

**FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA PEDAGOGIA
JESUÍTICA NA EMERGÊNCIA DO PERÍODO MODERNO**

**ANTHROPOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THE JESUIT
PEDAGOGY IN THE EMERGENCY OF THE MODERN PERIOD**

**FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA PEDAGOGIA
JESUITICA EN LA EMERGENCIA DE LA MODERNIDAD**

Altair Alberto Fávero¹
Mateus Lorenzon²

Resumo

Neste artigo busca-se evidenciar os fundamentos antropológicos da Pedagogia Jesuítica, identificando de que modo eles revelam uma reconfiguração econômica, social, cultural e ontológica ocorrida no alvorecer da modernidade. O estudo caracteriza-se por uma abordagem bibliográfica e encontra-se organizado em três seções, nas quais realiza-se, respectivamente, a) um diagnóstico do período de constituição da Companhia de Jesus, a fim de identificar o espírito (*Zeitgeist*) de época; b) uma exposição de aspectos biográficos de Inácio de Loyola (1491-1556) e do processo de constituição da Ordem Jesuíta; e c) uma análise de documentos basilares e normativos da ordem religiosa, em especial *As Constituições* (1558) e o *Ratio Studiorum* (1599). Infere-se que a educação jesuítica fundamenta-se em um ideal metafísico de homem, na qual a educação possuiria como finalidade o cumprimento de uma meta ideal de evitar a conspurcação da essência humana, fazendo com o indivíduo vivesse em conformidade com a ordem teologicamente preconizada. Mesmo mantendo a imutabilidade dos dogmas da Igreja Católica, a proposição pedagógica da Companhia de Jesus revela uma atenção aos ideais humanistas e o processo de individualização ocorrido no período. No entanto, há um cuidado na proposição de novos mecanismos de disciplinamento e governmentamento das almas, a fim de evitar movimentos heréticos ou emergência do neopaganismo. A inserção de estratégias de vigilância, tais como a criação de um ambiente moral, o estímulo e a cotidianização da emulsão e diminuição dos castigos físicos serviriam como indicativos da emergência do sujeito moderno. Compreender tais perspectivas torna-se fundamental na medida em que permite evitar uma compreensão anacrônica do modelo pedagógico que é objeto deste estudo, bem como identificar as suas contribuições para a constituição do *ethos* escolar moderno.

Palavras-chave: História da Educação; Fundamentos Antropológicos; Pedagogia Jesuítica; *Ratio Studiorum*.

Abstract

This article seeks to highlight the anthropological foundations of Jesuit Pedagogy, identifying how they reveal an economic, social, cultural, and ontological reconfiguration that took place at the dawn of modernity. The study is characterized by a bibliographic approach and is organized into three sections, in

¹ Pós-Doutorado (bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México. Doutor em Educação - UFRGS). Universidade de Passo Fundo - UPF. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5866881378328643>. E-mail: altairfaver@gmail.com

² Mestre em Ensino - Univates. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES. Universidade de Passo Fundo - UPF. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9402-5820> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9829699736308568>. E-mail: mateusmlorenzon@gmail.com

which the following are carried out: a) a diagnosis of the period of the formation of the Society of Jesus in order to identify the spirit (Zeitgeist) of the time; b) an exposition of biographical aspects of Ignatius of Loyola (1491-1556) and the process of the constitution of the Jesuit Order; and c) an analysis of foundational and normative documents of the religious order, especially the Constitutions (1558) and the Ratio Studiorum (1599). It is inferred that Jesuit education is based on a metaphysical ideal of man, in which education would have as its purpose the fulfillment of an ideal goal of avoiding the defilement of human essence, leading the individual to live in accordance with the theologically advocated order. While maintaining the immutability of Catholic Church dogmas, the pedagogical proposition of the Society of Jesus reveals an attention to humanist ideals and the process of individualization that occurred in the period. However, there is care in proposing new mechanisms of discipline and governance of souls in order to prevent heretical movements or the emergence of neopaganism. The implementation of surveillance strategies, such as the creation of a moral environment, the stimulation, and the everyday practice of the mitigation and reduction of physical punishments, would serve as indications of the emergence of the modern subject. Understanding these perspectives becomes essential as it allows us to avoid an anachronistic understanding of the pedagogical model that is the subject of this study and to identify its contributions to the formation of the modern school ethos.

Keywords: History of Education; Anthropological Foundations; Jesuit Pedagogy; Ratio Studiorum.

Resumen

En este artículo se busca evidenciar los fundamentos antropológicos de la Pedagogía Jesuita, identificando cómo revelan una reconfiguración económica, social, cultural y ontológica que tuvo lugar al amanecer de la modernidad. El estudio se caracteriza por un enfoque bibliográfico y se organiza en tres secciones, en las cuales se lleva a cabo, respectivamente, a) un diagnóstico del período de constitución de la Compañía de Jesús para identificar el espíritu (Zeitgeist) de la época; b) una exposición de aspectos biográficos de Ignacio de Loyola (1491-1556) y del proceso de constitución de la Orden Jesuita; y c) un análisis de documentos fundamentales y normativos de la orden religiosa, especialmente las Constituciones (1558) y el Ratio Studiorum (1599). Se infiere que la educación jesuita se fundamenta en un ideal metafísico del hombre, en el cual la educación tendría como finalidad el cumplimiento de una meta ideal de evitar la contaminación de la esencia humana, llevando al individuo a vivir en conformidad con el orden teológicamente preconizado. Aunque se mantienen la inmutabilidad de los dogmas de la Iglesia Católica, la propuesta pedagógica de la Compañía de Jesús revela una atención hacia los ideales humanistas y el proceso de individualización ocurrido en ese período. Sin embargo, se tiene cuidado al proponer nuevos mecanismos de disciplina y gobierno de las almas, con el fin de evitar movimientos heréticos o la aparición del neopaganismo. La implementación de estrategias de vigilancia, como la creación de un ambiente moral, el estímulo y la cotidianización de la mitigación y reducción de los castigos físicos, servirían como indicadores de la emergencia del sujeto moderno. Comprender estas perspectivas se vuelve fundamental, ya que permite evitar una comprensión anacrónica del modelo pedagógico que es objeto de este estudio, así como identificar sus contribuciones a la constitución del ethos escolar moderno.

Palabras clave: Historia de la Educación; Fundamentos Antropológicos; Pedagogía Jesuita; Ratio Studiorum.

Introdução

Neste estudo de caráter teórico/bibliográfico, analisa-se os fundamentos antropológicos subjacentes ao empreendimento educacional da Companhia de Jesus, identificando de que modo eles revelam as reconfigurações econômicas, sociais, culturais e ontológicas ocorridas no período do alvorecer da modernidade (séculos XIV ao XVI). Parte-se do pressuposto da existência de uma relação inexorável entre antropologia,

pedagogia e sociedade, na qual as demandas da instância social inibem ou fomentam o desenvolvimento de modelos educacionais que estejam em sintonia com o período histórico de determinada época (Durkheim, 2014; Charlot, 2020). Acrescenta-se ainda que, conforme Charlot (2020), toda escolha pedagógica pressupõem uma relação dialética entre desejo e norma. Assim, o (in)sucesso discursivo de determinada proposição educativa deve-se, sobretudo, a sua compatibilidade com as lógicas hegemônicas. Diante disso, torna-se inviável compreender a complexidade de uma determinada proposta pedagógica, na medida em que ela é reduzida a uma dimensão técnica-instrumental.

