a razão por que faz tão pouca diferença que já se tenha feito a coisa má ou apenas se pretende fazê-la. Em qualquer um dos casos, o perigo só se insinua, se e quando a autoridade descobri-lo, e, em ambos, a autoridade se comporta da mesma maneira (FREUD, 1930, p. 147-148).

A grande mudança que se opera nessa situação atrela-se à internalização da autoridade através da instauração do supereu, quando os fenômenos da consciência ficarão mais complexos. Para a Psicanálise, isso só se torna possível a partir da dissolução do Complexo de Édipo e da constituição do supereu como seu herdeiro. Esse supereu é uma instância tardia no psiquismo humano, sendo responsável pelo julgamento de outra instância, o Eu. O primeiro inibe as ações do segundo e provoca, com isso, o sentimento de culpa de ordem inconsciente, que tem efeito de mal-estar sobre o sujeito. É uma instância judiciária do psiquismo, estando no centro da questão da moral. O supereu sofre, ainda, as influências da cultura e de suas prescrições, tais como

aquelas contidas, por exemplo, nos sistemas religiosos, que organizam a vida dos homens em sociedade, dando-lhes, então, uma orientação moral¹⁴⁰.

Sigmund Freud ainda estabelece uma importante analogia entre o processo civilizatório e o caminho de desenvolvimento individual, afirmando que também a sociedade desenvolve um supereu sob cuja influência se produz a evolução cultural¹⁴¹. Para ele, o supereu de uma determinada época da civilização carrega em si impressões deixadas pelas personalidades dos grandes líderes – “[...] homens de esmagadora força de espírito ou homens em quem um dos impulsos humanos encontrou sua expressão mais forte e mais pura e, portanto, quase sempre, mais unilateral.” (FREUD, 1930, p. 166). Em diversos casos essas figuras foram maltratadas e mal compreendidas e, até mesmo, exterminadas de forma cruel, como foi o caso, por exemplo, de Jesus Cristo.

A religião, por via do supereu, tem seus efeitos sobre a pulsão sexual e agressiva, impedindo muitos homens de se exterminarem mutuamente e justificando isto como desejo de Deus: “Não matarás”. Isso é assegurado pela via do sagrado, evitando-se assim que a guerra de todos contra todos promova o retorno a um estado de natureza, no qual a lei do mais forte imperaria.

Vemos assim, na perspectiva psicanalítica, que há no homem uma sempre presente inclinação pulsional da ordem da agressividade, do mal, e que a civilização ou cultura impõe restrições à sua expressão, bem como à expressão da sexualidade¹⁴². Sujeitos que se encontram satisfeitos sexualmente são considerados uma espécie de ameaça para a constituição e conservação da

¹⁴⁰Segundo Zeferino Rocha (1993, p. 95), “[...] A moral recebe assim uma origem divina. Freud, porém, não deixa de sublinhar a ambigüidade de uma tal divinização da moral. Sobre este perigo ele se refere várias vezes em ‘O Futuro de uma Ilusão’, argumentando: se a Moral fundamenta-se sobre a vontade divina e se amanhã a religião for destruída pela Ciência (sic!), qual será, então, o destino ético da Humanidade?”

¹⁴¹ Sigmund Freud não estabelece uma distinção entre civilização e sociedade, pois para ele estariam aqui, abrigados sob estes dois termos, todos os progressos e conhecimentos produzidos pelos homens, que permitiriam que houvesse uma distinção significativa entre estes e os animais. Os conhecimentos adquiridos e acumulados como resultado dos avanços da ciência visam a proporcionar o domínio sobre a natureza, a fim de extrair daí riqueza e poder, e também têm o intuito de propiciar conforto a partir da resolução de problemas.

¹⁴² Peter Gay (1989) nos mostra que a sexualidade e a agressão ocupam um lugar central para a Psicanálise. Essas duas forças pulsionais, amadurecidas, combinadas, disfarçadas, servem como combustível para a ação humana. Elas fazem a história..., segundo este autor.

civilização. A satisfação libidinal impediria que a civilização criasse vínculos mais amplos e se estabelecesse em forma de comunidades. Para melhor entender esse tipo de vínculo, Sigmund Freud cita um ideal perseguido pela civilização: “amarás a teu próximo como a ti mesmo”. Essa é uma exigência muito conhecida, cuja origem é anterior ao cristianismo, que a apresenta como sua “reivindicação mais gloriosa.” (FREUD, 1930, p. 130). A tentativa de pôr em prática esse ideal encontra inúmeras dificuldades, pois situaria em um mesmo plano amigos e inimigos. Um estranho não só se apresenta como alguém que não é digno de amor, mas como alguém que é objeto da hostilidade e do ódio. Não demonstra a mínima consideração ou qualquer movimento amoroso e ainda tirará vantagens sem se preocupar com os possíveis danos que possa causar. Além disso, o semelhante é sempre, para nós, um “semelhante na diferença”, como nos adverte Maria Rita Kehl (2002), pois ele invade nosso campo narcísico para nos roubar algo, seja o amor da mãe (de acordo com Freud), seja a nossa certeza sobre nós mesmos (de acordo com Lacan). Só se pudermos de alguma forma superar esses obstáculos é que o “semelhante” poderá se transformar em fonte de aprendizado, experiências compartilhadas...

Mas, a advertência fundamental feita por Sigmund Freud é que a destruição perpassa todas as atividades humanas e se expressa em formas tais como a exploração do trabalho de um homem por outro ou em condutas associadas, como a tortura e o assassinato. O que deve ser aqui ressaltado é que

[...] os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes pulsionais deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. [...] o seu próximo, é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. *Homo homini lupus*. Quem, em face de toda sua experiência da vida e da história, terá a coragem de discutir essa asserção? Via de regra, essa cruel agressividade espera por alguma provocação, ou se coloca a serviço de algum outro intuito, cujo objetivo também poderia ter sido alcançado por medidas mais brandas. Em circunstâncias que são favoráveis, quando as forças mentais contrárias que normalmente a inibem se encontram fora de ação, ela também se manifesta espontaneamente e revela o homem como uma besta selvagem, a quem a consideração por sua própria espécie é algo estranho. Quem quer que lembre as atrocidades cometidas durante as migrações raciais ou as invasões dos hunos, ou pelos povos conhecidos como mongóis sob a chefia de Gengis Khan e Tarmelão, ou na captura de Jerusalém pelos piedosos

cruzados, ou mesmo, na verdade, os horrores da recente guerra mundial, quem quer que lembre tais coisas terá de se curvar humildemente ante a verdade dessa opinião [...] (FREUD, 1930, p. 133).

Essa feição da pulsão de morte, como inata inclinação para a agressão, é permanente entre os homens, o que os obriga a esforços constantes no sentido de inibi-la e enfraquecê-la. Justificam-se assim estratégias tais como as identificações, os relacionamentos amorosos inibidos em seus fins, a restrição à vida sexual e o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo, contidas nas religiões.

No entanto, uma constante pressão coibidora externa não é o bastante. Há a necessidade de um solo interno onde essa interdição possa estar calcada. É, então, através do estabelecimento de uma autoridade interna – o supereu –, que se podem apagar as distâncias entre a intenção e o ato de fazer algo mau: nada foge à vigilância dessa instância. Dessa forma, torna-se possível pensar que as exigências do supereu individual têm certa coincidência com as do supereu cultural, não sendo assim possível a cultura sem a referência paterna. Tais prescrições, ligadas a uma moral de caráter imperativo, impõem aos sujeitos, inseridos na cultura, um constante descontentamento e mal-estar, para o qual não se encontra cura.

Assim, as características singulares do sujeito fazem dele um ser pulsional e social, que se relaciona de forma ambígua e contraditória com seus semelhantes, mas, com ele, estabelece laços sociais de diversas ordens (políticos, religiosos etc.). Vemos aqui que o que marca o contrato social, de acordo com o filósofo José Brunner (2000), é uma inevitável ambivalência: os outros são necessários à sobrevivência física e afetiva de cada um dos sujeitos, mas ao mesmo tempo são uma ameaça constante, configurando uma relação de constante hostilidade mútua. As relações sociais devem então manter certo equilíbrio entre a aproximação e a distância, aos moldes da metáfora, tomada por Sigmund Freud do filósofo alemão Arthur Schopenhauer, sobre o bando de porcos-espinhos¹⁴³.

¹⁴³ Numa nota de rodapé em *Psicologia das massas e análise do eu*, Freud cita em tom aprovador a metáfora construída por Schopenhauer que ilustra o problema das relações sociais com a imagem de um

Civilização, Religião e Psicanálise

A civilização, para Sigmund Freud, apesar de suas várias conquistas, impõe, a cada um dos seus membros, coerções, interdições e punições, o que é um fardo pesado, pois se calca nas renúncias pulsionais, podendo ser compreendida como a cristalização do supereu cultural.

[...] A civilização nasce com e pela repressão. Não pode existir corpo social (instituições, organizações) *sem a instauração de um sistema de repressão coletivo*. Iguamente, não há sociedade que possa surgir sem ser regida por um sistema de parentesco, ou seja, de regras de aliança e de filiação, condição do reconhecimento da diferença dos sexos e das gerações. Senão ela só funcionaria sob o reino de fantasias e caos primordial, da indiferenciação e da permissividade total. Para se construir, uma sociedade deve impedir a realização não-mediada da satisfação pulsional. A expressão pulsional direta é incompatível com a criação do *socius*; este só se constrói em relação a um desejo, e o desejo só se faz ouvir na medida em que responde a uma lei de organização (ENRIQUEZ, 1990, p. 36).

Toda civilização ou cultura só se edifica estabelecendo uma luta contra o caos, pois ela organiza, classifica, define as coisas e os homens. Ela resulta da união de indivíduos frágeis que mantém relações tensionadas interna e externamente, garantindo certo grau de coesão quando endereçam a violência estrutural para o exterior do próprio grupo, o que nos remete à própria dificuldade de convivermos conosco mesmos.

No entanto, a civilização não se realiza unicamente pela via das interdições necessárias a sua sobrevivência. Ela também se mantém através das satisfações narcísicas de seus membros, na medida em que estes compartilham de seus ideais e criações e utilizam-se desses dois aspectos para estabelecer comparações com outras culturas. É também através desses mesmos aspectos que a civilização cumpre sua função essencial, que é defender e consolar seus componentes contra a natureza, e isso é cumprido através das ideias religiosas. A função primordial da civilização é, então, fazer morrer nos seres humanos o aspecto da natureza, dando lugar à cultura.

bando de porcos-espinhos que chegam bem perto uns dos outros, num dia frio de inverno, para se aquecer. Ao se aproximarem o bastante para sentir o calor uns dos outros, eles também se espetam com seus espinhos – e tornam a se afastar. O frio volta a aproximá-los, porém seus espinhos mais uma vez os incitam a se separar. E assim, diz Schopenhauer, ficam indo e vindo até descobrirem ‘uma distância média em que possam viver de maneira tolerável’.

A religião, nesse contexto, tem como função proteger essa mesma civilização dos ataques do homem, que nela se insere de uma forma rancorosa (pois este abre mão de sua satisfação pulsional, da realização de seu desejo), redirecionar as pulsões chamadas de associativas, egoístas, anticulturais ou agressivas, vinculadas à pulsão de morte, para fins mais nobres, através do processo de sublimação¹⁴⁴, que visa a objetos socialmente valorizados. Ela se mostra, assim, como um importante oponente ao mundo das pulsões e do desejo, interditando as manifestações do mal/pecado aqui atreladas e promovendo a união entre os homens através de laços solidários, operando como um agente regulador das relações humanas. Atua diminuindo o desamparo fundamental a que todos estão destinados, através da proteção de um pai, agora divinizado.

Como o pai da infância, que vigiou e protegeu a criança débil e indefesa dos perigos do mundo exterior, o Deus da ilusão proporciona também toda a segurança de que o adulto necessita para substituir num mundo freqüentemente hostil. Assim como o pai da infância, que segundo a mentalidade mágica infantil sabe tudo e conhece tudo, também o Deus da ilusão possuirá o atributo da onisciência. E desse saber ilimitado o adulto também obterá uma explicação formidável de todos os mistérios e incógnitas que a vida lhe apresenta. Finalmente, o Deus ilusório, de acordo com o modelo do pai educador, apresenta-se também como garantia de uma justiça final e como retribuidor, através do dom da imortalidade, de todas as renúncias e todos os sacrifícios que tão penosamente o homem deve suportar no curso de sua existência terrena (MORANO, 2003, p. 66).

Assim, a religião apresenta duas faces: uma da ordem da interdição e outra da ordem da proteção, mostrando-se como um componente benevolente da cultura. Ela oferece alívio ao fardo pulsional, reconciliação com o inelutável e também recompensa pelos sacrifícios. “[...] Os deuses, então, seriam forjados à imagem do consolo do pai. Nessa construção teórica é o desejo, mais que o medo, que forma a religião. A religião realizaria a mais profunda aspiração humana de proteger o homem da natureza e lhe garantir um destino feliz na história [...]” (FRANCO, 2003, p. 68).

¹⁴⁴ “[...] Entendida como uma mudança no alvo e no objeto da pulsão, a sublimação abre a possibilidade de canalizar a energia psíquica de um modo vantajoso para o sujeito por meio do interesse por determinados valores culturais. A experiência religiosa poderia converter-se numa oportunidade – oportunidade saudável – para canalizar uma série de conteúdos pulsionais mediante as transformações que são postas em marcha pela sublimação.” (MORANO, 2003, p. 90).

Mas é importante ressaltar aqui que nem todos os homens participarão desse projeto, e estes poderão se rebelar de forma mais ou menos explícita aos ditames dessas interdições. A regulamentação da vida em comum significa que haverá a substituição do poder de um indivíduo pelo da comunidade, designando, dessa forma, direitos e deveres a todos. Há aqui, então, uma restrição da liberdade individual, que Freud classifica como sendo uma característica intrínseca ao processo civilizatório¹⁴⁵. O homem que pertence a uma sociedade cristã padece, então, da constante repressão, negação, imposição de sacrifícios tanto à sexualidade quanto à agressividade, como bem explicita o psicanalista Eugène Enriquez (1990, p. 241).

Ao centralizar-se na sexualidade e sua negação, o cristianismo nos ensina duas coisas: 1) que o humano deve ultrapassar (transcender) a carne para passar de seu corpo terrestre ao corpo glorioso de Deus; 2) que a sexualidade age sempre e que ela é capaz de conduzir o homem aos seus mais baixos instintos: que, portanto, a transgressão das interdições é possível e *o gozo é permitido* e, ao mesmo tempo proibido. Não é sem razão que os santos são recrutados essencialmente entre os antigos pecadores. É preciso ter experimentado o gozo físico, para poder se separar do corpo e entrar no gozo do corpo divino.

Essa ideia é também partilhada pelo psicanalista Zeferino Rocha (1993), que acrescenta que, perante os perigos que emanam das forças da natureza, e também daquilo que é inexorável por parte do destino, diante dos perigos e ameaças da vida em sociedade, o homem busca refúgio nas crenças religiosas, que oferecem amparo, conforto e respostas. Carlos Dominguez Morano (2003, p.63) também contribui observando que:

[...] Diante da dureza da existência, tudo se reduziria à procura de lenitivos (*Linderungsmittel*): alguns buscarão poderosas distrações, como as do próprio afazer científico; outros perseguirão satisfações de caráter substitutivo, como as que a arte proporciona; outros, finalmente, irão atrás de vias pelas quais atingirão o prazer de modo mais rápido e fácil, como as drogas.

¹⁴⁵.[...] As restrições impostas ao homem raramente são percebidas como arbitrárias, isto é, como dependentes dos costumes e do nível de desenvolvimento cultural. Na maioria das vezes, tais restrições são consideradas (assim como as proibições do assassinato, do canibalismo e do incesto) como instituições indispensáveis (naturais), sem as quais o edifício social desabaria subitamente, isso em razão de um problema fundamental, que Freud aborda sempre obliquamente: o poder de uma categoria de pessoas que construiu o edifício social para seu próprio proveito (mesmo se as outras categorias têm direito a ‘benefícios secundários’), que resiste a todas as forças suscetíveis de provocar mudanças e que, consegue mobilizar a massa em torno de seus ideais, ou, pelo menos, anestesiá-la. Seria falso assimilar-se civilização e restrições: toda civilização deve assumir compromissos com as exigências individuais, ela deve encontrar uma acomodação conveniente – isto é, uma acomodação que traga felicidade – entre essa reivindicação do indivíduo e as reivindicações do grupo [...].” (ENRIQUEZ, 1990, p. 103).

