DIFERENÇA E IDENTIDADE: UM RECORTE DA EXPERIÊNCIA CURRICULAR DO COLÉGIO SANTO INÁCIO DO RIO DE JANEIRO, A PARTIR DA DÉCADA DE 70

por

Rosana Lourenço da Silva

Dissertação de Mestrado Apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
como Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre em Educação.

Janeiro, 2006

Dedico esta dissertação a cada um e cada uma que protagonizou comigo esta caminhada cheia de desafios. A todos vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, fonte de vida nova e certeza de fidelidade. Pela experiência de Sua presença constante, como Aquele que acompanha, orienta, fortalece, impulsiona, acolhe, e não deixa desistir.

À minha família, pela carinhosa e indispensável presença incansável na superação de tantos obstáculos desta caminhada. Obrigada pela construção conjunta desta conquista. Minha mãe (Wilma), meu pai (Beto), minhas irmãs (Sandra e Érica), meu sobrinho (Paulinho), alvos principais do meu amor e da minha admiração.

Aos meus amigos, todos e cada um, sem cuja presença real, acompanhamento constante, apoio permanente, parceria, dicas, opiniões, estímulo, companheirismo, participação e tanto afeto traduzido em tempo doado e talento partilhado, o caminho teria sido muito mais difícil.

Ao Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, pela confiança e facilicitação dos meios acadêmicos, técnicos e humanos para a realização deste trabalho. Especialmente, agradeço ao reitor Pe. Paulo D'Elboux, aos coordenadores, amigos da Biblioteca, dos Recursos Humanos, da Secretaria Geral, do Departamento Pessoal, da Informática Administrativa, do Setor de Design pela atenção, disponibilização de informações, documentos e meios. Obrigada pelo acolhimento sempre tão gentil.

À Diretora de Formação Cristã do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, Profª Vera Porto, pela compreensão humana, confiança, apoio incondicional (intelectual, logístico, infra-estrutural, humano) e facilitação de meios concretos para a realização e conclusão desta pesquisa. Muito obrigada. Aos amigos da Formação Cristã, sem cuja colaboração esta dissertação não seria possível. Minha sincera gratidão e meu reconhecimento.

Aos informantes privilegiados, que colaboraram com contribuições indispensáveis à realização e concretização da pesquisa. Obrigada pelo tempo dispensado, pela gentileza da participação nas entrevistas, pela riqueza de dados oferecidos.

À FAPERJ e ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aos coordenadores e professores, pela competência e compreensão.

Por fim, agradeço profundamente à Profª Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo, minha orientadora, pela compreensão, pelo respeito, pela confiança. Com ela fiz a experiência de que à excelência acadêmica e inteligência privilegiada que possui em alto grau, somam-se excelência humana, competência emocional e equilíbrio ético na administração das dificuldades que apresentei no percurso de desenvolvimento desta pesquisa. Serei eternamente grata e reconhecedora da abrangência de sua atitude.

ÍNDICE

Página

Capítulo

I. O PROBLEMA 1

Introdução
Objetivos
Metodologia

II. CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA – UMA ABORDAGEM PÓS-COLONIAL DA RELAÇÃO ENTRE GLOBAL E LOCAL.....17

O Momento Pós-Moderno: a Globalização e o Descentramento do Sujeito – Uma Experiência de Fragmentação das Identidades Únicas
Experiência diapórica, Identidade e Tradução do Global ao local: uma visão pós-colonial e multiculturalista

III. A QUESTÃO DA DIFERENÇA: CRISTIANISMO, IGREJA CATÓLICA, COMPANHIA DE JESUS – UMA TENTATIVA DE TRADUÇÃO DO GERAL AO LOCAL 34

Primeira 'Tradução': dos Primórdios do Cristianismo ao Concílio Vaticano II
Segunda 'Tradução': do Concílio Vaticano II às Conferências Episcopais Latino-Americanas de Medellín e Puebla
Terceira 'Tradução': da Igreja Católica à Companhia de Jesus

IV. A QUESTÃO DA DIFERENÇA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO SANTO INÁCIO 59

Uma Primeira Aproximação – Introdução
Quem é o diferente?
O 'Outro' é o 'Pobre" – Diferença Social
O 'Outro' é a 'Mulher' – Diferença de Gênero

V - CONCLUSÃO 88

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 93
ANEXOS 98
Instrumento de Pesquisa de Dados, a partir do relato de informantes privilegiados

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi perceber como as questões ligadas à diferença foram sendo traduzidas tanto no currículo explícito ou formal (escrito), quanto no currículo em ação (ativo), na prática pedagógica cotidiana do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, na década de 70. O que interessou mais diretamente foi o aprofundamento da questão da diferença, no trânsito de um espaço escolar marcado por uma pedagogia originada em uma orientação religiosa confessional: explicitamente cristã, católica e inaciana, buscando verificar como ocorreram as traduções dos princípios mais globais aos mais particulares. A diferença foi tratada a partir do teórico Stuart Hall.

O trabalho de campo foi realizado no Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, tendo fonte documentos curriculares da época e entrevistas semi-estruturadas com informantes privilegiados.

A análise dos dados apontou para o fato de que a diferença foi traduzida no Colégio referindo-se a duas categorias principais: a social e a de gênero, identificadas, respectivamente, na questão do pobre e da mulher.

ABSTRACT

The mainly goal of this research was to realize how some questions linked to differences have been translated both in the explicit or formal curriculum (written) and in the curriculum in action (active), in the daily pedagogical practice of Colégio Santo Inácio of Rio de Janeiro, in the 1970's. What have interested more directly was the deepening of difference questions, in the traffic of a scholar space marked by a pedagogy arisen in a confessional religious orientation: explicitly Christian, catholic and Inacian, searching to verify how occurred the translations of the more global to the more particular principles. The difference was treated from the theoretical Stuart Hall.

The field work was performed in Colégio Santo Inácio of Rio de Janeiro, having the source of curricular documents at that time and interviews half-structured with privileged informers.

The data analysis pointed to the fact that the difference was translated in the Colégio Santo Inácio referring to two mainly categories: a social one and one of the gender, identified, respectively, in question of poor people and women.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

INTRODUÇÃO

> Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.[1]

Com esta citação de Stuart Hall iniciei a Introdução de minha monografia de conclusão da graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2002. À época, desejava aprofundar como se davam as relações entre *Currículo de Religião, Pluralidade Cultural e Identidade Religiosa*, buscando compreender se e como era possível a um colégio confessional, com identidade religiosa explicitamente cristã[2], propor, tanto no seu currículo formal quanto na sua prática cotidiana, uma afirmação não-excludente de identidade, no caso, religiosa. Especificamente falando, tratava-se de investigar de que modo as mudanças trazidas pela modernidade tardia e pela pós-modernidade, principalmente com relação à afirmação da identidade do sujeito e das instituições, influenciavam na definição da natureza do Ensino Religioso, enquanto componente curricular.

A questão central a ser investigada refletia inúmeras discussões que há muito - pelo menos nos últimos 10 anos – vinham ocupando significativos espaços nas reuniões pedagógicas dos referidos colégios confessionais. O que se deve, de fato, ensinar nas aulas de Ensino Religioso, um dos espaços privilegiados de visualização da identidade do colégio? A própria pergunta que se colocava era problemática: trata-se de um ensino, de

---

[1] Hall, 2000: 9

[2] Na verdade, tratava-se de analisar os programas de Ensino Religioso da 2ª série do Ensino Médio de dois grandes colégios católicos do Rio de Janeiro, nos quais trabalhava, situados na zona sul, que atendem à classe média/alta. A partir da análise dos currículos, procurei discutir as questões relativas à identidade/diferença.

celebração ou de vivência da fé? Se era só ensino, reduzia-se a um conteudismo? Se era celebração ou vivência, dirigia-se a todos os alunos e competia ao ambiente da escola? Tratava-se, então, de um componente curricular híbrido: *aprender-celebrar-viver*, ou, se quisermos, *saber* para *experimentar* na vida pessoal e traduzir em *gestos concretos*?

Sem dúvida, os problemas são inúmeros quando pensamos na elaboração de um currículo de Ensino Religioso que contemple, por um lado, as questões trazidas pela modernidade tardia (especialmente a partir da 2ª metade do século XX), principalmente quanto à fragmentação das identidades únicas dos sujeitos, e por outro, a afirmação da própria identidade institucional em meio à pluralidade, inclusive religiosa, dos discentes e dos docentes.

As discussões que desenvolvi naquele trabalho conduziram-me a um questionamento ainda mais profundo sobre as relações entre identidade - seja ela compreendida na qualidade que for: étnica, cultural, religiosa, de gênero, de sexualidade – e diferença, principalmente a partir da experiência da pós-modernidade. Refiro-me especificamente ao questionamento sobre a afirmação de identidades únicas e essenciais, como se fossem realidades naturalmente instaladas na suposta estrutura ontológica de sujeitos concebidos como indivíduos em si mesmos, cuja relação com seu entorno cultural tivesse uma relevância menos significativa em sua constituição identitária. As contribuições de Hall (2000) são significativas para identificar a compreensão do sujeito desde as perspectivas iluminista, sociológica e pós-moderna. No dizer do próprio Hall (2000: 10 e 11), a concepção iluminista de sujeito é *baseada numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior*.

A concepção sociológica de sujeito avança para além da visão essencialista. Reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas sim formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediam os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele habita[3].

Neste sentido, Ernest Laclau[4] usa o conceito de deslocamento[5] para argumentar que as sociedades modernas não têm nenhum centro ou princípio organizador único: elas estão constantemente sendo descentradas ou deslocadas, de tal modo que são atravessadas por

[3] Cf. Hall, 2000: 11.
[4] Cf. Hall, 2000: 16.
[5] "Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder". HALL, 2000: 16.

diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeitos" ou, se quisermos, identidades.[6] Laclau argumenta que isso tem implicações positivas porque esse deslocamento indica que:

> (...) há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar.[7]

Os estudos pós-colonianistas[8] relativos a esta discussão bem como as contribuições da teoria curricular pós-crítica[9] me foram instrumentos muito importantes na compreensão dos novos desafios que se apresentavam ao contexto especificamente escolar, marcado pela diversidade e, ao mesmo tempo, pela busca de expressão de uma identidade. Do ponto de vista mais geral, desejava pesquisar como a questão específica da diferença era compreendida naqueles espaços pedagógicos confessionais.

A partir desta motivação, surgiu esta pesquisa de mestrado.

O objetivo principal deste trabalho foi, a partir da análise da proposta curricular do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, no recorte de tempo determinado (a partir do final da década de 70), perceber como as questões ligadas à diferença foram sendo traduzidas tanto no currículo explícito ou formal (escrito), quanto no currículo em ação (ativo).

O que interessou mais diretamente à pesquisa foi o aprofundamento da questão da diferença, no trânsito de um espaço escolar marcado por uma pedagogia originada em uma orientação religiosa confessional: explicitamente cristã, católica e inaciana. Deste objetivo mais geral, decorrem outros específicos que visam, principalmente:

- Aprofundar a concepção do significado da diferença, a partir: a) da visão pós-moderna de descentramento dos sujeitos como superação da idéia essencialista de constituição identitária; b) da superação da concepção binarista (pares híbridos que se opõem) na consideração da diferença; c) das contribuições dos estudos pós-coloniais.
- Compreender se e como ocorre a tradução e concretização das orientações pedagógicas cristãs-inacianas do âmbito mais universal ao mais particular, ou seja, da

[6] Cf. Hall, 2000: 17.
[7] Laclau, 1990: 40. In: Silva, 2000: 29.
[8] Ver capítulo II desta dissertação.
[9] Como esta pesquisa considera documentos curriculares, assumi como princípio de análise a concepção pós-crítica de currículo, que, segundo Silva (1999: 17), enfatiza os seguintes conceitos: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

Igreja à Companhia de Jesus, desta à Província Brasil Centro-Leste, da Província ao Colégio Santo Inácio e neste, a toda comunidade educativa.

O Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro é um colégio jesuíta, centenário, fundado em 1903. A compreensão da proposta curricular específica do Santo Inácio não pode ser desvinculada da proposta pedagógico-curricular dos jesuítas, considerados em âmbito de ordem religiosa (a Companhia de Jesus, propriamente dita) e da própria Igreja cristã católica. As orientações que norteiam as práticas curriculares, originam-se tanto do governo geral da Companhia de Jesus, sediado em Roma, e que procura unir no mesmo espírito as mais de 2.600 escolas jesuítas[10] espalhadas pelo mundo inteiro, assim como das orientações em nível Provincial. Neste nível, o Santo Inácio faz parte da Província Brasil Centro-Leste, que compreende os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, totalizando 7 colégios. Há, portanto, um conjunto de fundamentos e orientações que parte de um nível mais universal ao mais particular, buscando traduzir, no contexto específico de cada colégio, aquilo que marca a identidade da educação jesuíta, expressão, por sua vez, da proposta mais geral de uma educação cristã católica, a partir da experiência de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus: formar pessoas que, onde quer que estejam, o que quer que façam, sejam sempre capazes de em tudo amar, em tudo servir.

Um desafio importante para a pesquisa desenvolvida reside exatamente na consideração da particularização destas orientações gerais, ou seja, buscar compreender se e como foram sendo traduzidas cotidianamente as possibilidades de, em última análise, realizar, no espaço educacional do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, especialmente a partir do final da década de 70, aquilo que é a razão de ser do próprio colégio, no dizer da Companhia de Jesus:

> A finalidade de nossos colégios, sua razão de ser, é uma só: contribuir para a **missão evangelizadora da Igreja** por meio da **formação integral** das crianças, dos adolescentes e dos jovens que nos são confiados, à luz de uma **concepção cristã da pessoa humana e da sociedade** em cujo meio as pessoas deverão conviver, trabalhar, ajudar-se mutuamente, respeitar-se e amar-se. Tudo no colégio, o que acontece dentro e fora das salas de aula, deve orientar-se para a execução desse único objetivo.[11] (destaques próprios)

---

[10] O quantitativo não inclui as universidades, mas apenas as escolas de nível médio.

[11] Projeto Educativo, nº 5. O Projeto Educativo é um documento da ACOJE (Associação dos Colégios Jesuítas da Província Centro-Leste), que busca manter em constante relação os 7 colégios da província, atuando tanto em nível de formação continuada de professores (cursos, troca de experiências, entre outros) quanto em nível de projetos e atividades que reúnem os alunos.

Os destaques da auto-definição da finalidade de um colégio jesuíta, esclarecem a questão a que me referia. Primeiro, a consideração de que a razão de ser do colégio se liga diretamente à razão de ser da própria Igreja: *contribuir para a missão evangelizadora da Igreja.* Na pesquisa, busquei analisar as conseqüências desta afirmação, perguntando-me se há uma centralidade curricular pautada nesta identidade e, havendo, como esta centralidade se traduz na prática cotidiana do Colégio. Há inúmeros documentos eclesiásticos que esclarecem os objetivos da educação escolar dos colégios católicos e orientam, direta ou indiretamente, as opções curriculares também dos colégios jesuítas.

A notoriedade de tal influência ou relação entre as orientações eclesiásticas e as jesuítas, em níveis gerias e/ou locais, traduz-se na opção que fiz quanto ao recorte temporal da pesquisa: a partir do final da década de 70. O motivo principal que me levou a esta escolha fundamenta-se nas conseqüências diretas do Concílio Vaticano II na realidade dos colégios católicos.

Convocado pelo Papa João XXIII, em 1962, e finalizado por Paulo VI, em 1965, o Concílio foi uma retomada do sentido da ação da Igreja no seu diálogo com o mundo do pós-guerra, marcado por novos desafios que exigiam respostas novas. O objetivo principal do Concílio era a renovação interna da Igreja e, a partir daí, a ressignificação do seu agir. Entre "Constituições Dogmáticas e Pastorais" (4), "Decretos" (9) e "Declarações" (3), o documento oficial do Concílio, chamado Compêndio do Vaticano II, traduzido para as línguas vernáculas, apresenta a Declaração *"Gravissimum Educationis"*, sobre a educação cristã. O texto desenvolvido ao longo dos n°s 1500 a 1532 do documento apresenta 32 orientações para a educação cristã e, especialmente dos números 1517 ao 1522, as orientações específicas para a escola católica (nível médio). A força do Concílio, no que toca à convocação às mudanças, centrava-se, principalmente, na convicção de que ser Igreja não é propriamente ser membro de uma instituição, mas agir como Igreja, como sujeito transformador, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

O cotidiano do Colégio Santo Inácio à época, evidenciava as transformações que foram acontecendo no trabalho educativo e religioso, especialmente a partir do Concílio Vaticano II e de seus desdobramentos nas orientações do Episcopado Latino-Americano. Houve duas importantíssimas Conferências Episcopais realizadas, respectivamente, em 1968 e outra em 1979, a saber:

- **II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín, no ano de 1968, envolvendo a temática:** ***A Igreja na atual transformação da América Latina, à luz do Concílio.***
- **III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Puebla, no ano de 1979, envolvendo a temática:** ***A evangelização no presente e no futuro da América- Latina*****.**

As conclusões de ambas as conferências, falando em linhas bem gerais, convergem para uma convocação dos cristãos católicos ao engajamento que visa a promover a justiça social, a partir da opção preferencial pelos pobres e pelos jovens, tocando diretamente o âmbito educacional.

A questão principal que se impunha aos colégios católicos, que atendiam principalmente à elite econômica e intelectual, também na América Latina e no Brasil, apontava para a necessidade de concretizar uma educação mais democrática e inclusiva, que permitisse o acesso dos menos favorecidos economicamente aos espaços educacionais de qualidade. Um desafio, um apelo, uma exigência? Uma orientação. Não houve, de fato, nenhuma determinação prática, do ponto de vista eclesial, que definisse um tipo de ação específica que deveria vigorar nos colégios das diversas famílias religiosas. Cada ordem ou congregação religiosa, inspirada pelos princípios do Concílio Vaticano II e seus desdobramentos, deveria se questionar sobre sua atuação apostólica concretizada em diversas obras, inclusive a educacional.

A orientação geral era de princípios, na verdade: traduzir naquela realidade cultural e contextual especifica do Colégio em questão, à luz do que é entendido como a identidade própria da família religiosa, os princípios mais originais do cristianismo, que tem seu fundamento na dignidade inviolável de toda pessoa humana.

Exemplo elucidativo da idéia de que os colégios católicos começam a compreender as questões de diferença e inclusão sob uma outra perspectiva, a partir do Concílio Vaticano II e de sua proposta de um novo modo de ser Igreja, é o fato de que, em 1971 as primeiras meninas são matriculadas no Colégio Santo Inácio. O ambiente que por setenta anos fora eminentemente masculino, tornava-se uma escola mista e participava do momento histórico em que a Igreja se envolvia cada vez mais com a defesa dos direitos humanos. Os jesuítas participavam ativamente das

manifestações populares, muitas vezes marcadas pelo confronto com a polícia de repressão.[12]

Naquela mesma época, aumentava também a preocupação social, que era trabalhada nos alunos por meio da ação pastoral, que já incluía uma formação para a solidariedade e o voluntariado. A partir de 1979, com o acontecimento da Conferência Episcopal de Puebla, o caráter social do trabalho educativo do Santo Inácio adquiria uma traço mais definido. A proximidade do colégio com o Morro Dona Marta tornou a comunidade inaciana mais engajada com os problemas sociais.[13] Não é difícil perceber que, contextualizada à época, a questão da diferença era compreendida, principalmente, como diferença social.

O fato é que na dinâmica de incorporação e implementação de novos rumos, inclusive educacionais, na Companhia de Jesus há um processo que inclui consulta e discernimento, a fim de garantir a solidez das mudanças desejáveis. Os inúmeros documentos jesuítas que foram sendo produzidos, especialmente desde a década de 70, apresentam textos com visões prospectivas de compreensão das questões ligadas à diferença.

No capítulo II, com o objetivo de fundamentar a discussão sobre identidade e diferença recorri, principalmente, às contribuições de Stuart Hall (2000 e 2003). Entendi que seria necessário dedicar uma parte deste trabalho ao aprofundamento das atuais discussões sobre este tema, à luz dos estudos pós-coloniais, de que Hall é um teórico importante e com cuja argumentação me identifico. Considero a análise das relações entre pós-modernidade, globalização, cultura, concepção de sujeito/identidade, e, conseqüentemente, alteridade/diferença necessária à compreensão mais profunda dos processos de tradução que apresentei nos capítulos seguintes. Além disso, a própria identidade cristã católica do Colégio Santo Inácio remete à reflexão sobre fundamentos que garantiriam a dignidade ontológica de toda e qualquer pessoa humana. No texto desenvolvido, intencionei apresentar a argumentação do autor, inferindo relações com a temática específica desta pesquisa.

No capítulo III deste trabalho, procurei demonstrar como ocorreu esta tradução de princípios, considerando três momentos, em especial: do cristianismo original ao Concílio Vaticano II, deste às Conferências de Medellín e Puebla e da Igreja em geral à Companhia de Jesus. Busquei, na bibliografia e nos documentos

---

[12] Cf. COLÉGIO SANTO INÁCIO – RIO DE JANEIRO – 100 ANOS, 2003: 17.
[13] Ibdem: 19.

consultados, encontrar as ligações entre as três citadas dimensões de tradução, demonstrando as relações entre elas. Especialmente dos documentos eclesiásticos e da Companhia de Jesus, procurei extrair as informações mais significativas que esclarecessem este processo e pontuassem os caminhos novos de inclusão da diferença traçados para as obras educacionais jesuítas, especialmente em nível médio.

Na capítulo IV, apresentei a análise de dados realizada a partir dos documentos curriculares e da contribuição de informantes privilegiados que vivenciaram o cotidiano do Colégio Inácio, à época.

A pesquisa foi desenvolvida usando como fontes: a) documentos escritos; b) depoimentos, através de entrevistas semi-estruturadas e presenciais com informantes privilegiados.

Os documentos escritos foram utilizados como referenciais para fundamentação das orientações curriculares em diversos níveis, sejam eles eclesiais ou especificamente inacianos.

As orientações curriculares em nível mundial foram consultadas principalmente nos documentos:

a) Eclesiais:

- Documentos do Concílio Vaticano II: Declaração *Gravissimum Educationis;* Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*.

b) Inacianos:

- Cartas e Discursos do Pe. Pedro Arrupe, S.J. (Superior Geral).
- Nossos Colégios: Hoje e Amanhã.
- Características da Educação da Companhia de Jesus.
- Anuários da Companhia de Jesus (1970-1975).

Em nível latino-americano e provincial:

a) Eclesiais:

- Conclusões das Conferências Episcopais Latino-Americanas de Medellín e Puebla.

b) Inacianos:

- Cartas e Discursos do Pe. Pedro Arrupe, S.J. (Superior Geral).
- Projeto Educativo da Província Brasil Centro-Leste.

Os documentos específicos do Colégio Santo Inácio consultados foram, principalmente:

- Informativos do Colégio Santo Inácio de 1972 a 1975.
- Regimento Interno de 1976 e 1978.
- Regimento Escolar de 1993 e 2000.
- As contribuições dos 13 entrevistados.