Assume-se ainda um entendimento que a proposta pedagógica da Companhia de Jesus, juntamente com as pedagogias humanistas e aquelas decorrentes dos movimentos da Reforma Protestante, ao obterem sucesso discursivo no período renascentista, tornaram-se constitutivas do *ethos* institucional da escola moderna, reverberando no tempo presente. No entanto, diferentemente das demais proposições pedagógicas do período, que tem sido objeto de estudo e análise da sua dimensão antropológica e repercussão sociológica (Boto, 2009; Jardimino, 2009, 2011; Danelon, Oliveira e Richter, 2012; Nascimento, 2015; Pinto e Jardimino, 2022), as análises da Pedagogia Jesuítica predominantemente tem se atido aos aspectos normativos e as questões metodológicas (Casimiro, 2004; Barros, 2008; Almeida, 2014; Rosa, 2017; Tfouni, 2021). Observa-se que tal tendência tem predominado inclusive em obras referenciais do estudo de história da educação, apresentando o empreendimento da ordem religiosa de modo sintetizado ou discutindo de modo breve os aspectos antropológicos que deram sustentação a ela (Cambi, 1999; Ghiraldelli Jr., 2015).

A questão antropológica encontra-se subjacente, por exemplo, em Cambi (1999), na medida que discorre acerca da educação jesuítica no capítulo sobre a emergência da pedagogia moderna, situando-a como decorrente do empreendimento Contra-Reformista iniciado com o Concílio de Trento (1546-1563). Assim, a proposta educativa jesuítica comungaria da concepção de homem tridentina, tornando-se parte de uma ânsia reformista da Igreja Católica e do diagnóstico da necessidade de modificar as práticas pastorais do período sem, contudo, renunciar aos dogmas católicos.

A concepção antropológica subjacente à Pedagogia Jesuítica não seria exclusividade da companhia fundada por Loyola, mas compartilhada com as demais ordens de ministério educacional. Assim, Jesuítas, Ursulinas, Barnabitas, Somascos, Oratorianos e os Esculápios, resguardada as diferenças de seus modos de agir, comungam de uma percepção da necessidade de uma ação educativa que permitiria aos homens “[...] se livrar conseguindo reprimir os instintos e adquirir os hábitos próprios do bom cristão” (Cambi, 1999, p. 257). Mesmo sem enfatizar, percebe-se assim que Cambi (1999) aborda de modo introdutório a relação entre desejo e norma. No entanto, há uma lacuna - o que não é demérito dado o objetivo de sua obra - por não explicitar a associação existente entre este processo dialético e os processos de individualização iniciadas no período.

A questão antropológica da Pedagogia Jesuítica também permanece latente na análise que Saviani (2013) realiza acerca do pensamento pedagógico no contexto brasileiro. Destaca-se, sobretudo, a periodização elaborada pelo autor, na qual situa a Pedagogia Jesuítica como parte de período inicial da escolarização (1549-1759) em que haveria o “[...] monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional” (Saviani, 2013, p. 19). O pedagogo brasileiro atenta-se ao processo de transformação de uma Pedagogia Brasília - centrada no ardor missionário e na ação catequética da Ordem dos Jesuítas, em uma pedagogia institucionalizada e fundamentada no *Ratio Studiorum*.

O ideário pedagógico contido no *Ratio Studiorum*, conforme Saviani (2013), caracterizava-se por um ideal universalista e elitista. O universalismo do empreendimento jesuíta devia-se à ânsia de uniformidade de métodos na rede que estava erigida, a fim de evitar-se uma “anarquia didática” (Bertrán-Quera, 1986, p. 27). Ao caracterizar a proposta pedagógica da Companhia de Jesus como uma pedagogia tradicional, Saviani (2013) identifica que há um compartilhamento de uma concepção metafísica de homem de origem aristotélica, na qual predomina uma concepção essencialista da humanidade.

Por sua vez, o elitismo do empreendimento da ordem religiosa decorria, principalmente, pela transformação dos colégios em um local de estudo para a elite colonial em que, gradativamente, houve um abandono do ministério catequético e das proposições de uma educação para os estágios iniciais de escolarização. No entanto, nota-se que a preocupação com as transformações sociais ou emancipação individual também

não eram visíveis nas propostas humanistas (Erasmus, 2008; Rabelais, 2009) ou reformistas (Lutero, [1524] 2019a, [1525] 2019b; Calvino, 2019), havendo, prioritariamente, uma preocupação com a manutenção ou legitimação da ordem do mundo e da hierarquia de autoridade.

O projeto educativo da Companhia de Jesus no Brasil Colonial também foi objeto de análise para Ghiraldelli Jr. (2015). Ao discorrer sobre o empreendimento jesuíta, o autor focaliza sua análise no pioneirismo dos membros da ordem na catequese dos povos indígenas, bem como a monopolização do ensino capaz de “[...] gerar uma relação de respeito entre os que eram os donos das terras e os que eram donos das almas” (Ghiraldelli Jr., 2015, p. 30). Mesmo que Ghiraldelli Jr. (2015) não aborde explicitamente os fundamentos antropológicos do *Ratio Studiorum* há um reconhecimento de que as propostas pedagógicas são sempre decorrentes da consubstancialização de determinadas perspectivas filosóficas.

Em caráter introdutório, identifica-se que mesmo existindo uma explicitação dos conceitos antropológicos presente do *Ratio Studiorum* e do empreendimento pedagógico dos Jesuítas, o caráter normativo do documento basilar tem fomentado discussões acerca das estratégias e métodos empregados. Nesta perspectiva, este estudo justifica-se pela intencionalidade de corroborar para o preenchimento de uma lacuna teórica elucidando a correspondência existente entre três vetores da pedagogia jesuítica: o espírito de época, os fundamentos antropológicos e os modos de agir.

A fim de consecutar o objetivo proposto organizou-se o estudo em três seções. Inicia-se dissertando acerca do conjunto de mudanças econômicas, sociais, políticas e teológicas ocorridas no continente europeu entre os séculos XV e XVI (Delumeau, 1989; Le Goff, 2005, 2021). Apoiando-se no conceito psicanalítico de *transnudação* argumenta-se que tais mudanças reverberaram nas esferas psicológicas, antropológicas e ontológicas dos indivíduos desencadeando os um processo de individualização (Elias, 1994) que encontra-se subjacente às Reformas Protestantes e o movimento contra-reforma da Igreja Católica.

Na seção “Inácio de Loyola e a constituição do Ministério Educacional da Companhia de Jesus” apresenta-se uma síntese da biografia do fundador da ordem

religiosa e analisa-se algumas de suas produções bibliográficas, a fim de identificar a iminência da reconfiguração antropológica (Loyola, 2008, 2014, 2015). Enfatiza-se, especialmente, a proposição de homem subjacente nos *Exercícios Espirituais de Santo Inácio*, pois identifica-se neste escrito um princípio de individualização característico da época e que tensionará a concepção teológica vigente e as funções clericais, gerando suspeitas de questionamentos do dogma no seio da Igreja Católica. Posteriormente, nesta mesma seção, discorre-se acerca do *Capítulo IV das Constituições* e do processo de constituição do *Ratio Studiorum*.

Compreendendo o espírito (*Zeitgeist*) de época e os pressupostos antropológicos do empreendimento contra-reformista da Companhia de Jesus, na terceira seção do estudo analisa-se sistematicamente a o *Ratio Studiorum*, buscando identificar, no conjunto de normas e diretrizes da instituição os indicativos de uma mudança antropológica da época. Enfatiza-se que, mesmo sendo herdeira de uma tradição tomista e aristotélica de homem, a Pedagogia Jesuítica contempla uma dimensão de individualização (Elias, 1994; Duby, 2009) evidenciada por meio de novas práticas de vigilância e de emulação.