A religião, por sua vez, de maneira mais pretensiosa que as anteriores, terá por fim oferecer uma resposta à busca de um sentido para a existência [...].

No entanto, é necessário ressaltar que nenhuma das vias pensadas por Sigmund Freud para evitar o mal-estar e chegar à felicidade cumpre seu desiderato. Todas as tentativas estão fadadas ao fracasso, levando apenas à diminuição do mal-estar, bem como à felicidade em doses diminutas e espaçadas¹⁴⁶.

A religião também, segundo o teólogo Juan Guillermo Droguett (2000, p. 79-80), permite ao sujeito, em seu confronto com a realidade da sociedade, uma compensação dos seus sofrimentos terrenos no “além”. Assim, sofrer neste mundo gera méritos para se obter um prêmio maior no céu.

[...] Quanto mais insatisfação se tenha, quanto mais energia fique aqui sem descarga, tanto maior a glória que se receberá no céu. A resignação que se predica por meio destas formulações permitirá que de alguma forma sejam amortecidos esses sofrimentos, privações e injustiças que temos de padecer.

A civilização é aquela, também, que através de suas conquistas, principalmente as da ordem da ciência, promove um constante aumento da semelhança do homem com Deus. No entanto, seu progresso tampouco garante a felicidade do homem, podendo, inclusive até aumentar sua experiência de sofrimento pela iminência constante de destruição advinda de sua técnica¹⁴⁷.

Mas aqui é preciso resgatar a pergunta elaborada por Freud em seu texto de 1927, “O Futuro de uma Ilusão”: de onde as ideias religiosas tiram sua força interior? A resposta se dirige então ao desejo, pois as ideias religiosas não

¹⁴⁶ “[...] Quem nunca sentiu algo de um vazio da existência ou, pelo menos, se perguntou sobre o sentido de sua própria vida? O fato é que sempre nos deparamos com alguma infelicidade, a qual procuramos geralmente atribuir a algum fato específico, a algum sintoma produzido por nós, a algum acontecimento exterior a nós, enfim, sempre buscamos um sentido a isso. Dar um sentido a nossa infelicidade, a isso que nos falta, por um lado, nos movimenta em direção à busca de uma solução. E comumente, a uma solução a curto prazo.” (HENCKEL, 1993, p. 40).

¹⁴⁷ O psicólogo Luis Cláudio Figueiredo (1999, p. 26-27) chama a atenção para os seguintes aspectos: “A cultura é o expediente que a natureza (humana) inventa para defender-se de suas deficiências e de seus excessos. Na ‘cultura’, Freud, como se sabe inclui os instrumentos e as técnicas para o domínio das forças naturais, os regulamentos – interdições e prescrições – ordenadores das relações entre os homens, os modelos e os ideais capazes de organizar e estabilizar a vida coletiva e ainda as ilusões necessárias à conservação da própria cultura. [...]. Enfim, dados os excessos e as deficiências da ‘natureza’, a ‘cultura’ é necessária para proteger a ‘natureza’ de si mesma – em estado natural a natureza humana seria inviável; mas atenção: a ‘cultura’ tem efeitos colaterais indesejados.”

seriam fruto ou resultado da experiência e do pensamento, mas, sim, da realização de desejos mais antigos, urgentes e fortes da humanidade, configurando-se por isso em uma ilusão. Mas Freud nunca quis dizer que as ideias religiosas seriam ilusão no sentido de não existirem. Ele explicita nesse trabalho de 1927 a distinção entre ilusão e erro/engano. Segundo ele, ilusão e erro coincidem em sua inadequação com a realidade. Mas o erro é um juízo, e a ilusão é uma crença que não se funda na realidade, mas, sim, na realização do desejo. O exemplo ilustrativo dado por Freud é o da moça que tem a ilusão que um dia encontrará seu príncipe encantado. Isso é uma ilusão que deriva do seu próprio desejo e que poderá ser realizado, de forma sempre parcial.

Modernidade, contemporaneidade e religião

Mas, então, como a religião se insere em nosso contexto atual? Aqui adentramos o terreno da modernidade e de sua herdeira, a pós-modernidade ou contemporaneidade¹⁴⁸, que implicou e ainda implica transformações que têm seus efeitos sobre os modelos instituídos de subjetividade.

Joel Birman, psicanalista, em sua obra “Mal-estar na atualidade: a Psicanálise e as novas formas de subjetivação”, de 1999, chama a atenção para tais efeitos, já que, segundo ele, em uma ordem social tradicional, o sujeito seria regulado pela longa duração das instituições, bem como pela permanência do

¹⁴⁸ Faremos uso aqui das concepções e considerações de Joel Birman (2006, p. 37-38) sobre essa discussão dos termos modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade. “[...] os norte-americanos em geral preferem referir-se à pós-modernidade para descrever os novos tempos em oposição à modernidade. Não se deve, contudo, ser esquemático em relação a isso, já que encontramos entre os europeus não apenas o acento incidindo sobre a ruptura, como também a caracterização dessa ruptura como algo positivo. Este é o caso, por exemplo, de Zygmunt Bauman, cientista social polonês que é professor nas universidades de Varsóvia e de Leeds, na Inglaterra. De outro ponto de vista, o filósofo francês Jean-François Lyotard também reconhece a existência da ruptura e o fim da modernidade, sublinhando a impossibilidade teórica atual de as grandes narrativas serem realizadas. O italiano Gianni Vattimo não apenas insiste na ruptura radical, como é um entusiasta dos tempos pós-modernos, baseando-se para isso em outros critérios filosóficos. Em contrapartida, o cientista social francês Gilles Lipovetsky destaca a ruptura, mas de maneira negativa, referindo-se à pós-modernidade como o império do vazio e do efêmero, posição não muito distante da expressa pelo sociólogo Jean Baudrillard, que também a considera da maneira negativa.

Por sua vez, os europeus ainda insistem na existência da modernidade hoje, sublinhando a radicalização de seus pressupostos. Assim, Anthony Giddens, na Inglaterra, prefere referir-se à existência de uma ‘modernidade tardia’, estando próximo do caminho do cientista social alemão Ulrich Beck, que destaca a idéia de uma ‘modernidade reflexiva’. Da mesma forma, o cientista social francês Georges Balandier insiste na existência de uma ‘supermodernidade’, na qual ainda permanecem os fundamentos da modernidade. O filósofo alemão Jürgen Habermas destaca-se como um defensor implacável do projeto da modernidade, tudo isso se nos referirmos apenas aos campos das ciências sociais e da filosofia, deixando de lado o da estética, nos quais a presença viva do ideário da modernidade sempre se destaca”.

seu sistema de regras, que ofereceria segurança e certeza. A cartografia do mundo moderno e, posteriormente, a contemporaneidade já não possuem tal marca, configurando aquilo que Guimarães Rosa manifesta, através de seu personagem Riobaldo: “viver é muito perigoso”. O homem pós-moderno estaria entregue a um sem número de opções e escolhas, que o jogam muito mais em um mundo não totalizante e universalizante, no qual a experiência de desamparo e angústia tem lugar privilegiado.

[...] As décadas finais do século XX se caracterizam pelo *ceticismo*. As utopias políticas que dominaram o imaginário ocidental, desde a Revolução Francesa, soçobraram. O ideal de felicidade enunciado pelo Iluminismo, pelo qual o homem dominaria a natureza e constituiria uma sociedade igualitária pelo domínio da razão científica, já não provoca mais as certezas de outrora. Não é por acaso, certamente, que assistimos nos dias de hoje a um vigoroso processo de reevangelização do mundo, através do qual se retorna à religião como busca de proteção face ao desamparo. Busca-se assim, uma visão de mundo reaseguradora que possibilite proteção ao sujeito frente ao medo do indeterminado e do acaso. Nesse registro se inscrevem os *fundamentalismos*, que pipocam na pós-modernidade, como uma das características básicas das novas modalidades religiosas (BIRMAN, 1999, p. 228-229).

Em outra obra, de 2006, denominada “Arquivos do mal-estar e da resistência”, o mesmo autor retoma esse debate e acrescenta que a modernidade trouxe transformações tais à vida humana na terra que, inclusive, estabeleceu outras formas de servidão. Fazendo uso das ideias de Étienne de La Boétie¹⁴⁹ sobre a servidão voluntária, Joel Birman argumenta que, diferentemente do mundo moderno, o mundo medieval era regulado pela religião e pela teologia. Isso garantia que a vida humana estivesse fundada na onipotência divina, que estabelecia um assujeitamento do homem de ordem involuntária. No entanto, o homem moderno, classificado como empreendedor, centrado na razão e no discurso da ciência, promove um autocentramento no eu e na consciência e teria, assim, essa condição modificada para um tipo de servidão agora denominada de voluntária. O autor ainda assinala que tal transformação foi fruto da construção de Estado moderno, bem como do poder absoluto, que

¹⁴⁹ Étienne de La Boétie humanista e filósofo francês escreveu a sua obra mais famosa, intitulada “Discurso da Servidão voluntária”. Já no título aparece a contradição do termo *servidão voluntária*, pois como se pode servir de forma voluntária, isto é, sacrificando a própria liberdade de espontânea vontade? Dentro desta temática, a obra essencialmente é um questionamento acerca das possíveis causas que levariam os povos a se submeterem à vontade de um tirano, o que se mostrará como uma grande interrogação e indignação à opressão.

revelou ao mundo uma nova ordem: a dominação sobre os homens deslocando-se do céu estrelado para o mundo sublunar.

Maria Rita Kehl (2002) nos mostra que a tradição, marca do mundo medieval, proporcionava, de certa forma, uma possibilidade de localização do sujeito, pois explicitava o que era esperado de cada um, de acordo com seu lugar de nascimento. A religião, dominante, oferecia sentidos e respostas para a vida e também para a morte e ainda orientava no que diz respeito às escolhas morais. A modernidade destituiu Deus de algumas de suas funções. A quebra do monopólio da Igreja Católica implicou a emergência de uma gama de saberes que forçaram o homem a realizar sua filiação simbólica.

Se as sociedades modernas preservam ainda a idéia de um Deus, o fato é que já não existem mais condições para que esse Deus seja UM. Situemos então, um tanto arbitrariamente mas não sem algumas boas razões, a origem disto a quem chamamos os tempos modernos por volta do século XVI, quando a Reforma luterana abalou profundamente o monopólio da Igreja católica sobre a religiosidade no Ocidente. É verdade que Martinho Lutero não propunha outra versão de Deus, mas outra versão da fé e da administração terrena das coisas sagradas. Foi contrário à corrupção e ao enriquecimento das altas autoridades da Igreja, à prática da venda de indulgências, ao uso do latim nos ofícios sagrados, favorável a uma redução no número e na importância dos sacramentos, ao acesso de todos os fiéis aos textos sagrados. Mas, acima de tudo, Lutero defendeu a idéia de que cada fiel deveria prestar contas diretamente a Deus a respeito de sua devoção e procurar sozinho o caminho de sua salvação, independente da tutela de um representante da Igreja (KEHL, 2002, p. 54).

A Reforma Protestante permitiu certa democratização do saber até então concentrado nas mãos da Igreja Católica e um tipo diferenciado de relação do homem com o sagrado, na qual o crente poderia, por exemplo, ter a própria interpretação dos textos sagrados. A proposta de Martinho Lutero direcionava-se a um retorno ao Cristianismo primitivo, não contaminado, e com alianças com o poder profano. A consequência disso foi uma pluralização da verdade da fé.

Outra característica marcante da modernidade diz respeito à ampliação dos horizontes através das grandes navegações e descobrimentos, o que também provocou certa relativização das convicções morais e sociais europeias, devido à circulação das notícias da existência de outros povos que se organizavam socialmente de forma diferenciada. Dessa forma, o deslocamento produzido

pela descoberta do Novo Mundo, acrescido da divulgação dos avanços na astronomia copernicana, retiraram a Terra e o homem europeu de seu centro, colocando ambos em um lugar de insignificância. Vale ainda ressaltar que este foi um período no qual as trocas eram mediadas pela moeda, assim como do estabelecimento da mercadoria com um valor diferente de seu uso através das relações capitalistas.

Esse movimento é assim um nascente projeto de “globalização”, que é perpassado por uma crescente interdependência dos povos. A globalização, segundo a Congregação Geral XXXIV (1997, p. 38), avança, hoje, em ritmo acelerado e é impelida, principalmente, pelo desenvolvimento nos campos da tecnologia e da comunicação. O documento afirma então que:

[...] Ainda que o fenômeno possa comportar muitos benefícios, pode ocasionar também injustiças em grande escala: planos de ajuste econômico e a abertura às forças do mercado sem importar-se com seu impacto social, especialmente sobre os pobres; “modernização” homogeneizadora das culturas em formas que destroem culturas e valores tradicionais; crescente desigualdade entre as nações e, dentro de uma mesma nação, entre ricos e pobres, poderosos e marginalizados [...].

O indivíduo, o individualismo e a Psicanálise

O individualismo¹⁵⁰, outra marca por excelência da modernidade e da contemporaneidade, remete, segundo o psicólogo Alejandro Raggio (1998), à noção de indivíduo. Ele mostra que o termo indivíduo vem do latim “*individum*”, que, por sua vez, é a tradução do grego “átomo”, significando “não divisível”. Assim, inicialmente a noção de indivíduo não se encontrava associada à subjetividade humana, dado que era uma noção das ciências naturais, e só sofreu tal associação a partir do século XVI, tomando mais vulto com as transformações operadas a partir do século XVIII. O autor assinala que tais transformações partem da dissolução da sociedade com bases feudais e do surgimento de novas relações de produção.

¹⁵⁰ Joel Birman (2006) argumenta que a partir do pressuposto do individualismo temos um destaque significativo do “eu”, que passou a ser a medida de todas as coisas. A modernidade apresenta-se como uma ruptura com as tradições da Idade Média na qual o “eu” não ocupava tal lugar que era então atribuído a Deus.

[...] Será a partir da aparição do Estado burguês e da nova institucionalidade jurídica que o indivíduo alcançará plena legitimidade. As novas forças produtivas requeriam homens juridicamente livres e independentes que voluntariamente, e numa relação entre “iguais”, pudessem vender sua força de trabalho. A “relação igualitária” estará intermediada pelo *Contrato Social* (Rousseau) que, a partir desse momento, será o encarregado de conectar sujeitos considerados por natureza independentes e de intermediar todas as relações essenciais à manutenção do Estado (RAGGIO, 1998, p. 319-320).

Já Louis Dumont (1985), sociólogo, defende a ideia de que o individualismo (ênfase no indivíduo) é um valor fundamental das sociedades modernas e se contrapõe a outra ideia, a de holismo, que valoriza a totalidade social e negligencia ou, ainda, subordina o indivíduo. Esse individualismo promove, segundo ele, uma priorização nas relações entre os homens e as coisas em detrimento da relação dos homens entre si.

Joel Birman (2006) acrescenta que, sendo a modernidade centrada no indivíduo, a individualidade passa a ser uma categoria fundamental. Assim, o projeto da modernidade apresenta-se marcado pelo viés antropológico e antropocêntrico, dado que o homem, na qualidade de indivíduo, foi alçado à condição fundamental de medida de todas as coisas.

Maria Rita Kehl (2002, p. 13) acrescenta que as sociedades ditas modernas enfatizam como pilares a liberdade, a autonomia individual e a valorização narcísica, que se constituem em novos modos de alienação e que orientam em direção ao gozo e ao consumo. Assim, cada geração se constitui pela ideia de um rompimento com a tradição advinda das gerações anteriores. “[...] Cada indivíduo se crê pai de si mesmo, sem dívida nem compromisso com os antepassados, incapaz de reconhecer o peso do laço com os semelhantes, vivos e mortos, na sustentação de sua posição subjetiva [...]”. Dessa forma, segundo a psicanalista Luiza Angélica Fonseca Caldeira (1996), em uma sociedade na qual se valoriza a autonomia do indivíduo, o sujeito se vê obrigado a recorrer e a referir-se a si próprio, imerso em uma busca narcísica de perfeição e completude, evitando, dessa forma, um confronto com sua condição de ser marcado pelo falta e pela castração, que impõem limites.