Quanto às entrevistas presenciais, o objetivo principal foi registrar como os informantes privilegiados (alguns ex-reitores e padres jesuítas que exerciam a função de orientadores espirituais, atuais e ex-coordenadores de série, professores e ex-alunos que viveram a realidade cotidiana escolar da época) perceberam e vivenciaram as mudanças ocorridas no Colégio, especialmente a partir da década de 70, identificando, principalmente, quem era o diferente, como a questão da diferença se manifestava no cotidiano do Colégio, que tipo de mudanças (curriculares, pedagógicas, infra-estruturais, acadêmicas, entre outras) ocorreram para atender àquela demanda.

Uma das questões com que me preocupei ao elaborar o roteiro da pesquisa de campo (anexo) relaciona-se com o modo através do qual foi concretamente percebida e vivenciada pelos padres, educadores e ex-alunos a proposta da pedagogia inaciana de formação integral, centrada no objetivo de formar pessoas solidárias e comprometidas com a justiça social que decorre do projeto evangélico.

Realizei 13 entrevistas presenciais, conforme descrição no capítulo IV, com pessoas de diferentes gêneros, funções e estados de vida (ministros ordenados e leigos), a fim de perceber olhar específico que traduzia, também, o 'lugar' de que cada um falava: a visão do homem (padre ou leigo) e a visão da mulher (leiga); a visão do reitor, coordenador, orientador e a visão do aluno. Os informantes privilegiados apontaram a diferença social (pobre) e de gênero (mulher) como as categorias mais marcantes.

Para analisar os dados, defini, a princípio, 11 categorias de análise, dada a freqüência com que apareciam nos depoimentos.

A freqüência de referência a cada uma pelo 13 entrevistados, pode assim ser sintetizada:

Tema	Freqüência (nº de entrevistados)
Influência do Concílio Vaticano II	9
Pe. Arrupe e documento *Nossos Colégios:*	2

Hoje e Amanhã.	
Papel dos leigos	10
Professores e jesuítas	11
Currículo/diferença	5
Famílias	5
TLC (Treinamento e Liderança Cristã)	4
Fé e engajamento (abertura ao social)	12
Entrada das meninas	13
Monitoria no Curso noturno	4
Curso Noturno	12

Reuni os temas previamente descritas em duas categorias, apontadas por praticamente 100% dos entrevistados como os marcos da inclusão do diferente na realidade do Colégio Santo Inácio, a partir de 70: o diferente social – 'o pobre' (fé e engajamento/criação do curso noturno) e a diferença de gênero – a 'mulher' (entrada das meninas e de uma mulher para cargo de coordenação). As outras categorias apareceram na análise das duas principais, conforme descrição no capítulo IV.

No capítulo V, apresentei a conclusão da pesquisa, acentuando que aquele processo de inclusão do diferente, que toma força no ambiente cotidiano do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro em especial a partir da década de 70, se acentua nas décadas seguintes, até a atualidade, pois não se tratava de uma opção circunscrita do tempo, mas sim de uma opção de princípios.

Considerei como documentos curriculares todos os registros escritos e contextuais do cotidiano do Colégio, à época. Entendo que o currículo é o fazer concreto da escola, expresso em seus documentos formais, informais e nas práticas cotidianas.

Olhando a história do currículo sob uma visão para além da linearidade[14], pergunto-me como e em que medida as chamadas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas contribuíram para a ampliação de uma visão mais restrita da importância do cotidiano para a compreensão da questão curricular. No fundo, a discussão nos reporta à problemática mais ampla da relação entre universal/particular, essencialismo/singularização.

O que estou colocando em questão, de fato, é a influência da concepção de conhecimento e de educação – e, conseqüentemente, de formação curricular - , marcada

[14] Considero a visão linear aquela instrumentada pela ótica moderna de história, em que os fatos se sucedem numa relação causal e se expressam por metanarrativas que determinam, a partir de um princípio essencialista, uma teleologia dos fatos necessariamente destinada a um fim.

pela razão instrumental universalizante e essencialista. Intrinsecamente associada a este problema está também a concepção de sujeito educacional com que a escola, ainda tão influenciada pelo modernismo, trabalha na tessitura das suas práticas cotidianas. Assim como o currículo pode ganhar uma certa perspectiva essencial, também os sujeitos educacionais são considerados desde uma visão menos singular e mais universalizadora, no sentido de constituírem essa tal "entidade universal" chamada "sujeito educacional". Assim concebido, ele não existe, de fato. É um ente de razão. Os que existem, sim, são os diversos e singulares sujeitos, a quem se dirige o processo educacional. Existem, então, os sujeitos particulares, as disciplinas singulares e os saberes universais particularizados nas disciplinas? E como a escola pós-moderna, que, de alguma forma, transita entre as características da modernidade e da pós-modernidade[15], traduz cotidianamente as relações entre currículo, disciplinarização escolar e sujeito educacional?

As perguntas que coloco nos remetem ao que Gómez (2001), citando Gramnsci, cita:

> O velho não acaba de morrer e o novo não acaba de nascer.[16]

Na verdade, nossa análise se dirige a uma realidade contextual híbrida e transitória, em se tratando do tênue limite que separa e, de certo modo, interpenetra as realidades moderna e pós-moderna, marcadas pela tentativa de superação da ambivalência.

Lopes (2005)[17] lembra que a gênese do conceito de ambivalência está relacionada às discussões sobre o conceito de identidade. Esclarece que nas identidade essencialistas as classificações identitárias são vistas como naturais, pois, nesta concepção, elas são atributos do ser. Nas identidades estruturalistas, porém, as relações de poder se expressam por meio das classificações, portanto, através da identidade e da diferença, sob a influência do poder que atua tentando apagar a ambivalência. É o movimento da 'busca da ordem', a que Bauman (1999) se refere ao caracterizar a modernidade como um esforço de pensamento para derrotar a ambivalência. Concordo com Lopes (2205), ao afirmar:

---

[15] Considero pós-modernidade, pensamento pós-moderno e pós-modernismo conforme Gómez, 2001: 25:

a) *Pós-modernidade ou condição pós-moderna:* condição social própria da vida contemporânea, marcada pela globalização econômica, pela extensão das democracias formais e pelo domínio da comunicação telemática.
b) *Pensamento pós-moderno ou filosofia pós-moderna:* identifica-se com o termo genérico pós-modernidade. Refere-se a um pensamento que enfatiza a descontinuidade, a carência de fundamento, a pluralidade, a diversidade e a incerteza na cultura, nas ciências, na filosofia e nas artes.
c) *Pós-modernismo:* refere-se à cultura e à ideologia social contemporâneas que se desprendem e, ao mesmo tempo, legitimam as formas de vida individual e coletiva derivadas da condição pós-moderna.

[16] Gómez, 2001: 22.

[17] Lopes, 2005: 58.

> Daí Bauman (1999) caracterizar a modernidade como um esforço do pensamento para derrotar a ambivalência, buscando a ordem. Um esforço inútil , pois a ambivalência é construída na própria atividade ordenadora, aspecto não considerado pelo estruturalismo, Por isso, se queremos incorporar a ambivalência, é necessário superar tais concepções binárias de identidade e de diferença do estruturalismo, considerando a simultaneidade da atribuição de múltiplas categorias ao ser.

Pensando ainda sobre a modernidade e suas conseqüências para a consideração das questões relativas à identidade e difererença, assumo a consideração de Gómez (2001: 23), ao afirmar que é fato constatável a carência de fundamento dos grandes relatos que balizaram a história do ocidente nos últimos séculos[18], assim como o descrédito no império da razão enquanto instrumento privilegiado de ordenação da atividade científica e técnica, de governo das pessoas e administração das coisas:

> Apesar dos inquestionáveis avanços dos grupos humanos neste período, as ambiciosas promessas dos grandes relatos e a fé inquebrantável no poder da razão (definida habitualmente como única e com maiúscula) se chocam inevitavelmente com a frustrante linguagem de fatos e acontecimentos dolorosos e decepcionantes para a humanidade. Como recolhe e lamenta Enrique Gervilla (1993), no século da consolidação definitiva da racionalidade, a modernidade, tão orgulhosa e segura do poder da razão e da esperança e da felicidade, vê frustrados seus projetos diante de acontecimentos históricos tão desprovidos de razão, como as duas guerras mundiais; (...)[19]

À constatação de que a teleologia da história ordenada pela razão não legou a continuidade e coerência pretendidas pela modernidade, contrapõe-se a necessidade da aceitação da descontinuidade como fato dado e com ela, a suposta carência de fundamentos essenciais que garantam qualquer comportamento universalizador. A marca pós-moderna está posta: a existência humana é um vir-a-ser imprevisível, "a-teleológico", indeterminado, descontínuo, diverso e plural. É no contexto dessa nova relação entre razão e cotidiano (individual, social e escolar) que se colocam as questões da relação entre

---

[18] Lyotard, citado por Gómez, 2001: 22. A esse respeito, ver ainda Giddens, 1993:16, citado por Gómez 2001:22 –*A condição da pós-modernidade se distingue por uma espécie de desvanecimento da "grande narrativa" – a "linha de relato" englobadora mediante a qual somos colocados na história como seres que possuem um passado determinado e um futuro previsível.*

[19] Gómez, 2001: 23 e 24.

currículo e cotidiano escolar. O contexto é, no fundo, uma rede de relações intersubjetivas, mas que não se funda nem sobre um fundamento objetivo deslocado dos sujeitos e de seus contextos nem em um fundamento subjetivo homogeizante, como se decorresse de uma essência universal comum. O que quero dizer é que o "terreno" da escola "pós-moderna" é basicamente o das singularidades que encontram sua significação no específico das relações que estabelecem em níveis particulares: os diversos grupos de diferentes identidades (de etnia, de raça, de gênero, de sexualidade, por exemplo), os diferentes sujeitos de um mesmo grupo identitário, os diferentes sujeitos de diferentes grupos identitários transitam por um "espaço" de relação marcado pelo confronto e pelo conflito como experiências positivas de *auto e alter reconhecimento*. Segundo Bhabha (1998), os processos identitários cotidianos acontecem no que ele chama de entre-lugar (zonas de penumbra), em que as identidades estão presentes não de modo particularizado e fixo, mas como realidades fluidas e ambivalentes. O entre-lugar é uma realidade na qual as culturas se encontram, se reconhecem e valorizam suas diferenças ao mesmo tempo em que as repudiam, ou seja, nele se dá a interseção de várias identidades, amalgamadas por experiências de diferenças, discriminações e aproximações. É um "lugar" em que viver a experiência da diferença implica em experimentar a pluralidade como possibilidade real de sentido identitário. Em outras palavras: um "lugar" em que não há hegemonia identitária, mas interseção relacional de identidades. Pensando no campo do currículo, o Macedo, citando Bhabha (1998), argumenta que ele é um entre-lugar, onde podem ser elaboradas estratégias de subjetividade – singular e coletiva – que dão origem a novos signos de identidade e experiências inovadoras de colaboração e contestação.[20]

Esta questão da pós-modernidade, da fragmentação de identidades únicas e da constituição do sujeito educacional e do cotidiano escolar, relaciona-se também com o modo através do qual as teorias curriculares foram construindo a história do currículo. A questão central que inspira qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, recorrendo às discussões sobre a natureza humana, a natureza da aprendizagem, a natureza do conhecimento, da cultura, da sociedade.[21]

Para o aprofundamento destas questões, recorri às contribuições de Silva (2001) ao analisar currículo como um projeto político, e suas relações com o conhecimento a cultura e seu significado como prática de significação.

---

[20] Cf. Macedo, 2002.
[21] Cf. Silva, 1999: 14.