Um diagnóstico de época do alvorecer da Modernidade

Nesta seção do artigo, busca-se dissertar acerca de um conjunto de mudanças de caráter econômico, social, político e teológico que caracterizam o alvorecer do período moderno. Tal diagnóstico pauta-se, sobretudo, nas obras de Delumeau (1989, 1994), Franco Jr. (2001), Duby (2009), Le Goff (2005, 2021) e Weber (2020). No entanto, busca-se respaldo ainda em autores do período, em especial, nos escritos reformistas de Lutero (2019) e Calvino (2019). Parte-se de um pressuposto da inseparabilidade entre as esferas macrossociais (organização econômica, política, social e teológica) e da dimensão individual (antropológica e ontológica). Tal suposição assenta-se, sobretudo, no conceito de *transdução* proposto por Simondon (1995) e discutido por Dufour (2008), pois, por meio dele torna-se possível identificar que as alterações na esfera econômica reverberam na dimensão psíquica, ontológica e antropológica dos indivíduos, modificando os modos como eles relacionam-se com os outros e consigo mesmo.

Diante do exposto, infere-se que as mudanças nas macroestruturas sociais não seriam autotéticas, mas sim capazes de desencadear reconfigurações individuais que, por sua vez, retroalimentam, redirecionam e sustentam as alterações iniciais (Simondon, 1995). Consequentemente, ao analisar períodos históricos de transição, tais como a passagem entre Idade Média e a Modernidade, pode-se identificar que não há uma ruptura imediata, mas sim “[...] um movimento amplo de reformas que preludiavam um novo mundo” (Jardilino, 2009, p. 13). Ao abordar as Reformas Protestantes ocorridas no período, Jardilino (2009) também chama atenção à complexidade do contexto e a necessidade de um trabalho similar ao arqueológico de identificar a gênese dos movimentos, o que faz com que seja necessário uma compreensão sintetizada da estrutura social-econômica-antropológica até então hegemônica.

Ao analisar a sociedade medieval, Le Goff (2021, p. 82-83) identifica como uma das principais marcas do período, a vida social transversalizada por uma rigidez em torno da teologia cristã-católica e a relevância do poder clerical. Para o historiador, o sistema político do período estava inexoravelmente sustentado na ação da igreja:

[...] preciso ver isso de um nível econômico e social muito humilde, o do imposto, do pagamento de foros. [...] Nesse mundo feudal, penso que nada de importante se passa sem que seja relacionado a Deus. Deus é ao mesmo tempo o ponto mais alto e o fiador desse sistema. É o Senhor dos senhores. [...] O regime feudal e a Igreja eram de tal forma ligados que não era possível destruir um sem pelo menos abalar o outro.

Na perspectiva apresentada pelo autor, entende-se que as concepções teológicas em vigência legitimam a estrutura econômica, cultural e social do período. Em conformidade com o pressuposto assumido anteriormente, essa relação de interdependência reverbera em uma dimensão antropológica, ontológica e psíquica da constituição individual. Duby (2009, p. 529) respalda esse entendimento na medida em que ao estudar a solidão no período medieval, identifica que “a sociedade feudal era uma estrutura tão granulosa, formada de grumos tão compactos que todo o indivíduo que tentasse se libertar do estreito e muito abundante convívio que constituía então a *privacy*, isolar-se, erigir em torno de si sua própria clausura [era] impelido para o domínio do

estranho”. Dessa forma, os sujeitos constituíam uma massa amorfa que poderia facilmente ser conduzida pela ação religiosa ou subjugada pelo poder econômico.

Em uma perspectiva epistemológica distinta de Duby (2009) e Le Goff (2021), mas complementar e de interesse a este estudo, Elias (1993, 1994, 2011) analisa os processos de individualização deste período. Em conformidade com este autor, em sociedades organizadas em uma perspectiva localista, tal como no período medievo, há uma maior coesão grupal capaz de subjugar a ação individual e afetar a autopercepção humana. Assim, na sociedade feudal identifica-se que

A pessoa não tem oportunidade, necessidade, nem capacidade de ficar só. Os indivíduos mal sentem alguma oportunidade, desejo ou possibilidade de tomar decisões por si ou de conceber qualquer pensamento sem a constante referência ao grupo. [...] A composição do indivíduo adapta-se constantemente ao convívio com os outros a quem o comportamento tem que ser ajustado (Elias, 1994, p. 108).

Essas especificidades antropológicas do indivíduo no período citado não estariam, conforme Elias (2011, p. 79), restritas aos aspectos de consciência, mas também no âmbito emocional, pois não haveria “[...] a parede invisível das emoções que parece hoje se erguer entre um corpo humano e outro, repelindo e separando”. Resguardada as divergências entre as perspectivas epistemológicas assumidas, identifica-se que, tanto para Elias (1993, 1994, 2011) como para Duby (2009), antropologicamente, o sujeito dessa sociedade estava intimamente associado ao grupo social que, por razões econômicas, geográficas, sociais e teológicas, tendia a permanecer coeso. Assim, os modelos educacionais do período caracterizados pela ausência de um sistema público e pela predominância de uma educação escolástica de origem tomista (Durkheim, 1995; Cambi, 1999) estariam fundamentadas, legitimadas e coerentes com o contexto social e antropológico do período.

Dito isso, torna-se imprescindível reconhecer que o advento do Humanismo, da Renascença e, conseqüentemente, da Modernidade precisa ser compreendida de modo associado a um conjunto de mudanças interrelacionadas que tensionam a coerência do sistema até então hegemônicos (Jardilino, 2009; Jardilino, Lopes, 2011; Pinto, Jardilino, 2022). Entre as mudanças subjacentes a este processo de reconfiguração da vida social,

pode-se destacar, inicialmente, uma mudança demográfica (Elias, 1994; Franco Jr., 2001).

A dissolução do Império Romano na baixa Idade Média, conforme Franco Jr. (2001), resultou na redução do comércio e importação de gêneros alimentícios, levando a insegurança alimentar, ao surgimento de novas epidemias e uma busca de autossuficiência local. Gradualmente, na Baixa Idade Média, com emergência de movimentos migratórios e restauração de redes comerciais assiste-se a um aumento da densidade populacional. Para Elias (1993, p. 56) também se atém a este processo de mudança demográfica acrescentando que “o papel muito pequeno desempenhado pela importação de escravos e de mão-de-obra escrava dava aos trabalhadores um grande peso social”, levando ao estabelecimento de relação cada vez mais complexas e de uma divisão social das funções.

Por sua vez, as mudanças demográficas desencadeiam um crescimento econômico, por meio do acréscimo de mão de obra destinada às atividades agrícolas e um incipiente desenvolvimento técnico (Delumeau, 1994; Franco Jr., 2001). Tais acontecimentos, por sua vez, desencadearam a uma revigoração de atividades comerciais, levando, gradualmente, a uma complexificação das relações sociais, uma especialização nas tarefas laborais e um movimento de urbanização.

A estes aspectos macroestruturais articulam-se ainda movimentos de caráter religiosos heréticos, tais como os milenaristas, messiânicos e apocalípticos que tensionam os cânones religiosos e criam um ambiente propício a dissidências e rupturas na unidade religiosa vigente (Cohn, 1981; Jardimino, 2009; Le Goff, 2021). Esses movimentos preludiam as Reformas Protestantes do século XVI que, conforme Delumeau (1989), são decorrentes de um conjunto complexo de fatores. Atentando-se especificamente aos aspectos doutrinários, o autor identifica o intento de “[...] uma justificação pela fé, a infalibilidade apenas da Bíblia” (Delumeau, 1989, p. 59). No entanto, infere-se que o questionamento incisivo dos poderes clericais até então hegemônicos não teria sido possível sem que houvesse um tensionamento da estrutura de poder teológico-econômico da sociedade feudal.