Esse projeto moderno que enfatiza o indivíduo/individualismo encontra seu eco histórico. Norbert Elias (1994, v. 1), sociólogo, nos mostra que os processos civilizadores impõem cada vez mais ao sujeito um lugar de apartamento da cena pública e uma crescente valorização do espaço da intimidade e da privacidade. Isso ocorre, por exemplo, na relação do sujeito com o próprio corpo, que deve ser controlado e adestrado em seus impulsos, desejos e afetos, o que permitirá uma convivência mais adequada com outros. Esse autocontrole, apoiado por sanções sociais, deve ser cada vez mais interiorizado e praticado, mesmo em momentos de solidão¹⁵¹, e o seu não cumprimento acarretará o sentimento de vergonha atrelado ao medo da degradação social. É essa concepção de interiorização que aproxima Elias do pensamento freudiano, naquilo que Freud propõe como uma instância interna instaurada pela lei paterna – o supereu. Assim, segundo Maria Rita Kehl (2002, p. 64),

A divisão do sujeito da psicanálise completa-se aqui; ao final do processo, assistimos à emergência de um sujeito que passa a desconhecer tanto suas determinações íntimas como o caráter coletivo, social, das forças que o atravessam. Para se acreditar independente, “individual” entre seus semelhantes, ele tem que ignorar (recalcar?) todas as evidências de sua dependência, desde a educação que lhe garantiu um lugar na sociedade até a força de tradições e saberes implícitos no sistema de crenças e valores que ele acredita ter constituído sozinho, pelo poder da razão. O resultado dessa operação é o desenvolvimento de uma aguda “consciência de si”, responsável, a um só tempo, pelo desenvolvimento dos homens modernos como indivíduos diferentes uns dos outros e pelo sofrimento que essa prática contínua de auto-observação pode acarretar.

Georges Duby também nos mostra esse lastro histórico em a “História da vida privada, 2: da Europa feudal à Renascença” (1990). Nesse texto o autor discute a ideia de que o espaço para o individual era algo que inexistia na época

¹⁵¹ Norbert Elias (1993, p. 196, v. 2) explica: “[...] O fato seguinte foi característico das mudanças psicológicas ocorridas no curso da civilização: o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se mais complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se ‘corretamente’ dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas, precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com frequência, indiretamente produzia colisões com a realidade social. Mas fosse consciente ou inconscientemente, a direção dessa transformação da conduta, sob a forma de uma regulação crescentemente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados.”

feudal, as experiências dentro e fora das moradas sempre ocorriam em grupos, e qualquer movimento no sentido da privacidade ou isolamento era objeto de suspeita ou, ainda, de admiração. Na grande maioria das vezes só se expunham a essa experiência os considerados desencaminhados, os possuídos (heréticos) e os loucos (um dos sintomas da loucura era vaguear sozinho). A ideia e processo de privatização só se constituirão, de acordo com Roger Chartier (1991, p. 165), entre os séculos XVI e XVIII e vinculam-se a seis categorias essenciais:

[...] a civilidade, que suscita atitudes novas com relação ao corpo; o autoconhecimento, procurado na escritura íntima; a solidão, praticada não mais apenas como ascese, porém ainda como prazer; a amizade, cultivada em particular; o gosto, valorizado como uma forma de auto-representação; e a comodidade, resultado da reorganização do cotidiano.

Assim, pretende-se estabelecer regulações e adestramentos sobre o corpo, que deve ser continuamente dominado em um movimento constante de interiorização dessas prescrições. São proscritos, por exemplo, gestos e atitudes que poderiam denotar falta de humanidade e a explicitação de seu contrário, a animalidade, como o riso equino, a voz anasalada que lembra o elefante etc.¹⁵², assim como são prescritas formas adequadas de se vestir, bem como regras de higiene corporal.

A privatização também pode ser observada no surgimento de espaços físicos que a possibilitam, tais como jardins, gabinetes, bibliotecas, quartos. Orest Ranum (1991), historiador, nos mostra que os arquitetos dos chamados séculos modernos criaram espaços privados e/ou ampliaram determinados espaços operando uma passagem de peças do mobiliário para cômodos. Dessa forma, gabinetes, bibliotecas, escritórios, que designavam um móvel, vão, pouco a pouco, transformando-se em aposentos com uma função específica, bem como sendo marcados pelo caráter privado.

¹⁵² Jacques Revel (1991, p. 174-175), historiador, nos mostra que “As transformações dos comportamentos e das representações são lentas e difusas e muitas vezes contraditórias. Assim, só excepcionalmente podemos atribuir uma data precisa a uma evolução ou a uma inovação e associá-la a um fato singular. Contudo, a história da civilidade propõe essa experiência única. Ancora-se num texto básico que depois não cessou de ser reivindicado, plagiado, deformado. Essa matriz é *A civilidade pueril*, de Erasmo, publicada pela primeira vez em Basileia em 1530 e logo destinada a imenso sucesso. Ao mesmo tempo que reformula a própria noção de civilidade, esse breve tratado didático, escrito em latim, fixa – e por três séculos – o gênero literário que garantirá à pedagogia das ‘boas maneiras’ sua ampla difusão social.”

Também nos hábitos e modos à mesa podemos observar esse movimento de privatização, que interdita, por exemplo, o compartilhamento do prato, a utilização das mãos ao comer, e prescreve o emprego de utensílios pessoais, bem como a ritualização das refeições, e no crescente movimento de conservar objetos materiais que remetem à lembrança/presença do outro.

Isso evidencia não só uma obsessão pela limpeza, como ainda um progresso do individualismo: o prato, o copo, a faca, a colher e o garfo individuais na verdade erguem paredes invisíveis entre os comensais. Na Idade Média, levava-se a mão ao prato comum, duas ou três pessoas tomavam a sopa numa só escudela, todos comiam a carne na mesma travessa e bebiam de uma única taça que circulava pela mesa; facas e colheres, ainda inadequadas, passavam de um conviva a outro; e cada qual mergulhava seu pedaço de pão ou de carne em saleiros e molheiras comuns. Nos séculos XVII e XVIII, ao contrário, cada comensal é dono de um prato, um copo, uma faca, uma colher, um garfo, um guardanapo e um pedaço de pão. Tudo que é retirado das travessas, molheiras e saleiros comuns deve ser pego com utensílios adequados e depositado no prato antes de tocá-lo com os próprios talheres e levá-lo à boca. Cada conviva é encerrado numa espécie de gaiola imaterial [...] (FLANDRIN, 1991, p. 268).

Esse individualismo se opõe àquilo que a Psicanálise preconiza que é o conceito de sujeito. Este, o sujeito, não “nasce” ou se “desenvolve”, mas é constituído a partir de funções que lhe propiciam entrar na ordem social emanada da família, ou seus substitutos sociais ou jurídicos, tais como orfanatos, por exemplo. Sem esse amparo, já que a condição fundamental da espécie humana é o desamparo¹⁵³, não haverá sua humanização, ou seja, sua entrada para a ordem cultural à qual todos, de alguma forma, estão submetidos. Assim, quando nasce uma criança, um primeiro ponto a se considerar em seu percurso de se tornar um “sujeito” é que ele é uma espécie de local de imperiosa demanda de sobrevivência, que muito rapidamente será mediada pela linguagem, fazendo com que a vida biológica pura (da ordem do instinto) seja excluída da experiência do sujeito, que a pulveriza e fragmenta na vida cultural (da ordem da pulsão).

Muitos cometem aqui o mal-entendido de dizer que a psicanálise desconsidera a vida biológica, que negligencia nossa condição animal, por exemplo. Deixemos, portanto, bem claro do que se trata: a

¹⁵³ “[...] desamparo fundamental (*Hilflosigkeit*) do ser humano, exige a intervenção de um adulto próximo (*Nebenmensch*) que perpetre uma *ação específica* necessária à sobrevivência do ser humano desamparado. Lacan propõe a categoria de Outro (com “o” maiúsculo) para designar não apenas o adulto próximo de que fala Freud mas também a ordem que este adulto encarna para o ser recém-nascido na cena de um mundo já humano, social e cultural. [...]. O Outro não é apenas, portanto, uma pessoa física, um adulto, por exemplo, [...] chamaremos de *mãe*, porquanto em nossas sociedades seja esta a categoria que designa a função de cuidar dos bebês e também toda uma ordem simbólica que a mãe introduz no seu ato de cuidar do bebê.” (ELIA, 2004, p. 39-40).

psicanálise não desconsidera que tenhamos um organismo e que este é regido por leis naturais e biológicas (o que seria louco), nem afirma que as vicissitudes deste organismo não afetam o sujeito (o que seria impróprio). Ela evidencia e formaliza, como aliás é de vocação fazer, o que todo mundo sabe pela experiência, mas disso não tira, em geral, nenhuma consequência: que a experiência que temos de nosso organismo, de suas exigências, proezas, debilidades ou doenças, nós só a temos através do campo da significação, do sentido, ou seja, pelo fato de que, por sermos falantes, somos marcados pela linguagem, pelo significante, mesmo no mais extremo nível de intimidade que possamos estabelecer com nossos órgãos e com o nosso corpo.[...] (ELIA, 2004, p. 46).

O que daqui se depreende é que essa concepção de sujeito tem íntima relação com a descoberta do inconsciente. Assim, perante uma modernidade que enfatiza o “eu” e a razão como soberanos, Freud traz aquilo que ele próprio denomina a terceira ferida narcísica da humanidade, através da postulação do conceito de inconsciente¹⁵⁴. O inconsciente é compreendido pela Psicanálise como um sistema que possui leis próprias de funcionamento, e não como algo que se situa fora do campo da consciência. Sigmund Freud dá ao inconsciente e às suas formas de expressão um “status” que os olhos do senso comum desprezam.

Os fenômenos em questão são as pequenas falhas comuns aos indivíduos normais e aos neuróticos, fatos aos quais não costumamos ligar importância – o esquecimento de coisas que deviam saber e que às vezes *sabem* realmente (por exemplo, a fuga temporária dos nomes próprios), os lapsos de linguagem, tão freqüentes até mesmo conosco, na escrita ou na leitura em voz alta; atrapalhões no executar qualquer coisa, perda ou quebra de objetos etc., bagatelas de cujo determinismo psicológico de ordinário não se cuida, que passam sem reparo como causalidades, como resultado de distrações, desatenções e outras condições semelhantes. Juntam-se ainda os atos e gestos que as pessoas executam sem perceber, e sobretudo, sem lhes atribuir importância mental, como sejam trautear melodias, brincar com objetos, com partes da roupa ou do próprio corpo etc. Essas coisinhas, os atos falhos, como os sintomáticos e fortuitos, não são assim tão destituídas de valor como por uma espécie de acordo tácito é hábito admitir. São extraordinariamente significativas e quase sempre de interpretação fácil e segura, tendo-se em vista a situação em que ocorrem; verifica-se que mais uma vez exprimem impulsos e intenções

¹⁵⁴ “[...] No transcorrer dos séculos, o *ingênuo* amor-próprio dos homens teve de submeter-se a dois grandes golpes desferidos pela ciência. O primeiro foi quando souberam que a nossa Terra não era o centro do universo, mas o diminuto fragmento de um sistema cósmico de uma vastidão que mal se pode imaginar. Isto estabelece conexão, em nossas mentes, com o nome de Copérnico, embora algo semelhante já tivesse sido afirmado pela ciência de Alexandria. O segundo golpe foi dado quando a investigação biológica destruiu o lugar supostamente privilegiado do homem na criação, e provou sua descendência do reino animal e sua inextirpável natureza animal. Esta nova avaliação foi realizada em nossos dias, por Darwin, Wallace e seus predecessores, embora não sem a mais violenta oposição contemporânea. Mas a megalomania humana terá sofrido seu terceiro golpe, o mais violento, a partir da pesquisa psicológica da época atual, que procura provar o ego que ele não é senhor nem mesmo em sua própria casa, devendo, porém, contentar-se com escassas informações acerca do que acontece inconscientemente em sua mente [...]” (FREUD, 1917b, p. 336).

que devem ficar ocultos à própria consciência, ou emanam justamente dos desejos recalçados e dos complexos que, como já sabemos, são criadores dos sintomas e formadores dos sonhos [...] (FREUD, 1909, p. 35-36).

A Psicanálise, dessa maneira, postula a existência de um determinismo mental, dado que não há então nada de insignificante, arbitrário nas manifestações psíquicas, e uma concepção de sujeito e subjetividade radicalmente descentrada dos registros do “eu” e da consciência/razão, lugares agora marcados não pela verdade, mas pelo ocultamento e desconhecimento. Mas o fato de ser determinado por algo que lhe escapa, o inconsciente, não isenta o sujeito de se responsabilizar por si e pelos seus atos. Sigmund Freud alerta: quem mais, além de mim, pode se responsabilizar por algo que, embora não controle, não posso deixar de admitir como parte de mim mesmo? É uma responsabilidade difícil de ser assumida, dado o desconhecimento e a recusa que o sujeito tem em admitir o estranho que existe e age em si. Dessa forma, o sujeito freudiano só é livre na medida em que aceita esse determinismo, o que implica então uma liberdade restrita.

Mundo contemporâneo e novas formas de mal-estar do sujeito

O mundo contemporâneo demarcado pelo individualismo também se associa ao consumismo, configurando aquilo que Guy Debord (1997) chama de sociedade de consumo ostentatório e do espetáculo¹⁵⁵, com a busca do prazer incessante e a obsessão pela imagem perfeita, de corpos e almas, tudo isso reforçado pelas ilusões farmacológicas para regular o mal-estar. É também uma “cultura do narcisismo”, segundo propõe o historiador Christopher Lasch (1983), na qual o que importa é a exaltação gloriosa do próprio eu¹⁵⁶, uma cultura na qual não há lugar para a existência do amor, amizade, pois o que interessa a cada um é o gozo predatório sobre o outro e sobre o seu corpo, que é tratado como um anônimo qualquer, sem rosto. É, então, uma forma de

¹⁵⁵ Guy Debord, escritor francês, discute em seu livro “A sociedade do espetáculo” (1997) a ênfase que o mundo moderno/pós-moderno dá à imagem, provocando um deslizamento do “ter” para o “parecer”, na qual a mercadoria (descartável) consumida tem um lugar preponderante e é exaltada de forma significativa. A teatralidade é outra característica desse tipo de sociedade, na qual cada membro se insere como um ator na cena social, com grande contribuição da mídia.

¹⁵⁶ Christopher Lasch (1983) configura a “cultura do narcisismo” como aquela que exalta o “eu”, através dos mecanismos midiáticos que promovem uma estetização desmesurada. Neste tipo de cultura o sujeito vale pela imagem que produz e expõe.

estruturação que aponta muito mais para uma “cultura de morte” do que para uma “cultura de vida”, como nos mostra a Congregação Geral XXXIV (1997).

Outra característica deste tempo, apontada pelo sociólogo Zygmunt Bauman (1998), são os fundamentalismos e seus fascínios, que prometem isentar cada um dos sujeitos das agruras da escolha, ofertando-lhes uma autoridade indubitavelmente suprema. Os fundamentalismos apresentam-se como um remédio de ordem radical para esse veneno da sociedade de consumo ostentatório, pois oferecem ao indivíduo um caminho pré-determinado a ser percorrido, sendo então uma certeza na incerteza característica do mundo pós-moderno. Podemos ainda destacar neste contexto um processo de estetização generalizado. Segundo Bulhões (1999, p. 93), encontramos

[...] Exemplos contundentes desta estetização, dominante na realidade em diferentes instâncias, desde o cotidiano até a política, podem ser identificados, mais claramente, na publicidade. Ela é capaz de transformar qualquer tipo de produto em um protótipo de beleza e signo de uma forma de vida ideal. Para a publicidade, que cobre de belas imagens o cotidiano de milhares de indivíduos, não existem pessoas feias ou defeituosas, não existe pobreza ou sujeira. O mundo se tornou, sob sua ótica, asceticamente perfeito. A própria guerra passou a ser “estética”, em suas formas televisivas. Nenhuma imagem mais choca os indivíduos envolvidos pela proteção visual da sociedade do simulacro.