Entendo que o currículo, como projeto crítico, é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o poder político. *É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais (...) expressam sua visão de mundo, seu projeto social, "sua verdade".*[22] O efeito da política curricular assumida pela instituição e transformada em currículo atinge a sala de aula, define papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina a validade dos conhecimentos e dos instrumentos priorizados para a dignose do seu aprendizado.[23] Como Silva (2001:11), considero que *a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros* e reflete a visão que relaciona currículo e cultura, seja ela mais tradicional, tecnicista, crítica ou pós-crítica.[24]

Nesta pesquisa, assumo a visão pós-crítica (ou pós-estruturalista) da teoria curricular e o conseqüente modo de conceber a relação entre currículo e cultura, rechaçando a idéia da reificação cultural, que implicaria na concepção semelhantemente essencialista, estática e fixa de currículo, identidade e diferença:

> As visões tradicionais sobre as relações entre currículo e cultura estão assentadas numa concepção estática e essencialista de cultura. Esta, mesmo quando vista como resultado a criação humana, é concebida como produto acabado, finalizado. A cultura, aqui, é abstraída de seu processo de produção e torna-se simplesmente uma coisa: ela é reificada. Esse processo de reificação é semelhante ao processo de essencialização: a cultura "é", a cultura não é feita, não se transforma. Eis aqui um exemplo: apesar de toda a sua aparência desejável, o respeito à "diferença" de certas perspectivas multiculturalistas em educação expressa precisamente este tipo de concepção. A "diferença" aqui, como uma característica cultural é abstraída de seu processo de constituição e de produção, tornando-se essencializada.[25]

Enquanto na visão tradicional as relações entre currículo e cultura remetem à concepção de cultura como produto acabado, finalizado, mesmo quando admitida como resultado da criação humana, a concepção pós-crítica enfatiza o currículo como prática cultural e como prática de significação, conceito com que me identifico.

---

[22] Silva, 2001: 10.
[23] Cf. Silva, 2001: 11.
[24] Ver Silva, 2001: 14.
[25] Silva, 2001: 14.

Silva (2001: 16) enfatiza que as concepções estáticas e essencialistas de cultura, associadas às concepções realistas de conhecimento[26], compreendem o currículo como simples reflexo, reprodução, em escala reduzida, do conhecimento existente que, por sua vez, seria reflexo da realidade. Estas concepções estáticas e essencialistas de cultura deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, *que são, na verdade, relações sociais* (Silva, 2001: 16). Assumo a concepção de cultura que baseia na noção de que ela é produção, criação. É marcada pela capacidade de trabalhar os bens recebidos, numa atividade constante, por um lado de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem de construção (Silva, 2001; 17), desenvolvida num contexto de relações sociais de negociação, de conflito, de poder.

Desta concepção, decorre uma reflexão diretamente ligada à nossa pesquisa, quanto ao tratamento da questão da identidade e da diferença. Se a cultura é produção, trabalho, lugar por excelência de construção/desconstrução, montagem/desmontagem, espaço de negociação de conflitos, como se constróem as relações entre diferentes? E mais: que tipo de identidade caracteriza os diferentes em sua singularidade (pessoal, social, étnica, religiosa, entre outras)? É possível, desde esta perspectiva, falar em identidade a partir de um núcleo organizador que garanta unidade ao sujeito e, ao mesmo tempo, admita o dinamismo da cultura no seu trabalho de constante produção (construção/desconstrução) de identidades, por exemplo? No capítulo II deste trabalho, estas questões foram aprofundadas, não em vista de uma resposta definitiva, mas buscando pensar as implicações desta concepção que assumo na compreensão tanto dos fundamentos teóricos em que fundamentei minha análise, assumindo o conceito derridiano de *différance*, como também na análise dos dados levantados na pesquisa aos documentos curriculares e nas entrevistas semi-estruturadas realizadas.

Esta abordagem de cultura implicou, nesta pesquisa, na compreensão de currículo como prática de significação, prática de produção e prática que produz identidades sociais (Silva, 2001: 17). Acredito que o currículo (formal/escrito ou em uso/ação), oficial ou não, no campo educacional situa-se no centro do processo de formação de identidade, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. Assumo a posição de Silva (2001: 27) ao defender que *a tradição crítica em educação nos ensinou que o*

---

[26] *A epistemologia realista é, talvez, a característica mais marcante das concepções correntes de currículo e, como é óbvio, dos próprios currículos. Nas epistemologias realistas, o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente.* (Silva, 2001: 15). Trata-se do modelo aristotélico-tomista de epistemologia, que entende o conhecimento como adequação da inteligência ao objeto cosgnoscível, a partir da concepção da verdade objetiva (está no objeto).

currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. Porém, defendo, a partir das contribuições dos Estudos Culturais, que o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, raciais, sexuais... ; ele *está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.* (Silva, 2001: 17)

CAPÍTULO II

CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA – UMA ABORDAGEM PÓS-COLONIAL DA RELAÇÃO ENTRE GLOBAL E LOCAL

A discussão aprofundada neste capítulo visa fundamentar as dos capítulos seguintes, na perspectiva de que a tradução de princípios e orientações do global ao local, considerada no nível do cristianismo à Igreja e destes à Companhia de Jesus e ao Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, implica na consideração das relações identitárias que se estabelecem não só no âmbito da cultura escolar propriamente dita, como também naquele da cultura em geral. Questões ligadas à diferença não podem ser consideradas sem o aprofundamento do conceito de identidade. De que tipo de sujeito estamos falando? Um sujeito com identidade fixa e imutável, marcada por um componente essencial? Um sujeito sem qualquer fundamento identitário, seja ele considerado no nível universal ou particular, de tal modo que sua identidade é tão fragmentada da qual nada se possa afirmar?

Defendo que só dialoga quem tem identidade. Só é capaz de reconhecer o diferente como identidade possível quem auto-reconhece sua própria identidade como uma possibilidade não hierarquizada: não se trata, portanto, de uma identidade hegemônica reconhecer a legitimidade da identidade do diferente como possível, mas desigual em hieraraquia, como se o 'outro desigual' fosse o 'outro dessemelhante', no sentido da dignidade como pessoa. Fundamentada na contribuição de Hall (2000 e 2003) e dos estudos culturais e da visão pós-colonial do tratamento da identidade e diferença, rechaço esta visão binarista e assumo a concepção de legitimidade real do conjunto de identidades de que cada pessoa humana é sujeito.

Considero indispensável esta discussão, por isso, na primeira parte do capítulo apresentarei as contribuições de Hall (2000) para a compreensão de que, na realidade pós-moderna globalizada, as identidades únicas são constantemente deslocadas, o que não significa dizer que não há mais fundamentos identitários. Na segunda parte do capítulo, acentuarei as contribuições de Hall (2003) nas discussões relativas às identidades de origem, considerando especialmente a questão da cultura, à luz do multiculturalismo.

O Momento Pós-Moderno: a Globalização e o Descentramento do Sujeito – uma Experiência de Fragmentação das Identidades Únicas

Hall (2000), na justificativa da obra, defende que *as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas*.[27] O conceito de "deslocamento" que o autor introduz não significa a idéia de descaracterização do sujeito pós-moderno, ou seja, da afirmação de que não é possível atribuir-lhe nenhuma identidade. A questão é bem mais profunda: se não é possível mais atribuir-lhe **uma** - e apenas uma - identidade, a partir de **um**[28] referencial exterior fixo e objetivo, como se fez até a pré-modernidade[29], como compreender que um indivíduo multireferenciado com as realidades externas (ou, se quisermos, fragmentado) possa ter algum tipo de unidade interna que lhe atribua identidade?

O autor jamaicano analisa três concepções de identidade, a fim de caracterizar, por fim, quem seria este sujeito pós-moderno fragmentado, a saber: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Considera, primeiramente, o **sujeito do iluminismo**:

> (...)baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.[30]

Trata-se do sujeito cartesiano a que me referi na nota 26, fecundado pela experiência do iluminismo. Àquele sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento somou-se a imagem do Homem científico, libertado da intolerância e diante do qual se apresentava a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.[31] Aquele modelo de sujeito "pronto e acabado", senhor da razão, encapsulado em sua existência interior foi, pouco a pouco, cedendo lugar a uma nova concepção, impulsionada pelas transformações sociais de que ele foi, ao mesmo tempo, propulsor e receptor. De fato, principalmente a partir do final do século XVIII,

---

[27] Hall, 2000: 8 .

[28] Penso nos referenciais que prevaleceram nas sociedades monistas, como, por exemplo a européia medieval, que definiam e caracterizavam a identidade dos indivíduos. Por exemplo: religião e família.

[29] Considerarei o *Cogito, ergo sun* cartesiano (Descarte: 1596-1650) como marco da origem do deslocamento de eixo da pré-modernidade para a modernidade. A partir do racionalismo cartesiano, as noções de conhecimento e de sujeito se modificam radicalmente. A objetividade se desloca do objeto cognoscível ao sujeito cognoscente. É a razão que funda a existência, deslocando para o interior do sujeito toda e qualquer referência externa.

[30] Hall, 2000: 10 e 11.

[31] Cf. Hall, 2000: 26.

início do século XIX, na medida em que as sociedades modernas foram se tornando mais complexas e, conseqüentemente, adquirindo uma forma mais coletiva e social, houve um deslocamento daquele "núcleo interior" do sujeito do iluminismo em direção a outros referenciais externos. É o do surgimento do **sujeito sociológico**:

> A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava.[32]

O sujeito sociológico tem, portanto, sua identidade formada a partir da interação entre o eu e a sociedade. Vejamos que ele não elimina propriamente a constituição do sujeito do iluminismo, como se fosse um novo indivíduo que se colocasse agora em questão. Na verdade, ele abre aquele sujeito encapsulado para o mundo que o cerca, apresentando-lhe (a si mesmo, de fato) múltiplas possibilidades de interagir com igualmente múltiplos referenciais que não esgotam em si mesmos (unitariamente) todas as possibilidades de conhecimento, relações, interações. Colocando conceitualmente minha argumentação, aquele sujeito cartesiano, fecundado pela experiência do iluminismo, que nega as referências objetivas do mundo exterior como fonte de significação para sua própria existência, ressignifica as referências externas porque elas se apresentam como *possibilidades de sentido* e não necessariamente como *o sentido* que dá identidade, conforme acontecia na experiência pré-moderna.[33] Além disso, o sujeito experimenta que sua própria identidade, uma vez fruto de múltiplas relações interior-exterior, se constitui, também ela, em realidade fragmentada, o que não significa dizer descaracterizada, mas sim composta por várias matizes de experiências que se complementam ou, até mesmo, se contradizem, como argumenta Hall (2000):

> O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.[34]

---

[32] Hall, 2000: 11.
[33] Refiro-me, principalmente, ao fato de o sujeito pré-moderno ser marcado pela experiência de ter sua identidade fundamentada em referências externas e individualizadas.
[34] Hall, 2000: 12.

E ainda:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.[35]

A experiência da construção histórica da identidade origina a terceira concepção de sujeito a que Hall se refere: o **sujeito pós-moderno**. Trata-se do indivíduo que é fruto da complexificação das relações e interações do sujeito sociológico com as referências externas - em última análise, a cultura - , de tal modo que o dinamismo destas relações provoca no sujeito um contínuo processo de mudança, tal como se dá nas sociedades pós-modernas, marcadas irreversivelmente pelo processo de globalização.