A inferência de que os movimentos religiosos reformistas só é possível se os sistemas até então hegemônicos tornam-se incoerentes com a organização econômica e social encontra respaldo na obra de Weber (2020). O economista e jurista alemão, defende, na obra *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*, a tese que a ascese reformista é condicionada pelo *ethos* econômico do emergente sistema capitalista. Assim, os movimentos protestantes não seriam apenas resultantes de uma revelação teológica, mas sim da necessidade da legitimação dos novos modos de vida e de acumulação de capital que estariam se configurando no período.

Neste ponto, emerge a dimensão antropológica presente no espírito da época, pois as mudanças macroestruturais transnadam nos modos dos indivíduos perceberem-se e se relacionarem consigo mesmos. Elias (1993, 1994) subsidia esta discussão na medida em que situa a individualização como um processo social fomentado no período transacional da Idade Média à Modernidade:

[...] nas sociedades estatais maiores, centralizadas e urbanizadas o indivíduo tem que batalhar muito mais por si. A mobilidade das pessoas no sentido espacial e social, aumenta. Seu envolvimento com a família, o grupo de parentesco, a comunidade local e outros grupos dessa natureza antes inescapável pela vida inteira, vê-se reduzido. Elas tem menos necessidade de adaptar seu comportamento, metas e ideias à vida de tais grupos, ou de identificar automaticamente com eles (Elias, 1994, p. 102).

As práticas religiosas, políticas e gerenciais da vida cotidiana até então organizadas a fim de comportar um indivíduo amorfo, passam a não mais atender as expectativas e demandas do contexto. O que, conforme exposto anteriormente, abre espaços para uma crescente atividade de questionamento de dogmas e da instituição clerical. Reconhece-se que essa reconfiguração antropológica é consubstancial a um movimento artístico-filosófico que buscava no período áureo da civilização greco-romana um ideal que permitiria situar o homem como o centro do universo (Boto, 2009; Burke, 2010). No entanto, a tendência humanista, fundamentada em uma perspectiva antropocêntrica, comporta o risco da emergência de um neopaganismo, tanto pela retomada das concepções platônicas de mundo, em detrimento do modelo aristotélico-tomista, mas também por um esforço de compreensão e manipulação da realidade por

meio de empreendimentos alquímicos, astrológico e mágicos que, posteriormente, seriam seminais para a constituição da ciência moderna (Henry, 1998).

Nota-se que o surgimento da Pedagogia Jesuítica - objeto de estudo deste trabalho - insere-se em momento de reconfiguração de diferentes economias constitutivas da organização da sociedade, bem como de surgimento de um indivíduo distinto no âmbito antropológico e ontológico para o qual o escopo do catolicismo estava organizado. Neste cenário, para que o poder clerical possa ser exercido e o *status* da Igreja Católica como instituição responsável pela coesão social ser mantido, urge a necessidade de novas práticas de governo e gerenciamento dos indivíduos que, ao mesmo tempo mantenham os aspectos dogmáticos, mas que adotem uma postura de abertura às demandas mundanas e as expectativas oriundas do imaginário social. Na próxima seção do estudo, pretende-se enfatizar os processos de constituição da Companhia de Jesus, identificando de que modo a ordem religiosa e seu ministério educativo revelam o esforço de adequação do catolicismo a um novo homem.

Inácio de Loyola e a constituição do Ministério Educacional da Companhia de Jesus

Anteriormente, apresentou-se um diagnóstico do período do alvorecer da Modernidade, na qual identificou-se algumas tendências macroestruturais que fomentaram uma reconfiguração de ordem antropológica decorrente dos movimentos de individualização. Nesta seção, busca-se dissertar acerca do processo de constituição da Companhia de Jesus e a sua transformação de uma ordem missionária para um grupo religioso que assume como seu principal compromisso o ministério educacional. Para tanto, propõe-se uma breve análise de aspectos biográficos do fundador da Ordem Jesuíta (Loyola, 2008, 2014, 2015) e, posteriormente, de documentos normativos, em especial, o Capítulo IV das Constituições (IHS, 1999).

Cronologicamente, Inácio de Loyola nasceu em 1491 na cidade de Azpeitia no País Basco/Espanha e, provavelmente na idade da razão, torna-se pajem de um familiar, posição esta que ocupará até a morte do monarca Fernando II de Aragão e a consequente desgraça e morte de seu protetor. Com isso, aos 26 anos, Loyola oferece seus serviços do Vice-rei de Navarra, tornando-se membro da cavalaria e participando do combate entre

forças espanholas e francesas pela fortaleza de Pamplona em 1521 (O'Malley, 2017). Se até então Loyola havia adotado uma vida leviana e apresentando “[...] bastante prazer, sobretudo, no exercício de armas, com grande e vaidoso desejo de obter honra” (Loyola, 2014, p. 27), a batalha supracitada tornou-se um momento de inflexão no processo de conversão. Tendo sido ferido na tomada de Pamplona, Inácio retira-se para um período de convalescença na propriedade da família, tendo contato com a literatura religiosa o que fez com que imaginasse empreender exercícios religiosos de abstinência e peregrinações austeras até a Jerusalém (Loyola, 2014).

Neste período de recuperação [1521], Loyola (2015) esboça parte dos *Exercícios Espirituais* que, posteriormente, tornara-se uma proposição basilar para a companhia. O documento citado torna-se particularmente relevante para o presente estudo na medida que nele pode-se observar uma sensibilidade às mudanças antropológicas em curso no período. A própria definição de “Exercício” descrita nas anotações introdutórias apresenta elementos pertinentes a fim de verificar tal inferência:

Por esta expressão, Exercícios Espirituais, entende-se qualquer modo de examinar a consciência, meditar, contemplar, orar vocal ou mentalmente, e outras atividades espirituais, de que adiante falaremos. Porque, assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, também se chamam exercícios espirituais os diferentes modos de a pessoa se preparar e dispor para tirar de si todas as afeições desordenadas, e, tendo-as afastado, procurar encontrar a vontade de Deus, na disposição da sua vida para o bem da mesma pessoa.

Assim, mesmo que os exercícios pressupõem a existência de um diretor e de um dirigido, é preciso observar que ela comporta uma dimensão individual, na qual o indivíduo fará um exame de consciência. Nota-se que tal proposição não reverberaria, por exemplo, em um modelo de organização social em que o processo de individualização não teria sido iniciado ou em que o poder clerical dirigiria-se a uma massa social amorfa. Logo, pode-se induzir que os *Exercícios Espirituais* já comportam e valorizam uma possibilidade de solidão que até então era inexistente (Duby, 2009). O próprio fundador da ordem religiosa defende explicitamente o valor do isolamento individual, pois “[...]”

quanto mais o exercitante se acha só e retirado, tanto mais apto se torna para se aproximar de seu Criador” (Loyola, 2015, p. 25).

Torna-se ainda perceptível uma iminente distinção entre o corpo físico e a dimensão espiritual do indivíduo, tendo em vista que propõe-se um exame de consciência. Os estados de austeridade e de ascese por meio da autoflagelação deixam de ter um caráter autotélico e passam, posteriormente, ser condenados por Loyola ([1548] 2008) em Carta ao Duque de Gandia no momento em que este realizava práticas ascéticas extremas: “[...] por certos tempos, temos necessidade de determinados exercícios espirituais e corporais, em outros tempos, precisaremos de diferentes. Os que são úteis por um período não serão continuamente por outro” (Loyola, 2008, p. 93). O caráter crítico ao ascetismo exagerado prossegue na medida em que o autor dos *Exercícios Espirituais* afirma que “devemos [...] amar e cuidar do corpo na medida em que ele obedece e ajuda à alma” (Loyola, 2008, p. 94).