Os avanços tecnológicos de um mundo globalizado¹⁵⁷ também reforçam todo esse panorama, pois permitem cada vez mais aos sujeitos do mundo moderno/contemporâneo a ilusão de suportar o tempo marcadamente acelerado, estabelecendo comunicações variadas em qualquer lugar e momento¹⁵⁸. Assim, as novas e recentes tecnologias, como, por exemplo, a internet e o celular, podem ter um efeito de fascínio sobre cada um, pois oferecem uma ilusão de liberdade de escolha, que parece infinita, mas que, ao mesmo tempo, demarcam uma ausência de intimidade, pois o sujeito pode ser

¹⁵⁷ Segundo a doutora em Psicologia Social Maria Aparecida Aguiar (2002), a globalização não pode se reduzir à dimensão econômica, apesar de ser o seu primeiro e principal aspecto. Ela se atrela também à experiência cotidiana das ações que não reconhecem ou desconhecem fronteiras no que diz respeito à informação, ecologia, técnica, sociedade civil etc. Ela opera transformações na realidade dos homens gerando o inesperado, o incerto, a ausência de limites.

¹⁵⁸ Sobre os avanços tecnológicos, principalmente dos meios de comunicação, Zigmunt Bauman (2007, p. 11) destaca: “[...] Não há *terra nulla*, não há espaço em branco no mapa mental, não há terra nem povo desconhecidos, muito menos incognoscíveis. A miséria humana de lugares distantes e estilos de vida longínquos, assim como a corrupção de outros lugares distantes e estilos de vida longínquos, são apresentadas por imagens eletrônicas e trazidas para casa de modo tão nítido e pungente, vergonhoso ou humilhante como o sofrimento ou a prodigalidade ostensiva dos seres humanos próximos de casa, durante os passeios diários pelas ruas das cidades [...]”

localizado a qualquer tempo e em qualquer lugar. Essa ilusão protege o sujeito do medo do encontro, do íntimo e do contato com o outro.

Em tudo isso, é o discurso da ciência que passa a ocupar a posição estratégica de produção e de agenciamento da verdade, substituindo progressivamente os discursos filosófico e teológico. A *razão científica* torna-se a marca distintiva do homem, o que lhe confere *soberania* e *autonomia* não apenas diante da natureza, como também em face do mundo divino. Portanto, é apenas a racionalidade científica que pode argüir sobre a veracidade dos enunciados e dos juízos. Em decorrência disso, a *tecnologia* se transforma no instrumento por excelência do exercício da sabedoria humana, uma vez que a técnica verifica na prática a verdade formulada pela razão científica, isto é, por seu impacto e pelas transformações que possibilita na natureza e na sociedade (BIRMAN, 2006, p. 41).

Todas essas estratégias visariam lidar, de forma ilusória, com as três fontes de sofrimento/impotência das quais padece o homem moderno/contemporâneo – o corpo, a natureza e a relação com o outro –, como nos mostra Freud em sua obra de 1930. Assim,

[...] A modernidade alimentou a ilusão de que tais forças poderiam ser controladas pela tecnologia, pela ciência e pela razão. O ideal de auto-suficiência, que a liberdade e autonomia para qual o homem moderno foi educado viria a protegê-lo, quem sabe, do incômodo do inferno que são os outros, parafraseando Sartre. O que se vê hoje, então é a hipervalorização do “cada um estar na sua” ou do “estar bem aqui e agora”, a importância do auto-conhecimento, do “ser mais eu”. Dezenas de terapias, religiões e seitas, que se colocam hoje como alternativa para formar o homem para a felicidade e sucesso (MARIN, 2004, p. 89).

A posição da psicanalista acima citada é compartilhada pelo também psicanalista Joel Birman (1999, p. 36), que argumenta que, pelo fato de os homens serem “[...] frágeis, finitos e mortais eles precisam criar todos os artifícios para o tamponamento daquelas marcas que se materializam com os ouropéis da vanidade, da suposta auto-suficiência e da onipotência.”. Dessa forma, o profundo desamparo, marca fundamental da condição humana, conduziu o sujeito a um impasse trágico do qual ele não consegue se livrar: precisar do outro como um possível irmão para realizar certa “gestão” do mal-estar, ou se agarrar de forma alienada à ilusão de autossuficiência engendrada pelo mundo moderno e pós-moderno, através de expedientes diversos.

Mas, outras formas de mal-estar hoje se impõem. Joel Birman, em outra obra, de 2006, “Arquivos do mal-estar e da resistência”, acrescenta que, na chamada pós-modernidade, experimentamos outras modalidades de mal-estar que se

registram no corpo, na ação e no sentimento, que podem se combinar no mesmo sujeito.

Para ele, o corpo é um dos registros no qual o mal-estar se prenuncia de uma forma mais eminente. Todos se queixam do mau funcionamento do corpo e acreditam que sempre deve haver uma forma adequada para que a “performance” do corpo possa ser melhor. “[...] Sentimo-nos sempre faltosos, deixando de fazer tudo o que deveríamos, considerando as possibilidades oferecidas para o cuidado do corpo. Enfim, estamos sempre numa posição de dívida em relação a isso.” (BIRMAN, 2006, p. 175). O autor descreve que nos encontramos em um estado permanente de estresse, que pode se manifestar de maneiras infinitas: dores difusas, tonteiras, elevação da pressão arterial, aceleração cardíaca, síndrome da fadiga crônica, síndrome do pânico etc. Perante esse contexto de múltiplas explicitações do mal-estar, sobressaem os tratamentos corporais, que vão das massagens nos “spa”, passando pelos exercícios orientais e ginásticas (as academias transformam-se em templos seculares), não se excluindo aqui os suplementos vitamínicos, para o enfrentamento imaginário da morte e do envelhecimento.

Já no registro da ação, a chamada “hiperatividade” (excitabilidade elevada) se impõe, e o sujeito age, com frequência, sem pensar naquilo que objetiva com sua ação e também naquilo que motiva sua ação. Assim, a explosividade impera, e é como se o sujeito não conseguisse conter um excesso experienciado e, tampouco, transformar esse excesso em uma ação adequada ao contexto. Decorrem dessas explosões emocionais incontroláveis a violência (que difere da agressividade, constitutiva do psiquismo) e o consequente aumento da delinquência, do uso das drogas (legais e ilegais), dos transtornos alimentares (bulimia e anorexia) e da criminalidade, que se intensifica e se torna cada vez mais refinada.

O último registro, o do sentimento, se apresenta, em primeiro lugar, pelo empobrecimento da linguagem, que se encontra cada vez mais perpassada pela imagem, que dificulta a mediação entre as diferenças. Assim, ao

empobrecimento do pensamento corresponde, de um lado, a violência; e de outro, a depressão¹⁵⁹.

Joel Birman (2006, p. 191) ainda acrescenta a essa discussão as manifestações contemporâneas do mal-estar, as experiências da dor e do sofrimento nesse contexto e a dificuldade do sujeito atual em transformar a dor em sofrimento. “[...] se o sofrimento era a marca específica pela qual a subjetividade metabolizava o mal-estar na modernidade, a dor passou a ser o traço inconfundível pelo qual aquela se confronta como o mal-estar na pós-modernidade.”

A dor é uma experiência na qual o sujeito se fecha sobre si mesmo, não havendo aqui espaço/lugar para o outro no seu mal-estar. É, assim, uma experiência de caráter “solipsista”, na qual só há espaço para si próprio, sem possibilidade para a dimensão alteritária.

[...] Daí a passividade que sempre domina o indivíduo quando algo dói, esperando que alguém tome uma atitude por ele. Se isso não ocorre, a dor pode mortificar o corpo do indivíduo, minando o somático e forjando o vazio da auto-estima. Ou, então, a dor pode fomentar as compulsões e a violência, formas de descarga daquilo que dói. Enfim, a dor é uma maneira de se falar do ressentimento que perpassa hoje os humilhados e ofendidos dos quatro quadrantes do planeta.

Imersa que fica na dor e no ressentimento, portanto, a subjetividade contemporânea se evidencia como essencialmente narcísica, não se abrindo para o outro, de forma a fazer um apelo. Isso porque pega mal precisar do outro, pois isso revelaria as falhas do demandante. Na cultura do narcisismo, as insuficiências não podem existir, já que essas desqualificam a subjetividade, que deve ser auto-suficiente (BIRMAN, 2006, p. 191-192).

Por outro lado, o sofrimento apresenta-se como uma experiência com caráter alteritário. Assim sendo, o outro se encontra presente, e é para ele que o sujeito em sofrimento endereça seu apelo, pois aqui há um reconhecimento da não autossuficiência.

¹⁵⁹ “A depressão, sintoma do mal-estar neste começo de milênio, como a histeria no final da era vitoriana, é ao mesmo tempo condição e consequência da recusa do sujeito em assumir a dimensão do conflito que lhe é própria. De um lado é a condição, porque, sem certo rebaixamento libidinal próprio dos estados depressivos, o conflito acaba por se impor. De outro é consequência, na medida em que a depressão, o empobrecimento da vida subjetiva, são o preço pago por aqueles que orientam as suas escolhas em função do medo de sofrer. O sintoma neurótico provém justamente das resistências de um *eu* que não dispõe de recursos significantes para enfrentar seu sofrimento. Por conta da resistência, do desconhecimento que esta produz, o sofrimento recusado lança sobre o *eu* uma sombra muito maior do que sua dimensão verdadeira.” (KEHL, 2002, p. 80).

Nesse contexto, o homem pós-moderno/contemporâneo vive uma experiência de contradição cultural, pois, de um lado, se tem a priorização da autonomia, da pretensão de ser dono do seu querer e viver e, por outro, submete-se a uma servidão imaginária e alienada das soluções que são oferecidas a todos sem distinção.

Educar para a solidariedade: a difícil tarefa

Diante de tal panorama de autoexaltação sem medidas da individualidade em um mundo do espetacular, como será possível estabelecer relações de solidariedade? Como podemos pensar sua inserção no ensino religioso da Companhia de Jesus e sua relação com este em seu projeto de reatualização?

A solidariedade pode ser compreendida, segundo o dicionário Aurélio (1979), como um partilhamento com o sofrimento alheio, propondo-se, inclusive, a movimentos de mitigação deste. Vera Herweg Westphal (2008), socióloga, argumenta que não existem muitas teorias sobre o termo solidariedade, mas que ele perpassa campos de saberes diversos tais como o da sociologia, filosofia, religião etc. É uma categoria que tem sua origem na modernidade, no século XIX, como uma posição de resposta às realidades advindas da sociedade industrial, e pode ser entendida como uma forma de vínculo social cuja compreensão está em permanente constituição. Já os doutores em bioética Lucilda Selli e Volnei Garrafa (2006, p. 243-244) sintetizam e enumeram o conceito de solidariedade da seguinte forma:

[...] é um valor próprio da pessoa humana, que tem origem em sua dignidade; independe de determinações, prescrições e crenças religiosas, que criam comunidades morais distintas e, na maioria das vezes, antagônicas. É, tal como os direitos civis (vida, liberdade, direito de expressão etc.), um valor universal; é exercida pela pessoa, na sociedade civil, e exercê-la independe, portanto, do papel de cidadão, de crente etc.; é praticada entre pessoas que comungam tanto idênticas quanto diferentes moralidades; sua prática deve estabelecer uma relação horizontal (unívoca); situa-se entre a idéia de imparcialidade – ser movido pelo bem geral do outro – e a idéia de benefício mútuo – reciprocidade.

Vera Herweg Westphal (2008) nos revela que, historicamente, a concepção de solidariedade, que ela denomina pré-moderna, pode ser compreendida como fraternidade e irmandade, termos aos quais sua origem se vincularia. O termo

fraternidade (*fraternité*), por sua vez, foi adotado na revolução francesa e tomado como guia de luta para a constituição de uma sociedade na qual se teria a presença de cidadãos iguais. “[...] Com o início da revolução dos trabalhadores de 1848, passou-se a adotar o conceito de *solidarité*.” (WESTPHAL, 2008, p. 44). O significado também pode ser atrelado ao campo religioso e denotar que os cristãos são irmãos em Cristo, e isso implicaria o compromisso com o próximo, expressado em amor e ações.

A solidariedade articula-se, de forma fundamental, a um modelo de sistema social denominado solidarismo, que compreende uma síntese entre o individualismo liberal e o coletivismo marxista. O solidarismo, segundo Vera Herweg Westphal (2008), desenvolveu-se na virada do século XIX para o século XX e teve papel influenciador na filosofia e política social francesa, bem como na doutrina social da Igreja Católica. Não se tem uma forma única de se conceber o solidarismo, mas nele a solidariedade recebe uma ênfase ético-normativa.

Existem, pois, formas de classificar a solidariedade. A primeira delas vincula-se a um caráter natural ou obrigatório, e a segunda enfoca uma solidariedade geral, ou ainda, desejada. A solidariedade natural ou obrigatória surge, segundo Vera Herweg Westphal (2008, p. 45),

[...] por meio da consciência de pertencimento a uma comunidade, como por exemplo, a família. As ações do indivíduo são influenciadas por este contexto e têm conseqüências no grupo a que pertence, emanando de interesses e convicções semelhantes, bem como por sentimentos de simpatia [...].

A segunda classificação, denominada desejada ou necessária, ocorre quando os sujeitos reconhecem que a solidariedade natural pode gerar desigualdades e que isso precisa ser corrigido. Assim, introduz-se uma categoria ética que pode criar movimentos que promovam a efetivação da liberdade e da humanidade. Esse segundo tipo de solidariedade passa pela associação voluntária de pessoas nas mais variadas formas de cooperação.

Lucilda Selli e Volnei Garrafa (2006) destacam o conceito de solidariedade na obra do sociólogo francês, Émile Durkheim: ele designaria as forças que mantêm unidos os membros de certa coletividade. Essas forças são

denominadas “solidariedade mecânica” (compartilhamento de ideias comuns, costumes, crenças e hábitos), quando os indivíduos vivem em sistemas econômicos marcados pela ausência de especialização ou divisão de trabalho, e “solidariedade orgânica” (funcionamento aos moldes de um organismo), quando os indivíduos vivem em sistemas econômicos marcados pela divisão do trabalho, o que estabelece uma interdependência. Esses dois tipos de solidariedade têm a função de solidificar a coesão interna e os vínculos existentes entre grupos sociais definidos.

No campo religioso, a Igreja Católica, desenvolveu uma concepção de solidariedade que muito influenciou as propostas e práticas sociais vinculadas à chamada Doutrina Social de Igreja (DSI), que se fundamenta em dois pontos centrais: a revelação do sobrenatural e o conhecimento social. No contexto da América Latina, a DSI articula-se à Teologia da Libertação, esta última decorrente da situação histórica, econômica e social vivida no continente, na década de 60, como já vimos anteriormente.

A Teologia da Libertação formalizou uma concepção própria de solidariedade, filiando-se, então, àquela preconizada nas encíclicas e na Doutrina Social da Igreja, e é compreendida como um meio de se propiciar uma ordem social marcada pelas ideias de sentido comum e bem-comum. Constatam-se aqui dois valores fundamentais: a vida comunitária (relações interpessoais) e a reciprocidade (ajuda e apoio mútuos). Assim, a compreensão da solidariedade situar-se-ia em duas dimensões fundamentais: como irmandade/fraternidade e como reciprocidade exercida entre iguais e, no caso aqui, os excluídos, dominados – os pobres do sistema liberal capitalista. Essa forma de pensar a solidariedade também é partilhada pela Companhia de Jesus, que assim a apresenta na Congregação Geral XXXIV, de 1974-1975.

Em cada um de nossos diversos campos de apostolado, devemos criar comunidades de solidariedade que busquem a justiça. Trabalhando como nossos colaboradores, todos os nossos apostolados podem e devem promover a justiça em uma ou várias das seguintes formas: a) no serviço e acompanhamento direto aos pobres; b) na tomada de consciência das exigências de justiça, unida à responsabilidade social de realizá-la; c) na participação na mobilização social para a criação de uma ordem social mais justa (CONGREGAÇÃO GERAL XXXIV, 1997, p. 42).

Lucilda Selli e Volnei Garrafa (2006, p. 249) chamam a atenção para a possibilidade de uma “solidariedade crítica” que seja comprometida e que visaria à transformação social na busca de políticas públicas democráticas e equitativas. Assim, a prática desse tipo de solidariedade seria endereçada à liberdade e igualdade (tanto de quem pratica a ação, quanto de quem a recebe), na qual o sujeito se reconheceria como responsável e implicado social e politicamente nos seus atos, bem como nas consequências destes.

[...] Assim, em nível individual, a solidariedade crítica tem o papel de tornar o destinatário da ação solidária consciente de si mesmo, de seus direitos e deveres, como pessoa integrada na sociedade e como cidadão integrado na vida política. O comprometimento com o outro na vida em coletividade supõe abertura total às múltiplas dimensões da realidade, tanto do indivíduo como sujeito, quanto da realidade sociopolítica na qual ele está inserido e exerce seus papéis de pessoa e de cidadão.