Ao falar sobre o processo de globalização e seus impactos sobre a questão da identidade do sujeito, Hall (2000) considera a importante contribuição de Anthony Giddens[36], ao argumentar que as transformações envolvidas na modernidade são extremamente profundas e geraram conseqüências tanto em nível de interconexões globais quanto com relação às características mais íntimas e pessoais da existência cotidiana dos indivíduos. Não é possível mais pensar nem o globo nem os sujeitos como unidades individualizadas. Giddens (1991:11) define a modernidade como *um estilo, costume de vida ou organização social que emergiam na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência.* À pergunta que surge no final do século XX sobre o fato de estarmos ou não ainda na modernidade, o autor propõe que ao invés de estarmos entrando numa pós-modernidade, estaríamos vivendo a radicalização e universalização das conseqüências da modernidade[37]. Que significa dizer isto?

Partindo da premissa de que a história humana é marcada pelas descontinuidades e pelo desenvolvimento não homogêneo, Giddens (1991) analisa quais são as fontes da natureza dinâmica da modernidade, procurando distinguir elementos relevantes tanto para o caráter dinâmico como para o caráter de 'alcance mundial' das instituições modernas. Segundo o autor, o dinamismo da modernidade *deriva da separação do tempo e do espaço, do desencaixe dos sistemas sociais e da ordenação reflexiva das relações sociais à luz das*

---

[35] Hall, 2000: 13.
[36] Cf. Hall, 2000: 16.
[37] Para Giddens, a pós-modernidade é uma radicalização da modernidade (e não sua superação), marcada pela dissolução do evolucionismo, pelo desaparecimento da teleologia histórica, pelo reconhecimento da reflexividade meticulosa e constitutiva e pela evaporação da posição privilegiada do ocidente. (cf. Giddens, 1991).

contínuas entradas de conhecimento afetando as ações dos indivíduos e grupos (Giddens, 1991: 25).

Ele esclarece:

> O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo, fomentando relações entre outros 'ausentes', localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagólico*: isto é, locais são completamente moldados e penetrados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente à cena; a 'forma visível' do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.[38]

Esta separação entre espaço e tempo provoca o **desencaixe** dos sistemas sociais, ou seja, o *deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço* (Giddens, 1991: 29). Ele entende que, enquanto no mundo pré-moderno espaço e tempo coincidiam, uma vez que as dimensões espaciais eram denominadas por uma atividade localizada, no pós-moderno o local não é estruturado por aquilo que está presente em cena: os lugares são e permanecem fixos; o espaço, contudo, pode ser cruzado num piscar de olhos. Nesta linha, o autor indica dois mecanismos de desencaixe nas instituições pós-modernas, a saber: as *fichas simbólicas* e os *sistemas peritos*. As *fichas simbólicas* são *meios de intercâmbio que podem circular sem ter em vista características específicas de indivíduos ou grupos que lidam com eles (ex: dinheiro)* (Giddens, 1991: 33). Os *sistemas peritos* são *sistemas de competência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje* (Giddens, 1991: 35). Segundo o autor, estes sistemas provocam o desencaixe porque, como as fichas simbólicas, *removem as relações sociais das imediações do contexto* (Giddens, 1991: 36), promovem a separação entre o espaço e o tempo e nos dão 'garantias', nas quais temos confiança[39], por meio de tempo-espaço distanciado.

---

[38] Giddens, 1991: 27.

[39] **Confiança**: crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema, tendo em vista um dado conjunto de resultados ou eventos, em que a crença expressa em uma fé na probidade ou amor de um outro, ou na correção de princípios abstratos (conhecimento técnico) (Cf.,Giddens, 1991: 41).O autor propõe a conceituação de **confiança**, baseada, principalmente, nos seguintes pontos: (a) está relacionada à ausência no tempo e no espaço: confiamos mesmo quando algo não esteja visível; (b) ela não é igual à fé na credibilidade de uma pessoa ou sistema: ela é o que deriva desta fé, é o elo entre fé e crença; (c) a confiança em fichas simbólicas e nos sistemas peritos está baseada na fé, na correção de princípios que se desconhece e não nas boas intenções das pessoas.

O terceira fonte do dinamismo da modernidade, a ordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas de conhecimento afetando as ações dos indivíduos e grupos, é apontada pelo autor como uma perspectiva perturbadora da modernidade, uma vez que a reflexividade da vida social *consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz da informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter.* (Giddens, 1991: 45). Além disso, as reivindicações da razão na modernidade pretenderam ter mais certeza de que se tinha com as reivindicações da tradição, mas, não temos segurança de que algum elemento deste conhecimento não será revisado. Assim, nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecer no sentido de certeza indubitável[40]. A provisoriedade e a contingência que marcam a modernidade tardia globalizada (ou pós-modernidade) se manifestam principalmente pelas seguintes características: (a) nada pode ser conhecido com certeza, pois a epistemologia moderna perdeu seus fundamentos; (b) a história não é teleológica, portanto nenhuma versão de 'progresso' pode ser definida.

Esta questão específica da perda de fundamentos que caracteriza a pós-modernidade interessa diretamente à discussão desta pesquisa. O problema que se coloca é, principalmente, o seguinte: se não há fundamento, como é possível considerar a tradução de orientações globais para vivências locais, no que diz respeito ao modo através do qual as questões relacionadas à identidade e diferença foram/são concebidas pelo cristianismo em si mesmo, pela Igreja como instrumento de transmissão destes princípios cristãos e pelos Colégios Católicos como locais/espaços de cotidianização e vivência destes princípios? Pergunto-me: se a pós-modernidade inviabiliza o abalizamento de convicções em fundamentos não contingentes, tornando a realidade (cognoscível e cognoscente) provisória, volátil, e virtual, como é possível garantir os processos de tradução? Que se 'traduzirá', afinal? E mais: a ateleologia histórica que marca a pós-modernidade não seria, portanto, uma espécie de experiência niilista?

Defendo que há princípios fundamentais que ultrapassam as vicissitudes do tempo e da história, dos quais derivam a tradução de princípios singulares que darão sentido a uma realidade particular em questão. Não concordo com a proposta essencialista de determinação da fixidez de identidades, porque ela descontextualiza - ou, ao menos,

[40] No sentido aristotélico-tomista, referência que abalizou a teoria do conhecimento até os primórdios da "modernidade cartesiana", conhecimento é a adequação do intelecto à coisa (objeto do conhecimento). Trata-se, portanto, de um conhecimento objetivo, em cujo processo o sujeito cognoscente tem a função de "descobrir" o objeto cognoscível, revelando-lhe a essência. O objeto **é o que é**, independentemente do sujeito. A partir do marco cartesiano, o conhecimento é essencialmente subjetivo, construído no sujeito e pelo sujeito.

relativiza - as condições culturais nas quais o sujeito constrói suas identidades. O 'sujeito do iluminismo' a que se refere Hall é, neste sentido, ahistórico. Mas, como defender fundamentos irrenunciáveis e rechaçar a fixidez essencialista nos processos de tradução? Argumentação contraditória?

Explicando minha argumentação em relação à pesquisa em questão, entendo que na base mais original da proposta cristã, a partir do ser e agir de Jesus Cristo, há princípios gerais e irrenunciáveis de respeito à dignidade inviolável de toda e qualquer pessoa humana que fundamentam o princípio geral de inclusão que deve estar na base de toda ação cristã, institucional ou pessoal, em qualquer tempo e contexto. Uma análise, ainda que não aprofundada dos textos evangélicos, o revelam com clareza inquestionável. Jesus inclui o diferente, considera-o em sua dignidade pessoal, para além das exclusões conseqüentes da realidade político-econômico-social-religiosa da época.[41] Este princípio é irrenunciável, fundamental, na tradução espaço-temporal e sócio-cultural do cristianismo pelas diversas instituições em que se desdobra na sociedade, inclusive nos colégios confessionais católicos. Não é originado em uma ontologia descontextualizada, como uma idéia inata, 'idealmente' própria da natureza humana. Ao contrário, seu sentido é contextualizado, arraigado na cultura concreta de seu surgimento. À época, os grupos considerados 'diferentes' tinham determinada identidade e aquela realidade provocou um tipo de ação específica que traduzisse, na prática, aquele princípio irrenunciável de inclusão, baseado no respeito à dignidade de cada um. Hoje, os 'diferentes' são outros, a ação a ser desenvolvida é outra, porque as características e as relações culturais são outras, porém, a necessidade de que o princípio se aplique, permanece, porque O que defendo, portanto, é que a admissão de fundamentos gerais historicamente traduzíveis não caracteriza em si mesma um essencialismo descontextualizado e, neste sentido, inatista. A tradução é contextual e depende da cultura. Os princípios, contextualmente e culturalmente originados, tornam-se atemporais porque exigem uma constante recontextualização adequada às exigências culturais do meio em que serão concretizados.

Pensando seriamente sobre os traços que marcam a realidade pós-moderna, temos que admitir que estamos com perguntas sem respostas, e, quando muito, podemos propor respostas provisórias a pergunta novas e antigas, recolocadas no dinamismo do tempo de constantes rupturas, mudanças e inovações. A descartabilidade conseqüente destas

---

[41] Na primeira seção do capítulo III deste trabalho, procurei demonstrar o modo como o cristãos, originalmente, procederam quanto à problemática relativa à identidade do próprio cristianismo e dos 'diferentes étnicos e religiosos' que dele começaram a participar.

provisoriedade e contingência afeta diretamente as relações entre os sujeitos e os locais/espaços pós-modernos. Se não houvesse qualquer fundamento, que sentido haveria em falar de global e local como realidades relacionais e interconectadas? Parece que quanto mais vivemos em uma 'aldeia global, mais as identidades estão sendo desvinculadas de lugares, histórias e tradições e parecem 'flutuar livremente':

> No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos dos quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Esse fenômeno é conhecido como 'homogeneização cultural'.[42]

Segundo Hall (2000: 80-81), há três possíveis conseqüências da globalização em relação à homogeneização das identidades globais: (a) a globalização reforça as identidades locais, ainda que isso aconteça dentro do quadro da compreensão espaço-tempo; (b) a globalização é um processo desigual e possui sua própria 'geometria do poder'; (c) as identidades culturais estão em toda parte sendo relativizadas pelo impacto da compreensão espaço-tempo. Trata-se de admitir que, por um lado, as identidades giram em torno da 'tradição' e tentam recuperar a pureza anterior e unidade e certezas perdidas e por outro, giram em torno da 'tradução' e aceitam o fato de as identidades se sujeitarem à história, à política, à diferença. Contudo, conclui Hall (2000: 97): *a globalização parece não estar produzindo nem o 'triunfo' do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do 'local'*.

Hall (2000) recorre ainda às contribuições de Kathryn Woodward[43], para acentuar o fato de a globalização, por envolver uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando, deste modo, mudanças nos padrões de produção e de consumo, produzir identidades novas. Segundo ela, a concepção inter-relacional de mundo como uma rede interdependente não gera como conseqüência necessária a dispersão das identidades:

> A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e

[42] Hall, 2000: 75-76.
[43] Cf. Silva, 2000:20.

> reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.[44]

O que, na verdade, a autora defende – posição de que compartilho - é que as identidades pós-modernas, não mais fixas e fundadas exclusivamente em um núcleo essencialista subjetivo, mas sim construídas também no e pelo movimento da história, são produto da intercessão de diferentes componentes com que o sujeito se relaciona, tais como a cultura e suas próprias histórias particulares.