Frente ao exposto, torna-se possível observar que ambos aspectos - individualização e distinção corpo/alma - são reveladores de uma sensibilidade de Loyola (2008, 2015) em relação a uma mudança em curso na época. Assim, corrobora-se com Durkheim (1995) na medida em que o sociólogo francês afirmará que o fundador da Companhia de Jesus adotou uma percepção tácita das mudanças em curso exigiam a reconfiguração dos modos de exercer o poder pastoral:

Entendeu ele que haviam passado os tempos em que era possível governar as almas desde um claustro. Agora que os homens, levados pelo seu próprio movimento, tendiam a escapar da Igreja, era preciso que a Igreja se aproximasse deles para poder agir sobre eles. Agora que as personalidades particulares começavam a libertar-se da homogeneidade intelectual e moral que havia sido a lei dos séculos anteriores, era preciso estar próximo aos indivíduos, para poder exercer sobre eles uma ação que pudessem acomodar-se com a diversidade das mentes e dos temperamentos (Durkheim, 1995, p. 217).

Os exercícios de consciência e de autocontrole, mais do que uma necessidade de um processo civilizador (Elias, 1994), passam a ser propostas e fomentadas pelos religiosos por serem mais eficientes para manter uma coesão em torno de uma ideia religiosa. No entanto, salienta-se que em um período marcado pela desconfiança e medo

de novos movimentos heréticos e cismas no catolicismo, fez com que a proposição de Loyola (2015) fosse tomada como suspeita pelas autoridades clericais, fazendo com que ele fosse, frequentemente, objeto de processos inquisitoriais e de conflitos com outras ordens e grupos católicos.

Após o período de convalescença e o esboço dos *Exercícios Espirituais*, Loyola (2014) empreendeu uma peregrinação ascética e mendicante por diversas cidades espanholas e a viagem ambicionada a Jerusalém. O período que compreende do retorno de Jerusalém (1524) ao processo de constituição da Ordem Religiosa em Roma (1537-1540) é relativamente escasso de documentação escrita, existindo um número relativamente pequeno de Cartas de Santo Inácio conservadas (40) - muitas das quais ainda não publicadas em português, além dos Relatos Autobiográficos (Loyola, 1963, 2014). A análise do período elencado e da documentação existente, apesar de ser biograficamente pertinente para a formação espiritual de Inácio e a constituição da Companhia de Jesus, é pouco reveladora das perspectivas antropológicas que delinearam o ministério educativo da ordem.

No entanto, reconhece-se que o período em que Inácio de Loyola permaneceu estudando humanidades na Universidade de Paris e desempenhando atividades espirituais, tais como a aplicação dos exercícios parece ter fundamental importância para o entendimento de educação que estará subjacente na proposta educativa da Companhia de Jesus. Além disso, foi no período dedicado ao estudo de Teologia e Artes na França que o fundador da ordem conheceu os companheiros que assumiram com ele o empreendimento fundacional da congregação.

Em relação à importância da Universidade de Paris no *Ratio Studiorum*, Franca S. J. (2019) identifica que tanto Inácio de Loyola, como os demais companheiros não eram leigos em matéria educativa, mas “[...] quase todos se diplomaram nas melhores universidades da Europa” (Franca S. J., 2019, p. 30). Assim, os membros fundadores da ordem, por terem estudado em instituições seculares, teriam presenciado “[...] com os próprios olhos a transição da antiga para a nova orientação dos estudos” (Franca S. J., 2019, p. 31).

A este grupo letrado de companheiros coube o ato fundacional da Companhia de Jesus em agosto de 1534, sucedido pelo voto de adotar uma vida missionária e de obediência ao Sumo Pontífice “[...] para que ele os empregasse onde fosse da maior glória de Deus e maior utilidade das almas” (Loyola, 2014, p. 89). Tendo em vista que circunstâncias políticas impediram a peregrinação e permanência do grupo religioso para Jerusalém, os companheiros permaneceram em Roma, onde novamente foram investigadas acusações de heresias contra Inácio de Loyola e, somente, na bula papal de Paulo III em 27 de setembro de 1540 a companhia teve autorização do pontífice, sendo Ignácio eleito o primeiro Superior-geral da ordem (O’Malley, 2017). A partir daí, a Companhia Jesuítica é acolhida pela Corte de Portugal, onde fundou seus primeiros colégios em Coimbra e Goa/Índia. Segundo Kolvenbach (2015, p. 100):

Logo se tornaram evidentes os resultados que se poderiam obter através da educação da juventude e não passou muito tempo sem que os jesuítas se dedicassem a este trabalho. Francisco Xavier, escrevendo de Goa, na Índia em 1542, se mostrou entusiasmado com os resultados que estavam obtendo os jesuítas que lá ensinavam no Colégio de São Paulo. Inácio respondeu incentivando o seu esforço. Havia sido estabelecido um colégio em Gandia, na Espanha para a formação dos que desejavam entrar na Companhia de Jesus. Em 1546, por insistência dos pais começou a admitir outros jovens da cidade. O primeiro “Colégio da Companhia”, no sentido de uma instituição voltada principalmente para leigos, foi fundada em Messina, na Sicília, apenas dois anos mais tarde. Quando se viu claro que a educação era não só um meio apto para o desenvolvimento humano e espiritual, mas também um instrumento eficaz para a defesa da fé atacada pelos reformadores o número de colégios da Companhia começou a crescer rapidamente,

O excerto citado apresenta uma síntese dos primórdios educativos da companhia, inicialmente com escolas para formação de seus quadros religiosos, mas também serve como um indicativo da mudança do ministério, transformando uma ordem prioritariamente missionária em uma ordem educadora. Cabe enfatizar ainda que em sociedades marcadas por um processo acentuado de individualização, a educação acaba tornando-se uma necessidade, na medida que a “[...] trajetória do indivíduo a caminho de se tornar uma pessoa autoconfiante e autônoma torna-se mais longa e complicada. Aumentam as exigências feitas a seu autocontrole consciente e inconsciente” (Elias, 1994, p. 105). Tal suposição pode servir como um indicativo do porquê os Jesuítas

obtiveram tanto sucesso educativo e a sua presença tornou-se requisitada e desejável em cidades europeias. Assim, o empreendimento educacional é, ao mesmo tempo, uma decisão estratégica/tática da Companhia de Jesus de otimizar a utilização de um quadro de membros formados em instituições, mas adequar-se a uma necessidade da época.

A dimensão educativa da companhia pode ser observada já em 1549, na medida em que Loyola (2008, p. 99-100) expõe explicitamente indicações de como a Companhia de Jesus deve operar em território alemão: “procurem dar os cursos de modo excelente [...] Proponham uma doutrina sólida, sem multiplicar os termos escolásticos (geralmente detestados), sobretudo se são difíceis de entender. Suas aulas sejam nutridas de ciência, mas claras; fundamentadas sem prolixidade e apresentadas como certa elegância. A prudência dirá em que medida empregar disputas e outros exercícios”. No entanto, é nas Constituições Jesuíticas (1552) que a educação assume um papel primordial, especialmente no Capítulo IV, em que se lê:

Siendo el escopo que derechamente pretende la Compañía ayudar las ánimas suyas y de sus prójimos a conseguir el último fin para que fueron criadas, y para esto, ultra del ejemplo de vida, siendo necesaria doctrina y modo de proponer, después que se viere en ellos en fundamento debido de la abnegación de sí mismos y aprovechamiento en las virtudes que se requiere, será de procurar el edificio de letras y el modo de usar de ellas para ayudar a más conocer y servir a Dios nuestro Criador y Señor; Para esto abraza la Compañía los Colegio y no bien instruidos en la doctrina que es necesaria, se instruyan en ella y en los otros medios de ayudar las ánimas. Y así tratando primero de lo que los Colegios toca, después se dirá de las Universidades, con el favor de la divina y eterna Sapiencia a maior gloria y alabanza suya (IHS, 1999, p. 5).