A solidariedade permitiria, dessa forma, a possibilidade de inclusão daqueles que se configurariam como estranhos a uma determinada sociedade. Zygmunt Bauman, em sua obra “O mal-estar da pós-modernidade” (1998), defende que todas as sociedades são produtoras de “estranhos”, de diferentes a sua própria maneira e de forma singular. Esses estranhos seriam pessoas que não contemplariam de forma plena os parâmetros prescritos nos chamados mapas cognitivo, moral ou estético do mundo. Eles, então, segundo o autor,

[...] por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas, se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos (BAUMAN, 1998, p. 27).

As formas de lidar com os estranhos/diferentes também variam, e Zygmunt Bauman (1998) aponta duas estratégias que podem se articular. A primeira delas é chamada de “antropofágica” e se constitui pelo aniquilamento dos estranhos/diferentes, transformando-os posteriormente em um tecido não distinguível do que já havia. Também reconhecida como “assimilação”, essa via permite tornar a diferença semelhante, abafando as distinções culturais ou linguísticas; proibindo as tradições, excetuando-se apenas aquelas que se encaixem na ordem pré-estabelecida. A segunda estratégia, denominada de “antropoêmica”, é mais radical e configura-se através da expulsão/exclusão dos

estranhos/diferentes, operando assim confinamentos específicos em territórios também específicos.

Zigmunt Bauman, em outra obra, “Tempos Líquidos”, de 2007, volta a esse debate e acrescenta que as relações vão se estabelecendo e consolidando através da importância de se ter a companhia de outras pessoas pretensamente “iguais” com as quais a vida social não sofreria riscos, ou, se estes se apresentassem, teriam um caráter mínimo de incompreensão. Assim, o enfrentamento da perturbadora necessidade de tradução de diferentes universos de significado ficaria afastado.

[...] Uma vez que esqueceram ou não se preocupam em adquirir as habilidades necessárias para uma vida satisfatória em meio à diferença, não é de se estranhar que os indivíduos que buscam e praticam terapia da fuga encarem com horror cada vez maior a perspectiva de se confrontarem cara a cara com estranhos. Estes tendem a parecer mais e mais assustadoras à medida que se tornam cada vez mais exóticos, desconhecidos e incompreensíveis, e conforme o diálogo e a interação que poderiam acabar assimilando sua “alteridade” ao mundo de alguém se desvanecem, ou sequer conseguem ter início. A tendência a um ambiente homogêneo, territorialmente isolado, pode ser deflagrada pela mixofobia. Mas *praticar* a separação territorial é o colete salva-vidas e o abastecedor de mixofobia; e se torna gradualmente seu principal reforço (BAUMAN, 2007, p. 94).

A solidariedade diante de tais estratégias sofrerá, então, obstáculos de diversas ordens, dado que ela se calcaria na alteridade e no reconhecimento do outro na sua diferença e singularidade.

O que justamente caracteriza a subjetividade na cultura do narcisismo é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma. Referido sempre ao seu próprio umbigo e sem poder enxergar um palmo além do próprio nariz, o sujeito da cultura do espetáculo encara o outro apenas como um objeto para seu usufruto. Seria apenas no horizonte macabro de um corpo a ser infinitamente manipulado para o gozo que o outro se apresenta para o sujeito no horizonte da atualidade (BIRMAN, 1999, p. 25).

O que daqui se depreende é que o sujeito da modernidade/contemporaneidade vive e sobrevive em um tipo de registro que enfatiza o especular, interessando-lhe apenas o engrandecimento de sua imagem, e o outro teria apenas a função de ser o instrumento catalisador desse processo, podendo ser descartado depois de cumprida sua tarefa¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Zigmunt Bauman (2007, p. 20) acrescenta “Com o progressivo dismantelamento das defesas construídas e mantidas pelo Estado contra os tremores existenciais, e com os arranjos para a defesa

A todo esse panorama a Psicanálise se coloca em lugar de oposição, criticando certa vulgata que se alastra, a qual o psicanalista Ricardo Goldenberg (1994) nomeia de “Freud explica”, que se caracterizaria pela convicção de que a dimensão inconsciente seria uma boa justificativa para não nos responsabilizarmos pelas consequências de nossas palavras e ações. Maria Rita Kehl (2002) adverte que essa é uma versão apaziguadora que coloca a Psicanálise no lugar de justificadora do mal, através de um pacto perverso/cínico que imputaria ao ser humano uma condição estável sem possibilidades de modificações.

No entanto, a proposta de Sigmund Freud não era essa, mas, sim, chamar a atenção para outra cena, o inconsciente, e promover um descentramento do sujeito do lugar da razão, mas sem jamais retirar dele a condição de responsável por si e por seus atos.

Observa-se assim uma forma, muito comum no mundo pós-moderno/contemporâneo, de se esquivar da implicação, da responsabilidade que a própria vida e a condição humana impõem. Trata-se inclusive de um movimento em direção oposta à possibilidade da construção de laços que indicariam a formação de uma comunidade com características solidárias, termo este que vem se precarizando cada vez, de acordo com Zigmunt Bauman (2007, p. 08-09), que assim a caracteriza:

[...] A “comunidade”, como uma forma de se referir à totalidade da população que habita um território soberano do Estado, parece cada vez mais destituída de substância. Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses imediatos (ou do que poderia ser visto como sendo do interesse de um indivíduo), se tornam cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias inspira e promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratégias temporárias que precisam ser suspensas ou concluídos no momento em que se esgotarem seus benefícios [...].

coletiva, como sindicatos e outros instrumentos de barganha, com cada vez menos poder devido às pressões da competição de mercado que solapam as solidariedades dos fracos, passa a ser tarefa do indivíduo procurar, encontrar e praticar soluções individuais para problemas socialmente produzidos, assim como tentar tudo isso por meio de ações individuais, solitárias, estando munido de ferramentas e recursos flagrantemente inadequados para essa tarefa.”

A possibilidade da formação de laços comunitários, solidários e fraternos implica, por sua vez, o reconhecimento de um sujeito incompleto e precário e o reconhecimento, também, por parte desse sujeito, de que ele não é autossuficiente, dado que a autossuficiência é um modelo que se impõe ao homem pós-moderno, fruto de uma sociedade que cultua o narcisismo e o espetáculo, fazendo com que haja um movimento pendular entre o desamparo e a onipotência¹⁶¹. Assim, o reconhecimento de sua não suficiência possibilitaria ao sujeito o reconhecimento do outro como igual.

Pode-se entrever, de tudo o que já foi dito, que a fraternidade implica a igualdade dos sujeitos na cena do mundo, fundada na precariedade. Portanto, a solidariedade é a consequência imediata da ética do laço fraterno. A solidariedade entre as pessoas é o que se manifesta, no registro tangível das relações humanas, como desdobramento da fraternidade. Por isso mesmo, esta ética implica necessariamente uma política, uma ação coletiva mediante a qual os laços sociais são tecidos, pressupondo a mútua precariedade dos agentes, e que visa justamente impedir que a usurpação da igualdade possa de fato efetivar-se (BIRMAN, 2006, p. 120).

Mas ainda é importante ressaltar que a solidariedade/fraternidade não é um lugar definitivo e permanente. É assim um estado que pode prolongar-se ou se dissolver, de acordo com o desejo e projeto dos sujeitos que partilham de certo ideal. Isso porque, de um momento para outro, alguém ou algum grupo pode se ver e acreditar-se como superior e, então, estabelecer uma relação hierarquizada.

¹⁶¹ “O eu seria então a construção sólida pela qual o sujeito procura proteger-se do descentramento radical em todas as suas dimensões, isto é, o inconsciente, o desejo, a pulsão e o outro. Como o descentramento revela o desamparo radical e a absoluta demanda do outro pelo sujeito, o recentramento no eu evidencia a recusa do sujeito em reconhecer-se na sua fragilidade e dependência.” (BIRMAN, 2006, p. 127).

6. Conclusão

O ensino religioso da Companhia de Jesus atrela-se à sua forma de conceber e conduzir a educação, bem como à sua história, desde sua fundação (1534) até sua extinção (1773) e posterior restauração (1814). Assim, ele não se restringe apenas às aulas dedicadas a esse conteúdo, mas perpassa todo o currículo, como uma educação em valores. Observando as prescrições de Inácio de Loyola contidas nas “Constituições” (1547) da Ordem, há uma constante adaptação a “tempos e lugares”. Nas “Fórmulas do Instituto” (1539), a missão da Companhia se circunscrevia à “defesa e propagação da fé”; a partir da Geral XXXIV (1974-1975), e seguindo as decisões advindas do Concílio Vaticano II (1962-1965), essa missão passa a ser “a serviço da fé e propagação da justiça”, com ênfase na solidariedade, principalmente voltada para aqueles que se encontram em condições de pobreza.

Resgatando seu itinerário histórico, vimos que a Companhia de Jesus, ordem fundada por Inácio de Loyola, se constituiu em um contexto com características específicas, tendo, a princípio, duas grandes tarefas: trabalhar no revigoreamento interno da Igreja e enfrentar o crescimento do Protestantismo.

Sua fundação é marcada por um perfil “moderno”, assumindo características pertinentes às exigências do seu tempo, como podemos verificar em sua estrutura organizativa, que primava pela mobilidade dada a seus membros. Essa mobilidade, operacionalizada através principalmente das missões, fez com que ela ganhasse o mundo em seu projeto de “globalização” da evangelização (“*orbis christianus*”), como podemos verificar no caso do Brasil.

Entre os seus ministérios, o que se mostrou de maior relevância e transformou-se em sua marca registrada foi o da educação. A princípio, essa educação era voltada para a formação dos seus membros, mas, em 1547, surge o primeiro colégio que acolheria alunos não-jesuítas ou externos. A meta proposta pelos colégios era a formação do aluno em “virtudes e letras”, mas sempre com adaptações aos “tempos e lugares”.

As particularidades de sua educação são engendradas pouco a pouco em seus documentos fundadores: os “Exercícios Espirituais” (1548), “As Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus” (1539), as “Constituições da Companhia de Jesus” (1547), a “Autobiografia” de Inácio de Loyola (1555) e a “*Ratio Studiorum*” (1599).

Nos “Exercícios Espirituais”, livro para ser praticado e não simplesmente lido, podemos destacar a função preconizada para o “diretor” espiritual, que, posteriormente, serviria de modelo para o professor. Nas “Fórmulas do Instituto da Companhia de Jesus” são tratadas, de uma forma mais ampla, as particularidades da Ordem, que serão retomadas nas “Constituições da Companhia de Jesus”. Neste último documento podemos verificar, na sua parte IV, elementos mais específicos que tratam da educação (disciplinas a serem cursadas, leituras permitidas, métodos de ensino, entre outros), bem como da fundação e funcionamento dos colégios.

A “Autobiografia” de Inácio de Loyola nos propicia o relato da vida do fundador da Ordem, apesar de feita através de outro autor, o Padre Luis Gonçalves Câmara. Esse relato serve como inspiração aos jesuítas em sua prática espiritual.

A “*Ratio Studiorum*” é, entre os documentos fundadores, aquele que explicitará de forma detalhada e pormenorizada as principais características da educação da Companhia de Jesus. Ela faz uma exposição exaustiva e sistemática de regras, métodos e práticas do ensino e fundamenta-se, mais especificamente, na parte IV (“Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permaneçam na Companhia”) das “Constituições” e nos “Exercícios Espirituais”. Na trajetória de sua elaboração, observamos um trabalho feito a várias mãos, com muitas versões até chegar a sua forma final, que recebeu o nome de “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*” (1599).

Esses documentos fundadores serviram de inspiração para atualizações posteriores, como podemos verificar em outros dois documentos elaborados e publicados mais recentemente: “Características da Educação da Companhia de

Jesus” (1986) e “Pedagogia Inaciana” (1993). As “Características da Educação da Companhia de Jesus” estabelecem as relações entre os princípios da espiritualidade inaciana e os processos educativos, enquanto a “Pedagogia Inaciana” trata da operacionalização dessa relação na prática escolar.

“Características da Educação da Companhia de Jesus”, tal como a “*Ratio Studiorum*”, foi um documento elaborado a várias mãos, com contribuições advindas de diversos países. A pretensão do novo documento não é substituir o antigo, dado que nele encontra inclusive sua fonte de inspiração, mas promover a atualização da pedagogia da Companhia de Jesus aos contextos atuais.

O documento de 1986 explicita as dificuldades que a educação jesuítica passa a enfrentar a partir das transformações operadas pelo mundo moderno, bem como demarca com clareza sua posição frente a essas dificuldades. Estas se apresentam desde as regulamentações impostas pelos governos sobre os currículos escolares, o fato de não se ter mais a possibilidade de uma educação gratuita, o espírito pragmático que envolve o ingresso futuro do aluno em boas faculdades para a obtenção posterior de bons empregos. Outras preocupações também apontadas dizem respeito ao uso de tecnologias que fazem com que se tenha uma maior ênfase em disciplinas de cunho científico, em detrimento dos aspectos humanísticos que sempre foram privilegiados pelos jesuítas, na sua forma de conceber a educação. Não se podem esquecer os avanços pedagógicos propostos por diversas outras disciplinas, que trazem efeitos significativos sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Mas tais dificuldades não modificam em essência o modo de proceder quanto à concepção de educação abraçada pela Companhia de Jesus. Adaptando-se, então, a “tempos e lugares”, como já defendia seu fundador, ela prossegue seu trajeto, calcando-se na ideia principal de que se devem articular “letras e virtudes” para a formação de um homem como um todo, que se colocará sempre a serviço dos outros para a “Maior Glória de Deus (*Ad Maiorem Dei Gloriam*)”, com objetivos permanentes de se estar a serviço da fé e da promoção da justiça.

Assim, o desafio de se formarem homens e mulheres solidários, principalmente com os mais despossuídos, perpassa todo esse documento, fazendo da educação da Companhia aquela que assume a causa dos mais desvalidos, ou ainda, dos pobres, como é proposto a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965) e melhor desenvolvido e praticado no contexto da América Latina, a partir das decisões de Medellín (1968) e Puebla (1979).

O documento “Características da Educação da Companhia de Jesus” carrega em si muitas heranças, entendidas aqui como traços apropriados de outras fontes e atualizados. Do “*Modus Parisiensis*” podemos perceber, hoje, a ênfase em um ensino que privilegia a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, fazendo dele um protagonista do seu trajeto. Derivadas das Academias que são descritas na “*Ratio*”, hoje temos as “Comunidades de Vida Cristã” (CVX), que se destinam aos alunos que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre Cristo e seus ensinamentos; os Grêmios e os Diretórios Acadêmicos. Nos “Exercícios Espirituais”, como já foi apontado anteriormente, encontramos os parâmetros para a função e atuação do professor, que tem como modelo o “Diretor”. O professor é aquele, então, que deve estabelecer com o aluno uma relação tal que permita conhecê-lo de forma mais aprofundada possível para fazer com que ele se torne autor do seu processo de aprendizagem, como encontramos no “*Modus Parisiensis*”. Em outras palavras, é o professor quem deve conduzir, junto a seus alunos, a “*cura personalis*”.

O aspecto religioso, considerado como um pilar, perpassa toda a chamada Pedagogia Inaciana, pois é considerado como intrínseco ao processo educativo. Não há aqui um divórcio entre os aspectos religiosos e a formação moral e intelectual. Na “*Ratio*”, apesar de disperso ao longo de suas regras, esse aspecto é mais bem delineado, pois se expressa através das prescrições da obrigatoriedade das orações, de se assistir às missas, das confissões, da frequência aos sacramentos, entre outros.

Já nos documentos mais atuais, como é o caso das “Características da Educação da Companhia de Jesus”, esse aspecto não aparece como

prescrições precisas, mas de forma mais ampla. Já de início, se foca em “Deus”, como princípio criador e fundamento de todas as coisas, inclusive no âmbito da educação, sendo toda criatura aquela que deve então se colocar a seu serviço na promoção de uma sociedade mais justa, usando para isso os recursos da ciência, que devem ser apropriados sempre de uma forma crítica. Também podemos perceber tal aspecto quando, no referido documento, em sua parte 4, encontramos exposições sobre Cristo e como ele é referência para todo e qualquer pensamento e ação. Essas duas subordinações, expostas nas “Características da Educação da Companhia de Jesus”, são perpassadas pela “liberdade”, aceitação do outro, mas com respeito à autoridade, que deve ser internalizada, em forma de autodisciplina. Na “*Ratio*”, esse aspecto da disciplina é pormenorizado em detalhes e regras com caráter universalizante; já nas “Características da Educação da Companhia de Jesus”, há também formulações sobre o tema, mas há a delegação dessa responsabilidade a cada um dos centros acadêmicos, e a ênfase é dada como um convite a cada aluno. Notamos assim que a disciplina na “*Ratio*” impõe um esforço individual, na emulação, e que no documento mais atual acentua-se a importância do trabalho em conjunto, tanto dos alunos entre si, quanto com seus professores.