De qualquer modo, é inegável que a partir da concepção do mundo como realidade transnacional, todos os grupos que se identificam segundo certas características homeneizadoras ou identificatórias, principalmente quanto ao sentimento de pertença a um grupo étnico, a uma cultura e a uma nação, experimentam que essa pertença talvez seja muito mais contingente e circunscrita no tempo e na localidade do que pudessem imaginar. Por outro lado, exemplos de grupos que exacerbam posturas extremamente intolerantes, contrárias à realidade plural moderna, desejosos de afirmar identidades únicas fundamentalistas - e aqui não me refiro própria nem exclusivamente ao campo da religião - também parecem se multiplicar. Concordo com Mohanty[45] ao refletir sobre o quanto é verdadeiramente difícil, na prática, fazer uma sincera experiência de pluralidade:

> A pluralidade é, pois um ideal político tanto quanto um *slogan* metodológico. Mas há uma questão incômoda que precisa ser resolvida. Como podemos negociar entre minha história e a sua? **Como seria possível para nós recuperar aquilo que temos em comum, não o mito humanista dos atributos humanos que partilharíamos e que supostamente nos distinguiriam dos animais, mas, de forma mais importante, a intercessão de nossos vários passados e nossos vários presentes, as inevitáveis relações entre significados partilhados e significados contestados, entre valores e recursos materiais?** É preciso afirmar nossas densas peculiaridades, nossas diferenças vividas e imaginadas. Mas podemos nos permitir deixar de examinar a questão de como nossas diferenças estão entrelaçadas e, na verdade, hierarquicamente organizadas ? Podemos nós, em outras palavras, realmente nos permitir ter histórias inteiramente diferentes, podemos nos conceber como vivendo - e tendo vivido - em espaços inteiramente heterogêneos e separados? (grifo próprio)

---

[44] Woodward, K. In: Silva 2000:21.
[45] Mohanty, 1989: 13. In: Silva, 2000: 26.

O destaque da reflexão de Mohanty aponta para uma importante questão, que considero necessário aprofundar: as experiências de identidade original e diáspora– *nossos vários passados e nossos vários presentes* – como realidade constituinte das relações entre 'diferentes', no contexto da pluralidade. O modo como estes 'passados e presentes' são concebidos e intra e inter-relacionados no contexto cultural protagonizado pelos diversos atores sociais singulares, expressa um tipo concepção de identidade e, conseqüentemente, de diferença.

Na seção seguinte, aprofundarei esta temática, tendo como pano de fundo a discussão sobre a traduzibilidade daquele princípio geral do cristianismo que aqui defendi, no contexto multicultural e plural da realidade pós-moderna contemporânea.

Experiência Diaspórica, Identidade e Tradução do Global ao Local: uma visão pós-colonial e multiculturalista

Segundo Hall (2003: 27), nas sociedades pós-modernas, especialmente, é notória a dificuldade sentida por muitos dos que retornam em se religar a suas sociedades de origem. Muitos sentem que a 'terra' tornou-se irreconhecível. Em contrapartida, são vistos como se os elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivessem sido interrompidos por suas experiências diaspóricas: a história, de alguma forma, interveio irrevogavelmente. Esta é a sensação familiar e profundamente moderna de deslocamento. Não podemos jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto momento esquecido de nossos começos e autenticidade, pois há sempre um *between* entre o *Sitz in Lebem*[46] original e pós-diaspórico.

Pensando na temática desta pesquisa, com Hall (2003: 28), queremos aprofundar os seguintes questionamentos: o que a experiência da diáspora causa aos modelos de

[46] *Sitz in Lebem* é uma expressão técnica utilizada na hermenêutica bíblica, a fim de fidelizar, o quanto possível, a interpretação dos textos, considerando o "habitat natural", o "espaço-tempo" de seu surgimento. Mais do que simplesmente contextualizá-los, consiste em reconhecer-lhes a origem cultural, a 'identidade de origem', que marca tanto a forma quando o conteúdo redigidos. Utilizarei esta terminologia para expressar a idéia de identidade de origem.

identidade cultural? Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora?

A experiência de tradução do cristianismo, tanto histórica quanto institucional, é profundamente diaspórica, desde as origens. A orientação apresentada ao final do Evangelho segundo Marcos (Mc 16, 15) é categórica: *Então Jesus disse-lhes: "Vão pelo mundo inteiro e anunciem a Boa Notícia para toda a humanidade".*[47]

As implicações do mandato do fundador são evidentes: *mundo inteiro* e *toda a humanidade* requerem processos contínuos de tradução e retradução de princípios no tempo e na história das diferentes realidades culturais. O anúncio é constante desafio de encontro de diferenças. Há um 'deslocamento' (cf. Hall 2000) permanente em direção ao outro diferente, movimento que não deve (e não deveria historicamente) objetivar torná-lo um igual, rechaçando a legitimidade das identidades que possui. A identidade cristã a ser apresentada é marcada, neste sentido, por uma 'fixidez traduzível' naquele *between* intercultural específico.

Entendo que este desafio original com que o cristianismo se deparou desde o princípio[48], acompanha todas as experiências de tradução diaspórica por ele protagonizadas ao longo do tempo: o diferente como desafio de inclusão, por reconhecimento da legitimidade das identidades que possui, e não pelo papel hegemônico da identidade ou cultura daquele que inclui.

O fato de o cristianismo, na sua origem, estar contextualizado na experiência étnico-cultural-religiosa do judaísmo traz, também, um dado importante para nossa reflexão sobre a experiência da diáspora cristã, uma vez que, aquela cultura era intrinsecamente marcada por sucessivas experiências de diáspora durante os séculos que antecederam o cristianismo - e também depois, como registra a história moderna[49].

Em se tratando do período que antecede o surgimento do cristianismo, há três momentos paradigmáticos: a experiência de Abraão, que marca a constituição/identidade original do povo hebreu[50]; a experiência do Êxodo, com Moisés, através da qual os hebreus se libertam da escravidão do Egito(séc. XIII a.C., cerca de 1250a.C.); e a experiência do Exílio na Babilônia (séc. VI a.C., de 587 a 538 a.C.). O desafio da manutenção da

[47] In: Bíblia Católica Eletrônica – v 1.0. RkSoft Desenvolvimentos (www.rksoft.om.br).
[48] Esta reflexão será aprofundada na primeira seção capítulo III.

[49] Por exemplo, a diáspora produzida pela terrível experiência do holocausto.
[50] A designação étnico-religiosa *judeu* e *judaísmo* só é utilizada a partir do séc. VI a.C. para referir-se ao povo judeu. Desde Abraão (séc. XIX a. C., cerca de 1800 a. C.)) até então, o termo com o qual aquela cultura era identificada é *povo hebreu* ou simplesmente *hebreus*.

identidade étnica e religiosa, tornou-se, naqueles séculos, traço característico da cultura judaica. O contato com as outras culturas, apresentadas ao judaísmo como hegemônicas, porque do dominador, do conquistador, constituía-se em ameaça de descaracterização identitária: manter as tradições em meio às diásporas era exigência de fidelidade religiosa, étnica e cultural.

Segundo Hall (2003: 29), esta *ur*-origem[51] diaspórica judaica torna-se uma espécie de mito fundador[52], paradigma para a compreensão de que o retorno à identidade original é sempre possível, apesar da diáspora. Questiono, com Hall, a possibilidade de as identidades permanecerem inalteradas com as experiências de diáspora:

> Trata-se, é claro de uma concepção fechada de "tribo", diáspora e pátria. Possuir uma identidade cultural neste sentido é estar primordialmente em contato com um **núcleo imutável e atemporal**, ligando o passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Este cordão umbilical é o que chamamos de "tradição" cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua "autenticidade".[53] (grifo próprio)

Na seção anterior deste capítulo, fundamentada em Hall (2000), apresentei uma série de reflexões sobre o fato de o sujeito pós-moderno prescindir de um *núcleo imutável e atemporal* descolado das interações culturais que o indivíduo realiza. Defendi que há fundamentos, tanto na identidade individual quanto cultural do sujeito, que permanecem, mas não necessariamente por uma ontologia ahistórica. O fato é que uma concepção fechada de diáspora, ou seja, baseada na idéia de que é possível uma volta às origens sem qualquer modificação identitária conseqüente das relações com os diferentes, considera o outro como ameaça à fixidez identitária própria. Deste modo, os processos de tradução originados pelas relações entre os diferentes limitar-se-iam à apresentação de uma identidade hegemônica, fosse cultural, étnica, religiosa, de gênero ou de outra natureza. Não é esta concepção que fundamenta aquele mandato original fundante do cristianismo a que me referi ao citar o texto do Evangelho segundo Marcos. Não é esta concepção que fundamenta as 'traduções do cristianismo' que a Igreja foi chamada a realizar no tempo e

---

[51] O termo *ur-origem* apresentado pelo autor remete à experiência original de constituição do povo judeu, a partir da experiência diaspórica de Abraão: de Ur, na Mesopotâmia, em direção à Terra Prometida. Segundo os relatos bíblicos, especialmente os do livro Gênesis (Gn, 12, por exemplo), Abraão, patriarca de uma tribo nômade, é chamado a constituir o povo de Jah (Javé, Deus), a ser sedentarizado na Terra Prometida (Canaã).

[52] Hall (2003:29) esclarece a história judaica marcada por diversas experiências de diáspora e libertação, *é representada como teleológica e redentora: circula de volta à restauração de seu momento original, cura toda a ruptura, repara cada fenda através desse retorno*.

[53] Hall, 2003: 29.

na história. Não é esta concepção que fundamenta a retradução daqueles princípios originais cristãos e eclesiásticos que a Companhia de Jesus desejou realizar em suas mais variadas obras apostólicas. A experiência da diáspora implica a admissão de espaços reais de relação entre diferenças que superem a concepção binarista de pares antagônicos que procuram impor a hegemonia de suas respectivas identidades.

Assumo a posição de Hall (2003: 33), ao afirmar que o

> conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém, as configurações sincretizadas da identidade cultural requerem a noção derridiana de *différance* - uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. (...) Sempre há o "deslize" inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, **enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente apropriado**. (grifo próprio)

Refutando o conceito binarista de diferença e análise da pluralidade, assumo a concepção derridiana: *différance (...) Não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente "Outro". É uma "onda" de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas. Différance caracteriza um sistema em que "cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos [significados], através de um jogo sistemático de diferenças" (Derrida, 1972)*[54].

A afirmação binarista se fundamenta em uma premissa que, em si mesma, é hierarquizante: a legitimidade identitária do 'outro' concebido como diferente é garantida pela afirmação hegemônica daquele que se estabelece como padrão. No caso da cultura ocidental, o esteriótipo colonialista europeu, que marcou aquela identidade como padrão referencial a que todas as outras se confrontavam através de relações de semelhança ou diferença. Neste sentido, ser "diferente" é não ter em 'fenótipo', seja considerado no âmbito que for, a expressão da 'genotopia' hegemônica. A semelhança e a diferença, consideradas desde esta concepção exclusivamente essencialista estão deslocadas de sua base cultural particular.

[54] Cf. Hall 2003: 60.

Entendo, como Hall (2003: 34) que a cultura é *essencialmente impelida por uma estética diaspórica. Em termos antropológicos, suas culturas (as dos que estão em diáspora) são irremediavelmente "impuras". Essa impureza, tão freqüentemente construída como carga e perda, é em si mesma uma condição necessária à sua modernidade*. Citando Salman Rushdie, o autor jamaicano sintetiza: *o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação que vem de novas e inusitadas combinações dos seres humanos, culturas, idéias, políticas, filmes, canções é como a novidade entra no mundo*. (Hall 2003: 34)

A concepção do autor supera a visão equivocada e reducionista de hibridismo referida à composição racial mista de uma população, admitindo-o como uma lógica cultural de tradução. Concordando com Hall (2003: 74), entendo que essa lógica é cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e que, portanto:

> Hibridismo *não* se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formandos. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. **Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou "inerentes" de transformação.** [55] (grifo próprio)

O destaque do texto ilumina a discussão sobre a tradução dos princípios gerais do cristianismo às realidades contextuais eclesiais e institucionais. Considerar a *revisão de normas e valores* não significa descartar princípios fundamentais da cultura em questão, no caso específico, do cristianismo em seu fundamento original, de que já tratamos neste capítulo. Não implica, por outro lado, em reduzir o espectro, a possibilidade de abrangência da tradução pelo medo de que a cultura original seja maculada na inter-relação com os diferentes, visão baseada naquela conceituação fechada de diáspora que considerada a identidade original fixa, atemporal e aistórica. Entendo *revisão de normas e valores* como possibilidade de que as traduções aconteçam, de fato, em *places de passege*, em 'lugares de trânsito deslizante' de diferenças que não se apresentam como binarismos antagonizados.