As Constituições, afirma Bertrán-Quera (1986, p. 21), não tem a pretensão de esgotar o debate, mas sim “[...] sean semilla de la que germinen y se desarrollen futuros documentos pedagógicos más específicos”. Desta forma, a análise do excerto das Constituições já indica uma mudança no ministério da Companhia Jesuítica, no qual evidencia-se uma percepção de que a educação constitui-se como um caminho para a formação de um indivíduo católico. O’Malley (2017, p. 20), ao inferir sobre as mudanças na postura da ordem religiosa, identifica que Loyola passou a ver “[...] cada vez mais as vantagens a longo prazo de um apostolado sedentário”. Soma-se a isso que a formação universitária fazia com que tanto Inácio como os seus companheiros iniciais,

reconhecessem a importância da educação contra “a ignorância e a superstição” (O’Malley, p. 20).

A fim de evitar uma excessiva relatividade didática (Bertrán-Quera, 1986, p. 27) e com anseio de uniformidade (Franca, 2019), os membros da ordem reunidos na segunda e terceira Congregação Geral começam a discutir regras gerais, sendo que em 1577 elabora-se “uma legislação geral e uniforme para toda a Companhia codificando as regras de vários ofícios administrativos dos colégios” (Franca, 2019, p. 20). Em 1581, Padre Acquaviva, Geral da Ordem, nomeia uma comissão de membros para formação de um regimento único para os colégios da companhia. Finalizado em 1584 e concluída em 1586, a primeira versão da Ratio foi encaminhada para apreciação dos colégios. Sendo que, quando os primeiros relatórios começam a retornar à Roma, eles indicam aspectos críticos no documento, em especial, a prolixidade e aspectos descritivos que precisavam ser supridos, a fim de evitar compreensões diversas (Bertrán-Quera, 1986).

Inicia-se, em 1591, um novo processo de discussão acerca da versão do Ratio Studiorum, no qual eliminou-se “puntos teórico y doctrinales que podían suscitar disquisiciones conflictivas” (Bertrán-Quera, 1986, p. 43). Após oito anos de discussões, experimentações e análises, o Geral da Ordem Padre Acquaviva, em uma carta circular, promulga o documento orientador e normativo da educação Jesuítica. Em sua forma final ele estabelecia 467 regras que deveriam ser seguidas por todas as instituições da Companhia, seus docentes e corpo discente. Para Franca (2019), o Ratio Studiorum, mais do que um documento normativo ou ensaio pedagógico, consiste na sistematização de experiências educacionais dos Jesuítas. Acrescenta-se ainda que, implícito nesse ordenamento, encontra-se uma determinada concepção de homem que possibilita compreender um conjunto de mudanças ocorridas no período transicional entre a Idade Média e o período Moderno.

A explicitação dos fundamentos antropológicos da Pedagogia Jesuítica por meio da análise do *Ratio Studiorum*

Na primeira seção do estudo realizou-se um diagnóstico do espírito da época Renascentista, na qual salientou-se de que modo os processos de reconfiguração

macroestruturais reverberaram na constituição psíquica, antropológica e ontológica dos sujeitos, resultando em um processo de individualização. Na seção seguinte, dissertou-se acerca de aspectos biográficos de Inácio de Loyola e analisou-se sinteticamente alguns documentos basilares da Companhia de Jesus, apontando de que modo eles eram sensíveis e coerentes com as mudanças em curso na sociedade. Nesta última seção atenta-se as dimensões didático-pedagógicas do empreendimento da ordem religiosa evidenciando de que modo essas concepções materializam-se em práticas. Para tanto, focaliza-se a análise no *Ratio Studiorum* (IHS, 2019) e em autores que discutem esse documento, em especial, Bertrán-Quera (1986), Durkheim (1995) e Franca S. J. (2019). Contrapõem-se os posicionamentos adotados por esses autores com reflexões de caráter teóricos já anunciadas no decorrer do estudo, entre as quais destaca-se Elias (1993, 1994, 2011).

Conforme apresentado na seção anterior, o *Ratio Studiorum* consiste em um documento de caráter normativo, no qual evita-se aspectos que poderiam despertar discussões ou divergências nos modos de pensar e agir, isto é, comporta uma intencionalidade de universalidade e uniformidade. As regras descritas normatizam quase todos os aspectos da vida escolar, definindo funções e ações que devem ser tidas pelos reitores e professores, mas também dos materiais que seriam oferecidos aos alunos, a gestão do tempo, as estratégias de disciplinamento e a proposição pedagógica. O documento explicita também a ênfase que os Jesuítas davam aos estudos clássicos, a filosofia aristotélica-tomista, aos exercícios escritos e a oficialidade do *Latim* e do Grego como línguas institucionais.

Em relação aos aspectos enfatizados no *Ratio Studiorum* percebe-se que eles são condizentes com a perspectiva humanista predominante e valorizada no período. No entanto, Durkheim (1995) questiona a suposta assimilação do Humanismo pelos Jesuítas, tendo em vista que haveria um esforço deliberado de contemplar esses aspectos como um estilo literário ou estético, mas esvaziando-os do sentido original. Ao realizar a transposição didática de tais tópicos, haveria uma atribuição de significados condizentes com a doutrina cristã. O sociólogo francês também realiza uma crítica a opção pelas

línguas clássicas, pois, para ele haveria um retrocesso no estágio evolutivo dos idiomas nacionais, especialmente o francês.

Em relação à apropriação do Humanismo para direcioná-lo afastando de qualquer proximidade com um movimento herético ou neopagão, entende-se que tal proposição vai ao encontro da perspectiva de homem e dos objetivos educacionais estabelecidos pelos Jesuítas. Cabe ressaltar que Loyola (2015, p. 28) definia 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 se privar-se delas tanto quanto dela o afastem. Pelo que é necessário tornar-nos indiferentes a respeito de todas as coisas criadas em tudo aquilo que depende da escolha do nosso livre-arbítrio, e não lhe é proibido.

Logo, pode-se deduzir que o esperado do homem e da educação a ele oferecida nada mais é do que atingir a um modelo ideal ou permitir a manifestação de uma essência universal. Nesse estado almejado, o homem adotaria as ações que garantiriam a salvação da sua alma, isto é, o louvor, a reverência e a servidão a Deus. É esta suposição essencialista de homem preconizada na teologia e pedagogia jesuíta que estará subjacente, por exemplo, no esforço missionário empreendido pela ordem junto aos habitantes dos mundos recém descobertos. Diante deste entendimento, percebe-se que a proposta educacional dos Jesuítas, originalmente, não visa fomentar o caráter especulativo sobre a natureza ou com o conhecimento e que poderiam resultar em um questionamento aos dogmas da igreja. Antes sim, é uma ação antropocêntrica e pragmática de empregar o que está ao alcance para obras aceitáveis teologicamente.