O aspecto religioso é também tratado, mas não de forma explícita nesse documento, de forma mais direta através da atuação da “Área de Formação Cristã”, que desenvolve no interior dos colégios um trabalho em três direções que se articulam: doutrinal, litúrgico-sacramental e comunitário-apostólico, mais especificamente nas aulas de Ensino Religioso. Outro documento, denominado “Subsídios para uma Pedagogia Inaciana” (1997), oferece essa clarificação e enfatiza ainda que a finalidade dos colégios jesuítas encontra-se diretamente ligada à missão evangelizadora de toda a Igreja, enfrentando os desafios do mundo atual na tentativa de superar o individualismo e também a ausência da solidariedade.

Ainda sobre o aspecto (religioso), vemos um movimento de mudança no tocante à representação do pecado, correspondendo àquilo que Roger Chartier (1990) concebe como a possibilidade de explicação do real, que promove a integração e coesão dos sujeitos. Nos “Exercícios Espirituais”, Inácio de Loyola

propõe o pecado como algo compreendido como obstáculo à liberdade, trazendo uma separação explícita entre o Cristo e Lúcifer, que travam seu combate no coração de cada um dos homens. Loyola dá a esse pecado um caráter de ordem individual, pessoal, como a Igreja o compreendia até acontecer o Concílio Vaticano II. O pecado, na ordem individual, encontra suas raízes no pecado original e é representado, no Antigo Testamento, como uma desobediência a Deus, um ato de rebeldia. Essa desobediência é acrescida, no Novo Testamento, pelo desprezo ao sangue de Cristo e à sua morte.

Mas tal representação será ampliada a partir das decisões do Concílio Vaticano II e também das Conferências de Puebla (1968) e Medellín (1979). A partir desses eventos, principalmente do segundo, o pecado passa a ter também uma dimensão social; isto é, passa a ter sua expressão nas relações de poder, na violência, na pobreza, na miséria, na injustiça, entre outros. Isso porque o que promoveu a realização do Concílio Vaticano II foi a necessidade da Igreja de lidar de forma mais adequada com as mudanças trazidas pela modernidade e, de certa forma, reeditadas na contemporaneidade. Dentre essas mudanças podemos destacar, sob o ponto de vista religioso, a secularização e a dessacralização, que se associam a uma perda, a um desconhecimento do outro, e uma ênfase no individualismo, na exclusão quase radical desse outro, fazendo com que a solidariedade perdesse sentido. Esse Concílio teve então como principais características a promoção da restauração da unidade dos povos cristãos, a adequação da transmissão da palavra de Deus e da Igreja aos tempos modernos, a participação dos leigos, o ecumenismo, o diálogo interreligioso etc.

A Pedagogia Inaciana abraça essa causa e a inclui nas discussões de seus documentos mais atuais. Ao longo deles observamos a preocupação com a formação da consciência social de seus alunos e também com a possibilidade de mudar pessoas e estruturas sociais consideradas indignas. Essa formação de uma consciência crítica associa-se a ações ou práticas desenvolvidas através dos chamados estágios sociais em creches, asilos etc., nos quais os alunos têm a possibilidade de um encontro concreto com as condições de

pobreza e miséria humanas. É então o aprendizado da solidariedade fundamentalmente endereçada aos pobres.

Todo o percurso traçado pela pedagogia da Companhia de Jesus visa a um fim mais amplo, que é nomeado de “O Mais” (“*Magis*”). “O Mais” é compreendido como um critério de qualidade que propõe uma formação completa do aluno, não só nos aspectos científicos formais, mas também uma formação de todas as dimensões desse aluno, tendo como referência valores cristãos. O intuito é tornar o aluno melhor, não em relação aos outros, mas em relação a si próprio.

Assim, percebemos que a forma pedagógica inspirada na visão inaciana tem por meta despertar em seus jovens alunos a sensibilidade para a esfera ética (ênfase na justiça), fundamentalmente pela via da solidariedade (privilegiando os mais pobres). O almejado é a criação de valores, que, inseridos ao longo de todo o currículo, façam frente ao individualismo, ao consumismo e à globalização massificantes e homogeneizantes que marcam o mundo contemporâneo, através da liberdade de uma ação responsável na construção de uma sociedade mais digna. Isso é feito através de um movimento constante de evangelização, já que para os jesuítas evangelizar é também educar.

Para que possa ter a operacionalização de tais princípios expostos anteriormente, a Companhia de Jesus elaborou então outro documento, no ano de 1993, denominado “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”. Com um procedimento muito semelhante àquele utilizado na elaboração das “Características da Educação da Companhia de Jesus”, esse documento foi elaborado de forma colegiada por jesuítas e leigos de várias nacionalidades, no decorrer de três anos. Ele é considerado uma espécie de resposta dada aos educadores que pediam orientações mais precisas sobre como colocariam os princípios contidos nas “Características” em prática, no cotidiano da sala de aulas.

Assim, para se obter tal operacionalização prática, o documento enumera cinco dimensões fundamentais: contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação. Através dessas cinco dimensões a prática é norteada, principiando

com um conhecimento mais próximo do aluno e de suas características e origens. A partir dessa contextualização, o aluno é convidado a experienciar seu processo de aprendizagem a partir de suas possibilidades e potencialidades, para, concomitantemente, estabelecer um processo de reflexão e poder, dessa forma, obter um significado mais profundo da experiência. A ação, dimensão seguinte, permite ao aluno introjetar os novos conhecimentos à sua própria vida e estabelecer práticas a partir daí. A avaliação, por sua vez, é feita de forma permanente e perpassa todo o processo, que tem articulações entre si.

É importante aqui ressaltar que o objetivo do documento “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática” não é a introdução de novas disciplinas no currículo escolar, mas, sim, a inserção de valores ao longo do processo ensino-aprendizagem. Nesse objetivo também se destaca um movimento de resistência a uma educação tradicional que enfatiza significativamente a dimensão intelectual em detrimento dos aspectos humanos e dos valores éticos. Todos esses aspectos, auxiliados pela presença do professor como orientador, fazem com que a marca registrada da Pedagogia Inaciana seja sempre ativa e implantada de dentro para fora, aos moldes dos “Exercícios Espirituais”. A perspectiva proposta abrange, então, as dimensões pessoal, social e religiosa.

Mas tal forma de conduzir a educação, que articula em si “virtude e letras”, não se apresenta isenta de dificuldades e desafios externos e internos. No que diz respeito às dificuldades/desafios externos, podemos resgatar o contexto atual no qual estão inseridas as práticas educacionais, conhecido por diversas denominações como pós-modernidade, contemporaneidade, modernidade tardia, supermodernidade etc. Apesar de nomenclaturas distintas e de também algumas nuances que as diferenciam, o tempo atual é marcado por uma herança de transformações profundas advindas da modernidade. Esse período, a modernidade, ocorre a partir do século XVI e tem seus ecos de mudanças nos vários setores da vida humana, tais como o religioso, o político, o econômico, o social e o científico, e proporciona ao homem uma nova visão de mundo e de si.

Dessa forma, no campo religioso, apesar de todo um movimento de laicização e dessacralização que destituiu Deus de muitas de suas funções, observamos um re-encantamento e re-evangelização do mundo através da proliferação de modalidades religiosas diversas, uma espécie de mercado para satisfazer às necessidades do momento, e com manifestações de fundamentalismos. Em termos políticos, econômicos e sociais, o capitalismo ainda permanece, mas hoje agregado aos processos de globalização, que faz com que as fronteiras entre nações e povos se desfaçam de forma acelerada. Para tal, a contribuição da ciência com a produção de técnicas e tecnologias é fundamental; basta apenas um “clique” do *mouse* do computador para o mundo se abrir à frente de cada sujeito. Informações, mercadorias e serviços com caráter descartável e efêmero são produzidos em grande volume, obrigando o sujeito a um esforço de atualização constante. O mundo transforma-se assim em uma cultura da informação, marcada também por um consumo ostentatório.

No que diz respeito às dificuldades e desafios internos enfrentados pela educação jesuítica, podemos circunscrever a herança da modernidade advinda das categorias indivíduo e individualismo, que tem como efeito uma ênfase destacada no “eu” como autônomo e soberano, como nos esclarece Libanio (1997)¹⁶². O mundo contemporâneo se vê como aquele que aposta no valor da razão, da autossuficiência, configurando-se assim em uma cultura do narcisismo. No entanto a Psicanálise questiona essa forma de se conceber o homem.

O homem, para a Psicanálise, não é compreendido como um indivíduo, aquele que não é dividido. Através do conceito de inconsciente, há um descentramento dos registros do “eu”, consciência e razão. A Psicanálise postula a ideia de que somos determinados por algo que desconhecemos em nós e que, através da instauração do desejo, somos marcados por uma falta fundamental que nada poderá completar. Os humanos são assim tragicamente entregues a uma condição de desamparo desde seu nascimento, fazendo com

¹⁶² Idem nota 66.

que a vida biológica pura, da ordem do instinto, seja excluída da experiência do sujeito, que a pulveriza e fragmenta na vida cultural, da ordem da pulsão.

Perante tal condição de vida os sujeitos são lançados em experiências diversas de mal-estar, que se manifestam no corpo, nas relações com a natureza e, sobretudo, nas relações dos homens entre si. Essas experiências, formas de impotência, confrontam cada um dos sujeitos em seu narcisismo, na sua suposta autossuficiência e onipotência, que produzem um impasse cruel: como lidar com esse outro que se mostra muito mais como inimigo do que como amigo, como lidar com esse outro, esse igual que é necessário para se realizar a gestão desse mal-estar insistente, corrosivo e perene? Assim, entre o desamparo e a onipotência oscila a subjetividade humana.

É perante a configuração de tal panorama que a pedagogia preconizada pelos jesuítas se detém na possibilidade da formação dos laços solidários. A solidariedade, categoria surgida no final do século XIX, atrela-se a uma posição de possível resposta às realidades advindas da sociedade industrial. Entretanto, historicamente, tem sua origem vinculada aos termos fraternidade e irmandade e, no campo religioso, denota que todos os cristãos são irmãos em Cristo, e isso implicaria o compromisso expressado em amor e ações. Ela é uma verdadeira virtude moral e social, que deve ser uma determinação firme e perseverante em prol do bem comum, o que implica a ideia de que todos são responsáveis por todos.

A Igreja Católica desenvolveu uma concepção de solidariedade no contexto da América Latina vinculada à Teologia da Libertação, que, por sua vez, atrela-se às encíclicas denominadas sociais e à Doutrina Social da Igreja. Vemos essa concepção se revelar na pedagogia dos jesuítas através de seus documentos, especialmente a Congregação Geral XXXIV (1995), que estabelece a finalidade da Companhia de Jesus como a “serviço da fé e promoção da justiça”, e nela constata-se dois valores fundamentais: a vida comunitária (relações interpessoais) e a reciprocidade (ajuda e apoio mútuos), endereçadas de forma prioritária aos pobres, oriundas da forma de se estruturar o sistema liberal capitalista. A operação que aqui se faz é de descolamento da representação de

uma forma de falta/pecado vinculada apenas a um caráter individual e particular para a ênfase nas formas de pecado social, que marcariam o cotidiano do mundo capitalista através das várias formas de exclusão, marginalização, desigualdades e violências.

A solidariedade não implicaria estratégias homogeneizantes, mas, sim, o reconhecimento do outro na sua diferença e singularidade, a semelhança na diferença, em uma atitude de responsabilidade e ética. A solidariedade também sugeriria, para a formação de laços dessa ordem, o reconhecimento de um sujeito incompleto, precário, não autossuficiente, que desde sempre é marcado pela dependência do outro, sem o qual não seria possível sua constituição psíquica, aquele que se pautaria pela experiência de sofrimento, e não de dor.

Eis então o grande e permanente desafio com o qual a prática da Pedagogia Inaciana se confronta em seu cotidiano: a possibilidade da construção de um mundo solidário e fraterno em uma cultura de incerteza e risco, que privilegia a autossuficiência, a onipotência, o narcisismo, o individualismo, enfim, o “eu” acima de todas as coisas, que acentua a rivalidade, a competição e a inveja; a busca de forma incessante de um gozo infinito, um retorno impossível ao paraíso perdido desde sempre.

Referências

A DELIBERAÇÃO QUE DEU ORIGEM AOS JESUÍTAS. São Paulo: Edições Loyola, [198-]. 48 p.

AGUIAR, Maria Aparecida de. *Psicologia aplicada à administração: globalização, pensamento complexo, teoria crítica e a questão ética nas organizações*. São Paulo: Excellus, 2002. 343 p.

ALBERIGO, Giuseppe. *A Igreja na história*. Tradução de Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1999. 376 p. Original italiano.

ALVES, Gilberto Luiz. *A obra educacional da Companhia de Jesus no Brasil, segundo a historiografia*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art119.html>. Acesso em 13/05/2006.

AMADO, Ramón Ruiz. *Pedagogia Ignaciana*. 2. ed. Barcelona: Libreria Religiosa, 1925. 113 p.

ANTONIAZZI, Alberto; MATOS, Henrique Cristiano José. *Cristianismo: 2000 anos de caminhada*. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Paulinas, 1996. 250 p.

ARAGÃO, Luiz Tarlei de *et al.* *Clínica do social: ensaios*. São Paulo: Escuta, 1991. 118 p.

ARRUPE, Pedro. *Nuestros colegios: hoy e mañana*. Disponível em: www.puj.edu.co/pedagogia/documentos/Documentos_Corporativos_Compania_Jesus.pdf. Acesso em 13 out. 2007.

ASSUNÇÃO, Paulo de. Colégios jesuíticos e o servir a Deus: a experiência e o tempo ensinam tudo. *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 21, n. 78, p. 59-76, dez. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>. Acesso em: 02 mai. 2008.

AZPITARTE, Eduardo López. *Culpa e pecado: responsabilidade e conversão*. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2005. 200 p. Original espanhol.

BANGERT, William. *História da Companhia de Jesus*. Tradução de Joaquim dos Santos Abranches e Ana Maria Lago da Silva. São Paulo: Edições Loyola, [198-]. 684 p. Original inglês.

BARREIRO, Álvaro. Eclesialidade e apostolado de um leigo convertido: a eclesiologia do peregrino Iñigo de Loyola (1521-1537). In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 1., 1990. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 185-268.

_____. *Igreja, povo santo e pecador: estudo sobre a dimensão eclesial da fé cristã, a santidade e o pecado na Igreja, a crítica e a fidelidade à Igreja*. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 228 p.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004. 222 p.

BAUDRILLARD, Jean. Modernité. In: *Encyclopaedia Universalis*, tome 11, Editeur à Paris, 1989.

BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 272 p. Original inglês.

_____. *Tempos Líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 119 p. Original inglês.

BÍBLIA SAGRADA. 26. ed. São Paulo: Paulinas, 1971. 1501 p.

BIRMAN, Joel. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 417 p.

_____. *O mal-estar na atualidade: a Psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 300 p.

_____. (Coord.). *Percursos na história da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus Editora, 1988. 261 p.

BOHNEN, Aloysio. Pedagogia Inaciana: participando do trabalho apostólico de Cristo. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997. p. 13-16.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. *A Ratio Studiorum e a missão no Brasil*. Disponível em: <http://www.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.htm>. Acesso em 09 de mar 2004.

BRESCIANI, Carlos (Org.). *Companhia de Jesus: 450 anos a serviço do povo brasileiro*. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 239 p.

BRUNNER, José. Oedipus politicus: o paradigma freudiano das relações sociais. In: ROTH, Michael S. (Org.). *Freud conflito e cultura: ensaios sobre sua vida, obra e legado*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 76-87. Original inglês.

BULHÕES, Maria Amélia. Identidade, uma memória enfrentada. In: SOUSA, Edson Luiz André (Org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 90-99.