[55] Hall, 2003: 74.

Admito como premissa que se os processos de tradução descritos nos capítulos seguintes acontecessem tomando como modelo a concepção binarista de diferença, não haveria, de fato, tradução, mas sim imposição hegemônica dos princípios cristãos da esfera mais global às mais locais, num processo descontínuo de tentativa de fixação identitária descontextualizada.

Hall (2003) assinala que a concepção derridiana de diferença afirma *que a tradução (cultura)l é muito diferente de comprar, vender, trocar – não importa o quanto ela tenha sido convencionalmente retratada nesses termos. Não se trata de transportar fatias suculentas de sentido de um lado da barreira de uma língua para a outra. O significado não vem pronto, não é algo portátil que se pode "carregar através" do divisor*[56].

Defendo que o significado é construído na interação multicultural diaspórica. Em se tratando do âmbito de nossa pesquisa, entendo que Igreja, ordens e congregações religiosas, obras educacionais católicas, Companhia de Jesus, Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro são, neste sentido, expressões culturais, históricas e temporais das experiências de diáspora protagonizadas pelo cristianismo desde a sua origem. Experiências que se traduzem e se ressificam na, com e pela cultura concebida como *places de passage* e não espaço de antagonismo identitário.

Compartilho da conceituação de Raymond Williams sobre cultura, apresentada em Hall (2003):

> A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – "dentro de identidades e correspondências inesperadas", assim como em "descontinuidades de tipos inesperados" - dentro ou subjacente a *todas* as demais práticas sociais. (...)[57]

Compreendo que esta conceituação supera uma primeira maneira de conceituar cultura que pode ser extraída das várias e sugestivas formulações feitas por Raymond Williams em *The Long Revolution.* Hall (2003: 135) esclarece que a primeira *relaciona cultura à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns*. Nessa definição, a concepção de cultura é, em si mesma, socializada e democratizada, não consistindo mais na *soma de o "melhor que foi pensado e*

---

[56] Hall, 2003: 41.
[57] Hall, 2003: 136.

dito", considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada – aquele ideal de perfeição para o qual, num sentido antigo, todos aspiravam.[58]

Concordando com Hall, assumo que a segunda ênfase do conceito de cultura apresentada por Willians *é mais deliberadamente antropológica e enfatiza o aspecto de "cultura" que se refere às práticas sociais.*[59] Supera a idéia de que ela seja apenas a soma descritiva dos costumes e culturas populares da sociedade. Na verdade, ela é perpassada por todas as práticas sociais e *constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas*[60].

Este conceito é fundamental para a compreensão dos processos de tradução descritos nos capítulos seguintes, porque conceber a cultura não como soma de práticas sociais, mas *soma dos inter-relacionamentos das mesmas* é admitir que os processos de tradução dos princípios cristãos/eclesiásticos/jesuítas à realidade concreta do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro supõe a interação permanente de contextos inter-relacionados e não apenas reunidos como um conjunto formado por realidades estratificadas. Se não há inter-relação, não há tradução.

Uma contribuição também importante para a melhor compreensão deste processo de tradução identitária cristã em meio à realidade plural pós-moderna, são as reflexões dos Estudos Culturais quanto ao aprofundamento do significado do multiculturalismo.

Assumo a conceituação de Hall (2003), ao distinguir:

> Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou **administrar problemas de diversidades e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais**. Existem muitos tipos de sociedade multicultural; (...) todos possuem uma características em comum: são, por definição, culturalmente heterogêneos. [61] (grifo próprio)

A marca multicultural é característica dos diversos 'ambientes' de tradução dos princípios cristãos relatados nos capítulos seguintes desta pesquisa. Desde a origem, como já assinalei a aprofundarei na primeira seção do próximo capítulo, *administrar problemas*

---

[58] Hall, 2003: 135.
[59] Hall, 2003: 136.
[60] Cf.Hall, 2003: 136.
[61] Hall, 2003: 52.

de diversidades e multiplicidade étnico-cultural-religiosa foi desafio constante à realização de um processo de tradução que respeitasse a legitimidade do/da diferente/diferença. Esta exigência se tornou cada vez mais patente na medida em que as sociedades e as instituições, inclusive as de identidade cristã, foram se tornando mais complexas e reféns dos efeitos da globalização. Porém, à pretendida homogeneização contrapõe-se, muitas vezes, o localismo das diferenças, inclusive nos espaços educacionais.

Finalizando este capítulo, concordo com a afirmação de que a *globalização contemporânea é marcada pelo desarraigamento irregular das relações sociais e por processos de destradicionalização que não se restringem às sociedades em desenvolvimento*, segundo Hall (2003: 58), citando Giddens (1999). Mas, como defendi na primeira seção, entendo que a possível conseqüente homogeneização cultural provocada pela dinâmica da globalização não é um efeito irremediável deste processo. Paralelamente às *tendências homogeneizantes da globalização, existe a "proliferação subalterna da diferença". Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si (....). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das "diferenças"*[62] assumidas, na experiência multicultural, não como realidade antagônica a uma identidade universal hegemônica, mas identidade legitimamente possível.

CAPÍTULO III

A QUESTÃO DA DIFERENÇA: CRISTIANISMO, IGREJA CATÓLICA, COMPANHIA DE JESUS - UMA TENTATIVA DE TRADUÇÃO DO GERAL AO LOCAL

[62] Hall, 2003: 60.

Primeira 'Tradução': dos primórdios do cristianismo ao Concílio Vaticano II

> Se alguém disser: "Amo a Deus", mas odeia o seu irmão, é um mentiroso: pois quem não ama o seu irmão a quem vê, a Deus, a quem não vê, não poderá amar. (I João 4, 20)

O texto bíblico acima, da 1ª Carta de João, remonta há, mais ou menos, o ano 85 da era cristã. Vinte séculos nos distanciam da primordial preocupação do hagiógrafo de que aqueles primeiros cristãos, de origens culturais tão variadas, compreendessem que a fé deveria se traduzir em atitudes concretas de relações sociais e interpessoais de valorização da dignidade da pessoa humana em sua concretude: o amor a Deus se traduz no amor ao próximo. A diversidade cultural dos destinatários da convocação joanina se apresentava como desafio importante.

Egressa principalmente do judaísmo (ou hebraísmo) na sua origem mais remota, a primeira geração de cristãos colhe, como fruto de intenso trabalho de anúncio da mensagem evangélica "a todos os povos e nações"[63], a adesão de pessoas de diferentes e variadas experiências culturais no que toca à compreensão da divindade, aos princípios doutrinários e ético-comunitários que decorrem desta relação/compreensão e às práticas litúrgicas que a expressam. Apenas para exemplificar, houve, principalmente, quatro grupos que, à época da 1ª Carta de João – final do século I - já estavam incorporados ao cristianismo: os chamados *hebreus* (judeus oriundos da Palestina); os *helenistas* (judeus que viviam fora da Palestina, sob forte influência da cultura greco-romana); os intitulados *tementes a Deus* (não-judeus/pagãos interessados em se converter ao judaísmo, mas resistiam, principalmente, ao rito da circuncisão) e os *prosélitos* (não-judeus na sua origem, convertidos ao judaísmo). O cristianismo do final do século I já se constituía, portanto, em uma experiência de abertura às diversas matizes de mentalidades diferentes –

[63] Ver texto bíblico do Evangelho segundo Marcos, capítulo 16, versículo 15: *" Então Jesus disse-lhes: "Vão pelo mundo inteiro e anunciem a Boa Notícia para toda a humanidade."* E ainda o livro dos Atos dos Apóstolos, no Novo Testamento, que narra fundamentalmente como se deu a expansão da Igreja no século I do cristianismo: viagens missionárias, encontro com a cultura greco-romana, realização do 1º Concílio da Igreja (mais ou menos no ano 70) o Concílio de Jerusalém, com o objetivo de dirimir sobre as questões de doutrina e prática cristãs, a partir da adesão de pessoas oriundas do judaísmo e do paganismo ao cristianismo.

e até divergentes – que procuravam encontrar nos ensinamentos do fundador Jesus Cristo os caminhos de síntese e expressão concreta de vivência comunitária dos princípios doutrinários, litúrgicos e éticos considerados irrenunciáveis.

Os conflitos intra e interculturais dos neocristãos que aderiam àquela nova proposta de experiência de fé e modo de vida ganhavam maior expressão e, ao mesmo tempo, encaminhavam importantes discussões em torno da questão das identidades originais de que se reconheciam portadores e daquela nova identidade cristã que se lhes apresentava. Em muitos aspectos, instalava-se um conflito, pois a concepção identitária à época, diferentemente da modernidade e pós-modernidade, supunha uma fixidez que significava renúncia aos aspectos da cultura religiosa original em função da adesão ao novo modelo identitário de que o indivíduo se faria portador. À suposta idéia de uma possível identidade múltipla (ou deslocada) antepunha-se a única possibilidade da fixidez. Não se trata, aqui, de estabelecer uma análise valorativa acerca da posição descrita, mas o fato é que a fixidez almejada implicou, ainda que involuntariamente, na busca do diálogo consensual. À pergunta sobre o que fazer com as identidades de origem, a resposta da Igreja nascente veio através do Concílio de Jerusalém. No fundo, buscou-se tentar responder sobre como lidar com as identidades e tradições originais e sobre como elas podem ser *traduzidas* no tempo e no espaço, nas diversas matizes contextuais de deslocamentos e reconstruções constantes de processos identitários individuais e culturais. Como traduzir nos princípios cristãos as identidades de origem? Que se modifica no movimento contínuo de diáspora de si mesmo e do seu lugar original? Que e como se transforma? Que novas demandas implicam a adesão àquela nova identidade que, muito mais do que religiosa, constitui-se em um novo projeto de vida?