Autores que analisam a Pedagogia Jesuítica e que compartilham os ideias e princípios teológicos, entre os quais destacam-se Bertrán-Quera (1986) e Franca S. J. (2019), há uma constante referência ao princípio de ensino ativo, o que em um primeiro momento pode nos levar a uma compreensão errônea dos fundamentos antropológicos do *Ratio Studiorum*. Contemporaneamente, o entendimento corriqueiro de pedagogia ativa fundamenta-se em uma compreensão positiva da natureza humana e da perfectibilidade

do sujeito, posicionamentos estes originados em Rousseau (2017), o que, certamente não é a posição assumida pela congregação religiosa.

O ensino ativo, na proposta da Companhia de Jesus, referia-se, sobretudo ao método tríptico (Miranda, 2011; Rosa, 2017) que enfatizava uma preleção organizada e regrada pelo docente, a repetição e a aplicação por parte dos discentes. Nessa perspectiva, ser ativo pode ser entendido como o ato de manter-se ocupado. A título de exemplificação pode-se citar a Regra 5 do professor de retórica:

Enquanto o professor corrige os trabalhos escritos poderão os alunos fazer os exercícios seguintes: imitar um trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou coisa assim; variar a mesma frase de diferentes modos; traduzir um trecho de prosa grega em latim ou vice-versa; exprimir em prosa latina ou grega os versos de um poeta; passar uma forma poética para outra; compor epigramas, inscrições, epitáfios; respingar frases gregas ou latinas de bons oradores e poetas; adaptar certos assuntos ou figuras de retórica; tirar dos tópicos e lugares retóricos vários argumentos para um determinado assunto, ou fazer outros trabalhos deste gênero (IHS, 2019, p. 151-152).

Nota-se que o que está em jogo não é o desejo do discente ou a significatividade do que está sendo desenvolvido, mas manter-se ocupado permanentemente. Entende-se que esta gestão do tempo como uma forma de normatizar e inibir o desejo que possa ser emergente do tempo ocioso tenderá a ser uma estratégia de disciplinarização crescente no decorrer da modernidade (Foucault, 1987). Assim, a gestão eficiente do tempo, pela qual tornaria-se extrair o máximo de produtividade do sujeito, não poderia ser compreendida como uma estratégia de caráter econômico, mas, sobretudo, de uma disciplinarização corporal que levaria a introjeção de uma norma capaz de se sobrepor o desejo.

Salienta-se que essa gestão temporal não restringia-se ao espaço de sala de aula, mas é perceptível o intento dos Jesuítas de construções de regimentos que consigam abarcar o maior tempo possível dos indivíduos. Um dos aspectos enfatizados por Durkheim (1995) refere-se ao que ele designa de excesso de atividades escritas ou tarefas que deveriam ser desempenhadas na esfera doméstica ou privada.

Acompanhando essa gestão temporal externa, previa-se também uma vigilância constante sobre os estudantes, mesmo se estes não fossem internos dos colégios jesuítas.

Em relação a isso, o *Ratio Studiorum* previa, por exemplo, que estudantes que não eram residentes na cidade do colégio deveriam permanecer apenas em casas e pensionatos autorizados e, constantemente, visitados pelos prefeitos de estudo. Lê-se ainda no documento normativo, um conjunto de regras prevendo atividades que poderiam ser realizadas ou eram proibidas de serem realizadas no tempo livre dos estudantes (IHS, 2019). Esse conjunto de normas, conforme Durkheim (1995) almejavam, sobretudo, a criação de uma prevenção de condutas desviantes ao mesmo tempo que permitiriam conhecer os desejos dos discentes, permitindo tornar a ação educativa não apenas “mais contínua, mas também mais pessoal, melhor apropriada à personalidade de cada um” (Durkheim, 1995, p. 242).

Assim, ao mesmo tempo que os educadores Jesuítas apostavam na capacidade de autorregulação e autocontrole dos desejos individuais, havia uma desconfiança acerca dos riscos do indivíduo, entregue a si mesmo, desviar-se do ideal preconizado. A presença de um vigilante, incumbido da confissão sacramental mensal (IHS, 2019), revela esse processo aparentemente paradoxal de individualização e acompanhamento externo. A carta de Loyola aos estudantes Jesuítas da Universidade de Alcalá é elucidativa em relação a este aspecto:

[...] Nos superiores que nos dirigem, devemos sempre contemplar a pessoa de Cristo que eles representam e recorrer a eles em nossas dúvidas, certos de que o Senhor nos dirigirá por eles. Não devemos esconder as nossas tentações, nem mesmo os pensamentos que não nos parecem bons, mas devemos partilhá-los com nosso confessor ou com nosso Superior, para que *Satã se transforme em anjo de luz*. No que nos toca, devemos preferir proceder segundo o conselho e a opinião de nosso padre espiritual que pelo nosso, o qual devemos sempre ter como suspeito (Loyola, 2008, p. 75).

O excerto do escrito inaciano revela a dialética entre a dimensão individual e a vigilância externa ou ainda, em termos antropológicos definidos por Charlot (2020), na relação dialética entre desejo e norma. O indivíduo, quando entregue a si mesmo sempre flerta com o risco de impulsos espontâneos. A presença do outro e a gestão temporal seriam estratégias eficientes para o gerenciamento e a intensificação de um fomento às

ações de autocontrole (Elias, 1993; 2011). Entretanto, a estes aspectos somaria-se uma outra prática enfatizada e estimulada exponencialmente no *Ratio Studiorum*: a emulação.

Entende-se por emular o ato de estimular a competição e as disputas, a fim de manter um amor-próprio elevado e tornar mais eficientes os procedimentos adotados. Mesmo que no campo psicológico tais pressupostos tenham sido descritos e sistematizados pelas perspectivas comportamentais do século XX, os educadores Jesuítas empregaram largamente a distribuição de prêmios e honrarias aos estudantes de maior destaque. Franca S. J. (2019, p. 61-62) apresenta de modo sintetizado o conjunto de regras, normativas e pressupostos utilizados para a otimização dos resultados:

A emulação constitui no seu sistema uma das forças psicológicas mais ativas e eficientes. Os meninos experimentavam-lhes a cada passo os estímulos poderosos. A aula era dividida em dois campos, romanos e cartagineses, cada qual com o seu estandarte; em campo dispunham-se por ordem de merecimento os diferentes graus de hierarquia militar; todo aluno tinha no campo adverso um êmulo, rival ou oponente sempre pronto a advertir-lhe os erros e contar, corrigindo-os, uma vitória para sua bandeira [...] Os prêmios eram outro incentivo poderoso à emulação fecunda. Não os inventaram os jesuítas; mas à sua distribuição deram tal realce e esplendor que a elevaram à altura de um dos atos mais importantes e ansiosamente desejados da vida escolar.

Nota-se que as práticas de emulação apenas fazem sentido em um contexto social em que o processo de individualização está operando e o sujeito pode-se orgulhar dos seus feitos individuais. As premiações destinam-se a personalidades individuais que conseguem emergir e destacar-se do corpo social. Com isso, entende-se que a Pedagogia Jesuítica afasta-se do conceito antropológico da Idade Média e adota um conceito antropológico moderno, conseguindo desenvolver um conjunto de estratégias que permitiriam o controle desses corpos. Assim, concorda-se com Miranda (2011) na medida em que afirma que os Jesuítas não foram inventores da pedagogia, mas sim compiladores sistemáticos de práticas que encontravam respaldo ou iam ao encontro das expectativas presentes no imaginário social. No entanto, tais práticas não eram organizadas de modo heterogêneo, mas havia uma organização lógica entre o contexto de época, os fundamentos antropológicos da pedagogia e as práticas desenvolvidas nos colégios.