BUR, Jacques. *O pecado original: o que a igreja de fato disse*. Tradução de Carlos Felício da Silveira. Aparecida, São Paulo: Editora Santuário, 1991. 95 p. Original francês.

CABAS, Antonio Godino. *Curso e discurso da obra de Jacques Lacan*. Tradução de Maria Lúcia Baltazar. São Paulo: Moraes, 1982. 292 p. Original espanhol.

CABRAL, Luiz Gonzaga. *Influência dos jesuítas na colonização do Brasil (século XVI)*. São Paulo: Melhoramentos, 1925. 276 p.

CALDEIRA, Luiza Angélica Fonseca. *O individualismo e seus reflexos no processo de subjetivação*. 1996. 46 f. Monografia (Especialização em Saúde Mental) – Faculdade de Ciências Humanas e Letras, Faculdades Integradas Newton Paiva, Belo Horizonte, 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 508 p.

CASULO, José Carlos de Oliveira. Disciplina discente na pedagogia dos jesuítas: passado e presente. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 147-160.

CATURLA, E. La prelección y la repetición: dos estrategias didácticas de la Ratio indispensables hoy. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 161-177.

CHALHUB, Samira (Org.). *Psicanálise e o contemporâneo*. São Paulo: Hacker, 1996. 136 p.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Os jesuítas e o ensino na Amazônia colonial. *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 21, n. 78, p. 77-91, dez. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>. Acesso em: 02 mai. 2008.

CHARMOT, François. *La pedagogía de los jesuitas: sus principios, su actualidad*. Tradução de Francisco Segura. Madrid: Sapiencia, 1952. 415 p. Original francês.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990. 244 p. Original francês.

_____. (Org.). *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 636 p. Original francês.

CHÂTEAU, Jean. A pedagogia dos jesuítas (1548-1762). In: _____ (Dir.). *Os grandes pedagogos*. Tradução de Maria Emília Ferros Moura. Lisboa: Livros do Brasil, 1956. p. 58-123. Original francês.

CHAUI, Marilena. *Um convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995. 440 p.

CHEMAMA, Roland (Org.). *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 240 p. Original francês.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 503 p.

COMPAGNONI, Francisco; PIANA, Gianino, PRIVITERA, Salvatore. (Coord.) *Dicionário de Teologia Moral*. Tradução de Lourenço Costa, Isabel Fontes L. Ferreira e Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 1997. 357 p. Original italiano.

COSTA, Célio Juvenal. A racionalidade na educação dos índios brasileiros. *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 21, n. 78, p. 93-107, dez. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>. Acesso em: 02 mai. 2008.

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, Joel (Coord.). *Percursos na história da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1988. p. 151-174.

DAVID, Sérgio Nazar. *Freud e a religião*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 68 p.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238 p. Original francês.

DEL GRECO, Teodoro da Torre. *Teologia moral: compêndio de moral católica para o clero em geral e leigos*. Tradução de J. Lafayette Álvares e Estevão Bêntia. São Paulo: Paulinas, 1959. 862 p. Original italiano.

DELUMEAU, Jean. *A confissão e o perdão: a confissão católica séculos XIII a XVIII*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 152 p. Original francês.

_____. *História do medo no Ocidente (1300-1800)*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 471 p. Original francês.

_____. *Mil anos de felicidade: uma história do paraíso*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 424 p. Original francês.

_____. *O pecado e o medo: a culpabilização no Ocidente (séculos 13-18)*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Edusc, 2003. v. 1. 623 p. Original francês.

_____. *O pecado e o medo: a culpabilização no Ocidente (séculos 13-18)*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Edusc, 2003. v. 2. 438 p. Original francês.

_____. *O que sobrou do paraíso?* Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 565 p. Original francês.

_____. *Uma história do paraíso: o jardim das delícias*. Tradução de Teresa Perez. Lisboa: Terramar, 1992. 327 p. Original francês.

DEMO, Pedro. Confissão e Psicanálise. *Revista Católica de Cultura*. Petrópolis: Ano 61, p. 25-36. Jan. 1967.

_____. *Solidariedade como efeito de poder*. São Paulo: Cortez, 2002. 287 p.

DOR, Joel. *O pai e sua função na Psicanálise*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1991. 123 p. Original francês.

DROGUETT, Juan Guillermo. *Desejo de Deus: diálogo entre Psicanálise e fé*. Petrópolis: Vozes, 2000. 157 p.

DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada, 2: da Europa feudal à Renascença*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 638 p. Original francês.

DUMINUCO, Vincent. Panorama da renovação da educação jesuíta no mundo. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 1, 1990. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 29-38.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985. 283 p. Original francês.

DUMORTIER, François-Xavier *et al.* *Tradição jesuítica: pedagogia, espiritualidade, missão*. Tradução de Paulo de Meneses. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 190 p. Original francês.

DURKHEIM, Emile. O sistema dos jesuítas e o da universidade. In: _____. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 236-247. Original francês.

_____. Os jesuítas. In: _____. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 213-223. Original francês.

_____. Os jesuítas (continuação). In: _____. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 224-235. Original francês.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 80 p.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1. 277 p. Original alemão.

_____. *O processo civilizador: formação do Estado e da civilização*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2. 307 p. Original alemão.

ENCICLOPÉDIA_PASTORALIS. *Documentos*. Disponível em: <http://www.pastoralis.com.br/pastoralis/html/modules/wordbook/entry.php?entryID=1449>. Acesso em: 07 jul. 2008.

ENRIQUEZ, Eugène. *Da horda ao estado: Psicanálise do vínculo social*. Tradução de Maria de Teresa Cristina Carreiro e Jacyara Nasciutti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. 404 p. Original francês.

EISENBERG, José. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 264 p.

ESTUDOS DA BÍBLIA. *Por trás da Reforma Protestante*. Disponível em: <http://www.estudosdabiblia.net/2004119.htm>. Acesso em: 07 jul. 2008.

EVANS, G. R. *Agostinho: sobre o mal*. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1995. 270 p. Original inglês.

FAJARDO, José de Rey. La implantación del Ratio Studiorum en la Provincia del Nuevo Reino de Granada. *Revista Portuguesa de Filosofia: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599-1999)*. Braga: Tomo LV, n. 3, p. 275-317, Jul.-Set. 1999.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Os jesuítas na pesquisa educacional. *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 21, n. 78, p. 13-29, dez. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>. Acesso em: 02 mai. 2008.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Casas de bê-a-bá e os colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>. Acesso em: 02 mai. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. 1499 p.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Psicanálise: considerações acerca do sintoma social brasileiro. In: SOUSA, Edson Luiz André (Org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 24-39.

FLANDRIN, Jean-Louis. A distinção pelo gosto. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 267-309. Original francês.

FLECHA, Renata Dumont. *Freud e a função paterna: Psicanálise e religião*. Belo Horizonte: Editora Newton Paiva, 2002. 97 p.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17-18). *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 21, n. 78, p. 109-120, dez. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>. Acesso em: 02 mai. 2008.

FLEIG, Mario. Os efeitos da modernidade: a violência e as figurações da lei na cultura. In: SOUSA, Edson Luiz André (Org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p.128-134.

FLÓREZ, Esteban Ocampo. Claves de la Ratio Studiorum para la lectura de la propuesta de la Compañía de Jesús hoy. *Revista Portuguesa de Filosofia: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599-1999)*. Braga: Tomo LV, n. 3, p. 331-356, Jul.-Set. 1999.

FRANCO, José Eduardo. *O mito dos jesuítas: em Portugal, no Brasil e no Oriente*. (séculos XVI a XX). v. 1. Lisboa: Gradiva, 2006. 627 p.

FRANCO, Sérgio de Gouvêa. Os escritos religiosos de Freud. In: WONDRACEK, Karin Hellen Kepler (Org.). *O futuro e a ilusão: um embate com Freud sobre Psicanálise e Religião*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 59-72.

FRANZEN, August. *Breve história da Igreja*. Tradução de Manuela Ribeiro Sanches. Lisboa: Presença, 1996. 501 p. Original alemão.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 255 p.

FREITAS, Domingos de. Fundamentos de pedagogia inaciana. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 272-288.

FREUD, Sigmund. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: _____. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 217-228. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19).

_____. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade (1923). In: _____. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 179-183. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 19).

_____. A vida sexual dos seres humanos (1917a). In: _____. *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (Parte III). Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 355-374. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 16).

_____. Além do princípio de prazer (1920). In: _____. *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 17-90. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

_____. Atos obsessivos e práticas religiosas (1907). In: _____. *Delírios e sonhos na "Gradiva" de Jensen*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 121-136. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 9).

_____. Cinco lições de Psicanálise (1909). In: _____. *Cinco lições de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 13-58. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 11).

_____. Conferência XXXV: a questão de uma Weltanschauung (1933). In: _____. *Novas Conferências introdutórias sobre Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 193-220. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 22).

_____. Fixação em traumas – o inconsciente (1917b). In: _____. *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (Parte III). Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 323-336. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 16).

_____. Moisés e o monoteísmo: três ensaios (1939). In: _____. *Moisés e o monoteísmo*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 16-167. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 23).

_____. Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna (1908). In: _____. *Delírios e sonhos na "Gradiva" de Jensen*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 187-212. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 9).

_____. O futuro de uma ilusão (1927). In: _____. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 15-80. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21)

_____. O mal-estar na civilização (1930). In: _____. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 81-178. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

_____. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: _____. *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 91-184. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

_____. Totem e tabu (1913). In: _____. *Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 17-198. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).

FUENTES, José Luis. *A preleção atualizada*. Rio de Janeiro: Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 2000. Disponível em: www.pedroarrupe.com.br/upload/prelecao.pdf. Acesso em: 25 mai 2008.

GARCIA-MATEO, Rogelio. Formación intelectual y espiritual en la IV parte de las Constituciones de la Compañía de Jesús. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 17-35.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. 237 p.

_____. *O mal radical em Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. 166 p.

GAY, Peter. *Freud para historiadores*. 2. ed. Tradução de Osmyr Faria Gabbi Júnior. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 225 p. Original inglês.

_____. *Um judeu sem Deus: Freud, ateísmo e a construção da Psicanálise*. Tradução de Davi Bogomoletz. Rio de Janeiro: Escuta, 1992. 174 p. Original inglês.

GESCHÉ, Adolphe. *O mal*. Tradução de Euclides Martins Balancim. São Paulo: Paulinas, 2003. 173 p. Original francês.

GOLDENBERG, Ricardo. *Ensaio sobre a moral de Freud*. Salvador: Ágalma, 1994. 130 p.

GOMES, Joaquim Ferreira. O “Modus Parisiensis” como matriz da pedagogia dos jesuítas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Ano XXVIII, nº 1, p. 3-25, 1994.

_____. O “Ratio Studiorum” da Companhia de Jesus. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Ano XXV, nº 2, p. 131-154, 1991.

GOMES, Manuel Pereira. Ratio Studiorum dos Jesuítas: carisma, inovação, actualidade. *Revista Portuguesa de Filosofia: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599-1999)*. Braga: Tomo LV, n. 3, p 219-227, Jul-Set 1999.

_____. *Santo Inácio e a fundação de colégios*. Lisboa: Gracos, 1996. 193 p.

GUTIERREZ, Exequiel Rivas. *De Leão XIII a João Paulo II: cem anos de doutrina social da Igreja*. Tradução de Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas, 1995. 126 p. Original espanhol.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, São Paulo, n. 1, 2001. Disponível em <http://www.sbhe.org.br>. Acesso em: 10 out. 2007.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. p. 19-42.

_____. *Ratio Studiorum e Política Ibérica no Século XVII*. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs). *Brasil 500 anos: Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 13-42.

HÄRING, Bernhard. *A lei de Cristo: teologia moral para sacerdotes e leigos*. Tradução e adaptação de Raimundo Moura. 2. ed. São Paulo: Herder, 1964. t. 2. 531 p. Original alemão.

_____. *Teologia moral para o terceiro milênio*. Tradução de Roque Frangiotti. São Paulo: Paulinas, 1991. 171 p. Original italiano.

HENCKEL, Marciela. D'Um a Outro: historicidade e gozo. In: FLEIG, Mario (Org.). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1993. p. 39-57.

HENRIQUES, Fernanda (Org.). *Paul Ricoeur e a simbólica do mal*. Porto: Edições Afrontamento, 2005. 85 p.

HERRAIZ, Carmen Labrador. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Ratio Studiorum. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 37-59.

HERRMANN, Fábio. *Psicanálise do quotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 248 p.

HOORNAERT, Eduardo; AZZI, Rioldo, GRIJP, Klaus Van der; BROD, Benno. *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo – primeira época*. Petrópolis: Vozes, 1977, t. 2. 442 p.

IDEÁRIO dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal. Vila Nova de Famalicão: Gracos, 1980. 35 p.

IVERN, Francisco. A missão da Companhia de Jesus e o desafio do apostolado educativo: uma “nova” missão, um “novo” desafio. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 41-54.

JEDIN, Hubert. *Concílios Ecumênicos: história e doutrina*. São Paulo: Herder, 1961. 191 p.

JOHNSON, Paul. *História do Cristianismo*. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 677 p. Original inglês.

JONES, Ernst. *Psicanálise da religião cristã*. Tradução de Odillon Galloti. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934. 227 p. Original alemão.

JORGE, J. Simões. *Cultura religiosa: o homem e o fenômeno religioso*. São Paulo: Edições Loyola, 1994. 138 p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP, n. 1, 2001. Disponível em <http://www.sbhe.org.br>. Acesso em: 10 out. 2007.

JUNGES, José Roque. Educação para valores no contexto neoliberal. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 227-252.

KATZ, Chaim S. (Ed.). *Psicanálise e sociedade*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. 116 p.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. 785 p. Original francês.

KEHL, Maria Rita (Org). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2000. 244 p.

_____. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 203 p.

KLEIN, Luiz Fernando. A formação do professor à luz da pedagogia inaciana. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 129-158.

_____. *Atualidade da pedagogia jesuítica*. São Paulo: Edições Loyola, 1997a. 171 p.

_____. *Identidad y misión*. Disponível em <http://www.pedroarrupe.com.br/upload/identidade%20e%20missao.doc>. Acesso em: 11 jul 2007.

_____. Por uma abordagem histórica da Pedagogia Inaciana. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997b. p. 89-106.

KOLVENBACH, Peter-Hans. Carta do Superior Geral dos jesuítas, Pe. Peter-Hans Kolvenbach, aos congressistas. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 1., 1990. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 13-18.

_____. Educar homens e mulheres hoje no espírito de Santo Inácio. In: EDUCAÇÃO INACIANA: desafios na virada do milênio. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 57 p.

KONINGS, Johan (Org.). *Anchieta e Vieira: paradigmas de evangelização no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 213 p.

KÜNG, Hans. *Freud e a questão da religião*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Campinas: Verus Editora, 2006. 152 p. Original alemão.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989. 100 p.

LACAN, Jacques. *Nomes do pai*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 96 p. Original francês.

_____. *O triunfo da religião*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 85 p. Original em francês.

LACOUTURE, Jean. *Os jesuítas: a conquista*. Tradução de Maria Fernanda Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, 1993. v. 1. 536 p. Original francês.

_____. *Os jesuítas: o regresso*. Tradução de Ana Moura. Lisboa: Editorial Estampa, 1993. v. 2. 568 p. Original francês.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. *Vocabulário de Psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. 707 p. Original francês.

LASALA, Fernando-J. El modus parisiensis: una presentación de las raíces de la Ratio Studiorum de los colégios de los jesuitas. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 85-102.

LASCH, Christopher. *Cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Tradução de Ernani Pavaneli Moura. Rio de Janeiro: Imago, 1983. 320 p. Original inglês.

LEAL, Elisabeth Juchen Machado. A Companhia de Jesus: origens da educação no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Ano XXIII, p. 61-73, 1989.

LE GOFF, Jacques. *O Deus da idade média: conversas com Jean-Luc Pouthier*. Tradução de Marcos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 126 p. Original francês.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugal; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. 10 vols.

LEPANTO FRENTE UNIVERSITÁRIA E ESTUDANTIL. *Vida dos santos*. Disponível em: <http://www.lepanto.com.br/HagFBorja.html>. Acesso em: 07 jul. 2008.

LERMEN, Benno João. Visão do debatedor. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997. p. 70-78.

LIBANIO, João Batista. *Concílio Vaticano II: em busca de uma primeira compreensão*. Edições Loyola, 2005. 223 p.

_____. *Crer e crescer: orientação fundamental e pecado*. São Paulo: Olho d'Água, 1999. 122 p.

_____. O contexto latino-americano, universidade e Pedagogia Inaciana. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997. p. 41-54.

_____. Pecado e culpa. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis, v. 34, n. 133, p. 108-122, Mar. 1974.

_____. *Pecado e opção fundamental*. Petrópolis: Vozes, 1975. 127 p.

_____; MURAD, Afonso. *Introdução à teologia: perfil, enfoques, tarefas*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 372 p.

LIBROS CLÁSICOS. *Biografias*. Disponível em: http://www.librosclasicos.org/biografias/bio_aristoteles.html. Acesso em: 07 jul. 2008.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes (Org.). *A Psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 224 p.

LOPES, José Manuel Martins. *O projecto educativo da Companhia de Jesus: dos exercícios espirituais até aos nossos dias*. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2002. 293 p.

_____. *Projecto educativo dos colégios da Companhia de Jesus: fundamento e finalidade – AMDG – a maior glória de Deus*. Braga: Editorial Apostolado da Oração, 1997. 196 p.

_____. *Santo Inácio de Loiola: um educador do desejo*. Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2003. 295 p.

MACDOWELL, João A. Atualidade de Inácio de Loyola. *Síntese: nova fase*. Belo Horizonte, v. 18, n. 54, p. 289-302, 1991.

_____. O discernimento em busca do “magis”. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 1., 1990. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 275-323.

MACHADO, Eduardo Jorge Martins. Educação religiosa e pastoral. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 257-263.

MAGALHÃES, Sônia M. V. Educação personalizada e comunitária. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 265-292.

MARÍAS, Julián. *História da Filosofia*. 7. ed. Tradução de Alexandre Pinheiro Torres. Porto: Edições Sousa & Almeida, [19-]. 470 p. Original espanhol.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. Sofrimento e violência na contemporaneidade: destinos subjetivos. In: SANDLER, Paulo Cesar (Org.). *Leituras psicanalíticas da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 85-100.

MARTINA, Giacomo. *História de Igreja: de Lutero aos nossos dias – A Era da Reforma*. Tradução de Orlando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 1997. v. 1. 262 p. Original italiano.

_____. *História de Igreja: de Lutero aos nossos dias – A Era do Absolutismo*. Tradução de Orlando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 1997. v. 2. 348 p. Original italiano.

_____. *História de Igreja: de Lutero aos nossos dias – A Era do Liberalismo*. Tradução de Orlando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 1996. v. 3. 327 p. Original italiano.

_____. *História de Igreja: de Lutero aos nossos dias – A Era Contemporânea*. Tradução de Orlando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 1997. v. 4. 383 p. Original italiano.

MASSIMI, Marina. A Psicologia dos Jesuítas: uma contribuição à história das idéias psicológicas. *Psicologia Reflexão Crítica*. Porto Alegre, v. 14, n. 3, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300018. Acesso em: 01 fev. 2008.

MENESES, Paulo. Universidade hoje: compromisso com a Verdade, a Fé e a Justiça. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997. p. 25-40.

MEZAN, Renato. *Psicanálise e judaísmo: ressonâncias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995. 213 p.

MILLER, René Füllöp. *Os jesuítas: seus segredos e seu poder*. Tradução de Álvaro Franco. Rio de Janeiro: Edição da Livraria do Globo, 1946. 530 p. Original alemão.

MINOIS, Georges. *As origens do mal: uma história do pecado original*. Tradução de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Editorial Teorema, 2004. 484 p. Original francês.

MONDEN, Ludovico. *Consciência renovada: consciência cristã de pecado em perspectiva moderna*. Tradução de Francisco Van de Water. São Paulo: Herder, 1968. 219 p. Original espanhol.

MORANO, Carlos Dominguez. *Crer depois de Freud*. Tradução de Eduardo Dias Gontijo. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 342 p. Original espanhol.

_____. *Orar depois de Freud*. Tradução de Orlando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 79 p. Original espanhol.

MORENO, M. A. Nota crítica sobre la interpretación freudiana de la religión. *Stromata*, San Miguel: año XXXIV, n 1-2. p. 77-102, Enero-Junio 1978.

MONTEIRO, Miguel C. Os colégios jesuítas como meio de evangelização. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 341-360.

MORAIS, Carlos B. A solidariedade e o ideal educativo da Companhia de Jesus. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 361-376.

MOSER, Antônio. *O pecado ainda existe?* Pecado, conversão, penitência. São Paulo: Paulinas, 1976. 170 p.

_____. *O pecado: do descrédito ao aprofundamento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 372 p.

_____. Pecado, culpa e psicanálise. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis, v. 35, n. 137, p. 5-36, Mar. 1975.

MOURA, Laércio Dias de. *A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 311 p.

NASIO, Juan David. *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007. 153 p. Original francês.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Reseña de "O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum" de Leonel Franca S.J." *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 014, p. 154-157, mai-ago, 2000.

NOSSA VIDA DE JESUITAS. São Paulo: Edições Loyola, 1990. 195 p.

OS JESUITAS: para onde caminham. São Paulo: Edições Loyola: 1978. 155 p.

O'MALLEY, John W. *Os primeiros jesuítas*. Tradução de Domingos Armando Donida. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. 582 p. Original inglês.

OIZUMI, Enrique. Humanismo en la espiritualidad ignaciana. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão ignaciana da*

educação: desafios hoje. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997. p. 135-143.

OSOWSKI, Cecília Irene. Paradigma da Pedagogia Inaciana. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997. p. 107-126.

OTTO, Rudolf. *O sagrado*. Lisboa: Edições 70. 229 p.

PACHECO, Olandina M. C. de Assis. *Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 107 p.

PAIVA, José Maria de. *A arte latina*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *A Europa do século XVI ao XVIII*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *A pedagogia jesuítica*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *Colonização e catequese: 1549-1600*. São Paulo: Editora Autores Associados; Cortez, 1982. 108 p.

_____. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs). *Brasil 500 anos: Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 43-60.

_____. *História da educação colonial*. S.l, s.d. Digitado.

_____. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPANOU, Maria; BARROS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil: sec. XVI-XVIII*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 77-91.

_____. *O colégio na colônia*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *Os colégios na Colônia*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *O cotidiano da educação*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *O Portugal que nos chega*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *Pressupostos das reformas pombalinas*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *Portugal entre os séculos XVI e XVIII*. S.l, s.d. Digitado.

_____. *Religiosidade e cultura brasileira século XVI*. São Paulo: UNIMEP, FAPESP, 2003. Relatório digitado.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 130 p.

PETITAT, André. *Produção na escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268 p. Original francês.

PIRES, Celestino. *Inteligência e pecado em S. Tomás de Aquino*. Braga: Livraria Cruz, 1961. 359 p.

PIRES, Raquel Elisabeth. Violência: algumas considerações. In: SANDLER, Paulo Cesar (Org.). *Leituras psicanalíticas da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 147-158.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Verbete*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/~filopuc/verbete/cicero.htm>. Acesso em: 07 jul. 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE JAVERIANA. *Documentos*. Disponível em: http://www.puj.edu.co/pedagogia/documentos/Documentos_Corporativos_Compania_Jesus.pdf. Acesso em: 07 jul. 2008.

_____. *Documentos*. Disponível em: <http://www.puj.edu.co/pedagogia/documentos/desarrollos.html>. Acesso em: 07 jul. 2008.

PORGE, Erik. *Os nomes do pai em J. Lacan: pontuação e problemáticas*. Tradução de Celso Pereira de Almeida. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998. 232 p. Original francês.

PORTO, Vera Lúcia de Almeida. A missão da Companhia de Jesus e o desafio do apostolado educativo: uma “nova” missão, um “novo” desafio. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 55-65.

POSADA, Carlos Vásquez. La Ratio: sus inicios, desarrollo y proyección. *Revista Portuguesa de Filosofia: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599-1999)*. Braga: Tomo LV, n. 3, p. 229-252, Jul.-Set., 1999.

RAGGIO, Alejandro. Sintoma social: as dimensões de uma problemática. In: FLEIG, Mario (Org.). *Psicanálise e sintoma social 2*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998. p. 317-228.

RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. In: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*.

Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 211-265. Original francês.

REMOLINA, Gerardo. *La IV parte de las constituciones de la Compañía de Jesus y la "Ratio Studiorum"*. www.puj.edu.co/pedagogia/documentos/constitucion_ratio.html. Acesso em: 24 jul. 2007.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, Roger. (Org.). *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 171-209. Original francês.

RIBEIRO, Hércion. *A condição humana e a solidariedade cristã*. Petrópolis: Vozes, 1998. 264 p.

RIZZUTO, Ana-María. *Por que Freud rejeitou Deus? Uma interpretação psicodinâmica*. Tradução de Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 268 p. Original inglês.

ROCHA, Zeferino. *Freud: aproximações*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1993. 346 p.

RHODEN, João Cláudio. Apresentação. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 9-11.

RODRIGUES, Sérgio Aldo, BERLINCK, Manoel Tosta (Orgs.). *Psicanálise de sintomas sociais*. Tradução de Claudia Bertiner e Maira Firer Tanis. São Paulo: Escuta, 1988. 239 p. Original espanhol.

ROGEIRO, Ana Margarida; BRANCO, Maria Luisa. A pedagogia jesuítica: a actualidade de uma proposta. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 423-437.

ROHR, João Roque. A educação jesuítica e a (re)construção dos saberes escolares. In: OSOWSKI, Cecília Irene; BECKER, Lia (Orgs.). *Visão inaciana da educação: desafios hoje*. São Leopoldo, Pr: Editora Unisinos, 1997. p. 85-88.

_____. A missão da Companhia de Jesus e o desafio do apostolado educativo: uma "nova" missão, um "novo" desafio. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 67-79.

_____. A resposta comprometida diante do chamado de Cristo. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 1., 1990. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 151-177.

ROSA, Henrique. *Os jesuítas de sua origem aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 1954. 472 p.

RUF, Ambrosius Karl. *Pecado: o que é*. Tradução de Leo Nicolau Orth. Petrópolis: Vozes, 1978. 97 p. Original alemão.

SANFORD, John A. *Mal: o lado sombrio da realidade*. 3. ed. Tradução de Silvio José Pilon e José Silvério Trevisan. São Paulo: Paulus, 1988. 194 p. Original inglês.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. *Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006. 197 p.

SAUVESTRE, Charles. *Instruções secretas dos jesuítas*. Tradução de Julia Vidili. São Paulo: Madras, 2004. 128 p. Original francês.

SELLI, Lucilda; GARRAFA, Volnei. Solidariedade crítica e voluntariado orgânico: outra possibilidade de intervenção societária. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000200003&lng=&nrm=iso. Acesso em 23 de out. 2008.

SIERVAS DE LOS CORAZONES TRASPASADOS DE JESÚS Y MARIA. *Pedro Canisio*. Disponível em: http://www.corazones.org/santos/pedro_canisio.htm. Acesso em: 07 jul. 2008.

SILVA, Antonio Franco Ribeiro (Org.). *Culpa: aspectos psicanalíticos, culturais e religiosos*. São Paulo: Iluminuras, 1998. 157 p.

SILVA, Lino Moreira. Actualidade e valor do modelo pedagógico dos jesuítas da herança do *modus parisiensis* à instituição do Colégio de Messina. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 455-477.

SLAVUTZKY, Abrão. *Psicanálise e cultura*. Petrópolis: Vozes, 1983. 154 p.

SOBIERAJSKI, Humberto Luís. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a pedagogia inaciana. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 315-320.

SOARES, Afonso M. A.; VILHENA, Maria Ângela. *O mal: como explicá-lo?* São Paulo: Paulus, 2003. 81 p.

SOUZA, Patrícia. *A Companhia de Jesus*. Disponível em: [http://catalogos.bn.br/redemememoria/ciajesusgeral.html](http://catalogos.bn.br/redememoria/ciajesusgeral.html). Acesso em: 18 set. 2007.

STRIEDER, Roque. *Educar para a iniciativa e a solidariedade*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Injuí, 2000. 368 p.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. Francisco Xavier e o Colégio de Goa. *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 21, n. 78, p. 121-134, dez. 2007. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1244/1112>. Acesso em: 02 mai. 2008.

THÉVENOT, Xavier. *Pecado: o que é? Como se faz?* Tradução de Ana Paula Castellani. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 96 p. Original francês.

TILLMANN, Frederico. *A moral católica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1953. 287 p. Original alemão.

TIRADO, J. Monteiro. Relaciones entre pedagogía y espiritualidad (una propuesta: la pedagogía ignaciana. In: GONÇALVES, Miguel; MORAIS, Carlos Bizarro; LOPES, José Manuel Martins (Orgs.). *Repensar a escola hoje: contributo dos jesuítas*. Braga: Aletheia, 2007. p. 127-144.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Biografias*. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/DesiEras.html>. Acesso em: 07 jul. 2008(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Biografias*. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JuanVive.html>. Acesso em: 07 jul. 2008(b).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Biografias*. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Quintili.html>. Acesso em: 07 jul. 2008(c).

VASCONCELOS, E. *Princípios educativos dos colégios da Companhia de Jesus*. Portugal: Tipografia Particular, 1963. 187 p.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v. 1. p. 331-386.

VINCENT, Gérard. Os católicos: o imaginário e o pecado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. (Orgs.). *História da vida privada, 5: da*

Primeira Guerra a nossos dias. Tradução de Denise Bottmann. 2 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 394-425. Original francês.

WESTPHAL, Vera Herweg. Diferentes matizes da idéia de solidariedade. Rev. katálysis Florianópolis, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000100004&lng=&nrm=iso. Acesso em: 19 out 2008.

WRIGHT, Jonathan. *Os jesuítas: missões, mitos e histórias*. Tradução de Andréa Rocha Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. 300 p. Original inglês.

ZILBOORG, Gregory. *Psicanálise e religião*. Petrópolis: Vozes, 1969. 260 p.

Documentos

ASSOCIAÇÃO DOS COLÉGIOS JESUÍTAS (ACOJE). *Projeto educativo da Província do Brasil Centro-Leste da Companhia de Jesus*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 78 p.

CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 1991. 107 p.

CATECISMO da Igreja Católica. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 934 p. Original latim.

COMPÊNDIO DE DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA. Tradução da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Paulinas, 2005. 528 p. Original italiano.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO AMERICANO. *Evangelização no presente e no futuro da América Latina: conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano*. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 1986. 448 p.

CONGREGAÇÃO GERAL XXXI. [S.l.]: 1967. 367 p.

CONGREGAÇÃO GERAL XXXII: decretos. Lisboa: Barbosa e Xavier, 1975. 233 p.

CONGREGAÇÃO GERAL XXXIII: decretos e documentos. São Paulo: Edições Loyola, 1984. 127 p.

CONGREGAÇÃO GERAL XXXIV: jesuítas e leigos – servidores da missão de Cristo. São Paulo: Edições Loyola, 1997. 119 p.

CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 1., 1990. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 185-268.

CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO: a pedagogia inaciana rumo ao século XXI, 2, 1997. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 41-54.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO – CELAM. *A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio: conclusões de Medellín*. Petrópolis: Vozes, 1973. 182 p.

DOCUMENTOS DA CONGREGAÇÃO GERAL 34 DA COMPANHIA DE JESUS (15ª desde a restauração). Lisboa: Edição da Cúria Provincial S.J., 1995. 421 p.

EDUCAÇÃO INACIANA: desafios na virada do milênio. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 57 p.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Educ, 1952. 236.

LOIOLA, Santo Inácio de. *Constituições da Companhia de Jesus*. Tradução e notas de Joaquim Mendes Abranches. Lisboa: Imprimatur, 1975. 343 p. Original italiano.

LOYOLA, Santo Inácio de. *Autobiografia de Santo Inácio de Loiola*. Tradução de António José Coelho. Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2005a. 151 p. Original italiano.

LOYOLA, Santo Inácio de. *Autobiografia de Santo Inácio (até Manresa)*. Tradução de Maurizio Costa. São Paulo: Edições Loyola, [19 - -]. 85 p.

LOYOLA, Santo Inácio de. *Exercícios Espirituais de Santo Inácio*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005b. 215 p. Original italiano.

OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). *Educação e mudança social: por uma pedagogia da esperança – III Congresso Inaciano de Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 102 p.

PEDAGOGIA INACIANA: uma proposta prática. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 119 p.

SUBSÍDIOS para a pedagogia inaciana. São Paulo: Edições Loyola, 1997. 102 p.

VIER, Frederico (Org.). *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos, declarações*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 743 p.