Considerações finais

Uma das grandes questões colocadas pelo campo antropológico às pedagogias contemporâneas refere-se a fragilidade ou deriva na concepção de homem (Charlot, 2020), tendo em vista que vivencia-se um processo de reconfiguração nas grandes economias macroestruturais o que conseqüentemente reverbera nas esferas psíquicas, antropológicas e ontológicas individuais. Nutriria-se de certa ingenuidade qualquer empreendimento que visa traçar paralelos entre os dois momentos históricos, tendo em vista a inevitabilidade de anacronismos com o passado ou uma postura epistemológica excessivamente valorativa presente em esforços comparativos. Resta-nos assim questionar-se acerca da pertinência de um estudo que visa compreender os aspectos antropológicos de uma pedagogia temporalmente distante do presente.

Responder tal questionamento requer, primeiramente, reforçar uma postura teórica que compreende a história não como uma sucessão ou sobreposição de fatos. Há intrinsecamente no presente uma dimensão do passado que constitui o *ethos* institucional ou os esquemas tipificadores da ação. Frente a isso, o empreendimento hercúleo dos Jesuítas poderia ser tomado como um monumento pedagógico, isto é, algo que consegue transpor a linearidade temporal (Bertán-Quera, 1986). No entanto, Benjamin (1940) alerta-nos que todo monumento comporta uma dimensão da barbárie por cristalizar determinadas concepções de homem que representam sistemas de valores que podem ser eticamente questionáveis no tempo presente. Este estudo concentrou-se em evidenciar esta concepção teórica, objetivando-a e tornando-a inteligível.

Identificou-se que a concepção de homem subjacente à proposta educacional da Companhia de Jesus é de origem aristotélica-tomista, na qual há uma tendência essencialista e idealista. A concepção de homem universal da ordem religiosa assume uma dimensão teológica na medida em que espera-se que ele desenvolva uma atitude de servir e venerar a Deus. A partir desta concepção antropológica desdobra-se um projeto educativo em que lança-se um conjunto de estratégias que permitiram a introjeção de uma postura de permanente autocontrole sobre o corpo e os impulsos. Nesse viés, entende-se que a pedagogia normativa assume, perante a dialética norma-desejo, uma ênfase na normatização e gerenciamento dos indivíduos. Torna-se necessário reconhecer que tal

entendimento não pode ser analisado de modo anacrônico, mas sim como algo condicionado e que encontra legitimidade no contexto político e social da época.

Referências

- Almeida, W. R. A. (2014). A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. *Revista Grifos*. 23 (36). Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- Benjamin W. (1987). *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- Bertrán-Quera, M. (1986). *La Ratio Studiorum de Los Jesuitas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Boto, C. (2007). Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. *Cadernos de Pedagogia*. v. 1. p. 13-41, jan/jul. Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- Burke, P. (2010). *O Renascimento Italiano*. Cultura e Sociedade na Itália. São Paulo: Nova Alexandria.
- Calvino, J. (2019). *Escritos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp.
- Casimiro, A. P. B. S. (2004). Elementos fundamentais da pedagogia jesuítica. *Revista Educação em Questão*. 20 (6). maio/ago. p. 107-129. Recuperado de:
- Charlot, B. (2020). *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez Editora.
- Cohn, N. (1981). *Na senda do milênio*. Milenaristas, revolucionários e anarquistas na Idade Média. Lisboa: Editorial Presença Lda.
- Danelon, M.; Oliveira, M. A. G.; & Richter, S. (2012). Infância e a educação em De Pueris de Erasmo de Rotterdam. *Olhar de Professor*. 15 (1). p. 157-165. Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- Duby, G. (2009). A solidão nos séculos XI-XIII. In: Duby, G.; Ariès, P. *História da vida privada 2: Da Europa Feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 528-552.
- Dufour, D. R. (2008). *O divino mercado: A revolução cultural-liberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Delumeau, J. (1989). *O Nascimento e a Afirmação da Reforma*. São Paulo: Pioneira.
- Delumeau, J. (1994). *A Civilização do Renascimento*. Vol. 1. Lisboa: Editorial Estampa Lda.
- Durkheim, É. (1995). *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Durkheim, É. (2014). *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Elias, N. (2011). *O processo civilizador*. Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador*. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Erasmus de Rotterdam (2008). *De Pueris*. Rio de Janeiro: Editora Escala.
- Franca S. J., L. (2019). *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. O Ratio Studiorum. 2 ed. Campinas, SP: Cedet.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. 27 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis.
- Franco Jr., H. (2001). *Idade Média: O Nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense.
- Ghiraldelli Jr. P. (2015). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora.
- Henry, J. (1998). *A Revolução Científica e as origens da Ciência Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- IHS. *Cuarta parte principal: Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los prójimos les que se retienen en la Compañia*. Cali/Colômbia: Universidade Javeriana, 1999.
- IHS. (2019). *Ratio Studiorum. Organização e Plano de Estudos da Companhia*. 2 ed. Campinas, SP: Cedet.
- Jardilino, J. R. L. (2009). *Lutero e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Jardilino, J. R. L. (2011). Concepções da Filosofia Educativa de João Calvino. *Revista Nures*, n. 17. jan/abr. Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- Kolvenbach S. J. P.-H. (2015). Características da Educação da Companhia de Jesus. In.: Klein S.J., L. F.. *Educação Jesuítica e Pedagogia Inaciana*. São Paulo: Edições Loyola.
- Le Goff, J. (2005). *A Civilização do Ocidente Medieval*. Bauru: Edusc.
- Le Goff, J. (2021). *O Deus da Idade Média: conversas com Jean-Luc Ponthier*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Loyola, I. (2008). *Cartas Escolhidas*. Escritos de Santo Inácio. São Paulo: Edições Loyola.
- Loyola, I. (2014). *Autobiografia*. São Paulo: Editora Loyola.
- Loyola, I. (2015). *Exercícios Espirituais de Santo Inácio*. São Paulo: Editora Loyola.
- Loyola, I. (1963). *Obras Completas de San Ignácio de Loyola*. Madrid: La Editorial Catolica S. A.
- Lutero. M. (2019). *Escritos Seletos*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Miranda, M. (2011). A Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa Moderna. *Humanitas*. 63. p. 473-490. Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- Nascimento, S. F. (2007). Erasmo de Rotterdam e a educação humanista cristã. *Revista de Filosofia Aurora*. v. 19. n. 24. p. 47-60. Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- O'Malley, J. W. (2017). *Uma história dos Jesuítas: De Inácio de Loyola a nossos dias*. São Paulo: Editora Loyola.
- Rabelais, F. (2009). *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.
- Rousseau, J. J. (2017). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Edipro.
- Saviani, D. (2013). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª Edição. Campinas, SP: Editores Associados.
- Simondon, G. (1995). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Grenoble: Éditions Jérôme Millon
- Tfouni, L. V. James Joyce e a Pedagogia Jesuítica - Autoria e Epifania. *Revista Intercâmbio*. 43. p. 20-39. Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- Pinto, M. F. M.; Jardimino J. R. L. (2022). A Educação no alvorecer da modernidade: O Projeto Pedagógico de Erasmo de Rotterdam. *Revista Imagens da Educação*. 12 (20). p. 182-199. abr./jun. Recuperado em 17 de Junho de 2023.
- Rosa, T. M. R. da F. (2017). A Matriz Pedagógica Jesuíta e a Sistemática Escolar Moderna. *Revista História Da Educação*, 21(53), 21–37. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/71138>
- Weber, M. (2020). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

Recebido: 01/09/2023
Aceito: 27/02/2024
Publicado: 20/12/2024

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.