Para aprofundar estas e outras questões relativas à abertura do cristianismo a diferentes experiências culturais, ainda no século I (em torno do ano 70) realizou-se o 1º Concílio da Igreja[64], o Concílio de Jerusalém. O critério principal de discernimento foi a volta aos fundamentos originais: a partir do que Jesus Cristo disse e fez e da transmissão/tradução daquela experiência pelos primeiríssimos cristãos, como agir? O projeto original proposto, vivenciado e transmitido pelo fundador é o de inclusão

---

[64] *"Concílio* (que procede da mesma raiz do verbo conciliar) significa originalmente uma assembléia ou reunião para dirimir diferenças. No uso eclesiástico, desde os primeiros séculos chamaram-se concílios as assembléias em que havia uma prevalência de bispos. Sempre, porém, houve presença de outras pessoas (presbíteros e mesmo leigos). Aos concílios é atribuído, em geral, poder dogmático e disciplinar." (Cf. Pe. Jesus Hortal, S.J. *apud* PAULO II, João. **Código de Direito Canônico**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1987, p. 155, nota 337.

do considerado "diferente" e de abertura incondicional às múltiplas possibilidades identitárias, contrariando a realidade contextual predominante à época. Naquele contexto cultural da Palestina do século I, vida cidadã e princípios religiosos normativos de conduta individual e social apresentavam-se intrinsecamente relacionados. Do ponto de vista da organização da sociedade, ser um bom "cidadão" (termo anacrônico) e ter direito às condições de cidadania significavam ser um indivíduo que cumpria os preceitos político-econômico-social-religiosos determinados pelas lideranças judaicas do país, que acumulavam as funções de liderança política e religiosa, sob o domínio estrangeiro dos romanos. Ter uma condição econômico-social desprivilegiada, não gozar de boa saúde física e, para as mulheres, consideradas inferiores por sua condição de gênero, ser infecundas resultava na conclusão de que aquela pessoa não era abençoada pela divindade. Ser abençoado, naquele contexto, significava, portanto, ter boa condição econômica, boa saúde física e posteridade numerosa. O contrário desta condição representava por sua vez, a idéia de "não-bênção" ("maldição"). Importante é perceber que havia critérios objetivos que marcavam a identidade religiosa desejável à época, naquele ambiente da Palestina do século I, lugar primordial da experiência fundante cristã. E mais: a identidade religiosa encontrava sua expressão nas práticas sociais que pretendiam unificar, pela religião, a cultura e as tradições. Mas, a um neocristão, de identidade religiosa original judaica ou pagã, deveriam impor-se as condições de cultura e tradição judaicas? Esta foi a pergunta essencial a que o Concílio de Jerusalém buscou responder e para a qual quis definir posições. Dizia, anteriormente, que as diferenças de identidade religiosa original acabaram por implicar na busca de diálogo consensual. Esta foi, sem dúvida, a experiência do Concílio de Jerusalém. Havia duas tendências essenciais: assumir a identidade religiosa judaica, expressa por ritos e concepções litúrgicas e comportamentais próprios, como condição de adesão ao cristianismo, ou desconsiderar a necessidade de adesão às tradições judaicas para se tornar cristão. A conseqüência desta questão central implicaria, portanto, na decisão sobre algo ainda mais importante: a possibilidade de o cristianismo se abrir a outras culturas a partir de um projeto identitário próprio e, porque não dizer, "fixo". Aos pagãos, por exemplo, imporiam-se ou não as tradições judaicas como critério de adesão à identidade cristã? Era fato que a eles a experiência cristã não seria negada. Isto aquele Concílio original não precisava definir. Mas, ao questionamento sobre a adesão ou não às tradições judaicas, somava-se ainda a pergunta sobre o que fazer

com as tradições de que eles, por sua vez, eram portadores, descritas como hábitos contrários ao cristianismo. Haveria meios de absorvê-las na experiência cristã? Insisto na importância fundamental das conclusões daquele primeiríssimo Concílio da Igreja, porque a partir dele definiu-se a própria natureza do cristianismo, quanto ao reconhecimento de uma identidade própria, aspecto fundamental que o acompanhará ao longo de todo seu desenvolvimento histórico e seu conseqüente relacionamento com as outras culturas. De fato, o Concílio de Jerusalém assumiu que o cristianismo deveria abrir-se a todas as culturas, a todos os povos e nações, recebendo a adesão de múltiplas realidades culturais, religiosas, étnicas e que aos neocristãos não se imporiam quaisquer condições que não fossem aquelas específicas da identidade religiosa cristã, alicerçada na experiência fundante de Jesus Cristo. A discussão que nos interessa aprofundar está posta: há uma identidade religiosa "fixa", alicerçada em critérios objetivos, que se apresenta como possibilidade de sentido para todos os que a desejarem assumir. A cultura, a tradição e a identidade religiosa originais dos que a ela aderem não são negadas como condições de constituição da realidade do sujeito, mas são ressignificadas a partir da opção religiosa identitária cristã a que o indivíduo aderirá.

A partir deste princípio fundamental, pode-se afirmar que há uma proposta universalizante na base da identidade cristã: a todos os indivíduos, em quem o cristianismo admite haver um componente original, na própria natureza humana, de abertura ao transcendente, a identidade religiosa cristã se apresenta como resposta possível de sentido, que unifica as outras dimensões da vida do sujeito. Esta concepção da identidade cristã como princípio unificador tem repercussões objetivas muito importantes para a pesquisa que ora desenvolvemos. A primeira e mais imediata é a admissão de que há princípios irrenunciáveis que devem ser traduzidos e retraduzidos como possibilidades de resposta às demandas próprias dos diferentes espaço-tempo histórico-culturais. Mudam as realidades, mas os princípios permanecem, porque a identidade é fixa e unificadora. É bem verdade que a dinâmica da tradução contextual da identidade cristã é uma exigência da própria possibilidade de sentido que pretende ser, mas o retorno à experiência de origem, à experiência fundante, é também movimento contínuo. É como uma tradução e retradução em via de mão dupla: por um lado, como volta constante à origem, para não perder o sentido da identidade; por outro, movimento de avanço espaço-

temporal, de mergulho no caldo cultural produzido pelo contexto em que a identidade cristã busca significar, produzir sentido, ser resposta possível.

Motivada por esta inspiração, a Igreja[65] dá um passo importante na década de 60, cujas repercussões já se iniciam na década seguinte, corte temporal a partir do qual se situa a nossa pesquisa. Trata-se da realização do Concílio Vaticano II.

Convocado pelo Papa João XXIII, em 1962, e finalizado por Paulo VI, em 1965, o Concílio foi uma retomada do sentido da ação da Igreja no seu diálogo com o mundo do pós-guerra, marcado por novos desafios que exigiam respostas novas. O objetivo principal do Concílio era a renovação interna da Igreja e, a partir daí, a ressignificação do seu agir, estendida a todos os cristãos. A força do Concílio, no que toca à convocação às mudanças, centrava-se, principalmente, na convicção de que ser Igreja não é propriamente ser membro de uma instituição, mas agir como Igreja, como sujeito transformador, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. O contexto da ditadura, especialmente no Brasil, apresentava-se como desafio que exigia resposta corajosa de ação social comprometida. A mudança externa, porém, deveria ser decorrente de uma mudança interna de mentalidade:

> **Aos bispos da Itália perguntava o Papa, no dia 06-12-1965: Findo o Concílio, volta tudo ao que era antes? As aparências e os hábitos responderão que sim; o espírito do Concílio responderá que não.** Alguma coisa, e não pequena, deverá ser, também para nós – antes, sobretudo para nós - nova. **As mudanças de tantas coisas exteriores? Sim, mas não é a estas que ora aludimos. Aludimos ao modo de considerar a Igreja, modo que o Concílio cumulou tanto de pensamentos, de temas teológicos, espirituais e práticos, de deveres e de confortos, a ponto de exigir de nós um novo fervor, um novo amor, como que** um novo espírito**." (destaque próprio)[66]**

Vários autores pós-conciliares (Forte:1997; Kloppenburg:1968, Rollet, 1967; Gauthier: 1967; Carrone: 1967; Rahner: 1966; Roxo: 1967; Suenens *et alli*: 1966; Häring: 1966) e outros que escrevem entre as duas primeiras sessões do Vaticano II (Mar:1963; Häring, 1963) insistem no aspecto renovador daquele Concílio para a vida da Igreja. Diferentemente de tantos outros já realizados na história da Igreja,

---

[65] Sempre que utilizar o termo Igreja, estarei referindo-me à Igreja Católica Apostólica Romana.
[66] Compêndio do Concílio II, 1979: 7.

sua inspiração era eminentemente pastoral, em vez de dogmática. Que significa dizer isto? O próprio Papa João XXIII, ao discursar na abertura da Primeira Sessão daquele Concílio ecumênico[67], em 11-10-1962, esclarece que o objetivo não é a discussão de um ou outro artigo da doutrina fundamental da Igreja, repetindo e proclamando os ensinamentos dos Padres e dos Teólogos antigos e modernos, pois este supõe-se bem presente e familiar ao espírito (cf. Kloppenburg: 1968, 8), de modo que, para isto, não haveria necessidade de um Concílio. O Papa insiste, portanto, na idéia de que não se trata de simplesmente reafirmar o que é irrenunciável[68], o "depósito da fé" ou ensinamentos da Igreja, mas reconhecer que:

> **(...) da renovada, serena e tranqüila adesão a todo o ensino da Igreja, na sua integridade e exatidão, como brilha nos Atos Conciliares, desde Trento até o Vaticano I,** o espírito cristão, católico e apostólico do mundo inteiro espera um progresso na penetração doutrinal e na formação das consciências**,** em correspondência mais perfeita com a fidelidade à doutrina autêntica; mas também que seja estudada e exposta por meio de formas de indagação e formulação literária do pensamento moderno**. Uma é a substância da antiga doutrina do *depositum fidei* e outra é a formulação que a reveste: e é disto que se deve – com paciência, se necessário – ter grande conta, medindo tudo nas formas e proporções do magistério prevalentemente pastoral.[69] (destaque próprio)**

O texto destaca, explicitamente, a preocupação da Igreja quanto à substância **e à** reformulação **do *depositum fidei* (depósito da fé). A novidade que se coloca está, principalmente, na abertura à compreensão das novas realidades, sem abrir mão do que é próprio à Igreja. Em outras palavras, mantendo sua identidade específica ("substância"), abrir-se à multiplicidade identitária do mundo em que está inserida ("reformulação"). Este é o ponto chave da questão.**

---

[67] O termo ecumênico aplica-se ao fato de a convocação conciliar se estender à representação de bispos de todas as partes do mundo, e não à concepção de ecumenismo como relacionamento entre as igrejas cristãs. Um Concílio Ecumênico é sinônimo de universal, quanto à abrangência da Igreja propriamente dita.

[68] Interessante perceber que João XXIII reafirma exatamente a reflexão que desenvolvemos anteriormente sobre a questão de a identidade cristã se apresentar com os componentes de fixidez e resposta unificadora atemporal, mas, simultaneamente, como movimento de mergulho no tempo e no espaço como *lócus* de busca de sentido ressignificado.

[69] KLOPPENBURG:1968, 8.

Tal idéia fundamental é confirmada pelo sucessor de João XXIII, Papa Paulo VI, que retoma o Concílio. No discurso de abertura da Segunda Sessão, em 29-09-1963, fez questão de corroborar as palavras de seu predecessor:

> **Reavivastes na consciência do Magistério eclesiástico a convicção de que a doutrina católica não deve ser somente verdade a ser explorada pela razão à luz da fé, mas sim** palavra geradora de vida e de ação**; que a autoridade da Igreja não pode somente condenar os erros que a ferem, mas deve** proclamar ensinamentos positivos, de interesse vital, que tornem fecunda a fé.[70] **(destaque próprio)**

As palavras de Paulo VI nos reportam a um aspecto fundamental para nossa discussão: a questão da *tradução* - a doutrina católica deve ser *palavra* ***geradora de*** *ação* **e este pensamento deve** *fecundar a fé***. Seria como admitir que os princípios mais gerais, universais, essenciais que estão na base doutrinária da Igreja cristã, cujos fundamentos últimos assentam-se, por sua vez, na experiência fundante ou mais original da fé cristã, devem ser expressos ou traduzidos em princípios de ação, nas mais diversas áreas de abrangência da Igreja, entre as quais, a Educação. E mais: *pensamento* traduzido em *ação* capaz de fecundar a *fé*. A tríade formada convoca, portanto - no tipo de tradução específica a que estamos nos referindo, a tradução educacional da doutrina cristã - , o sujeito educacional (ou indivíduo concreto, singular) a fazer, na experiência de sua singularidade e realidade contextual específicas, a experiência pessoal da fé, capaz de ser apreendida e experimentada a partir das condições concretas do cotidiano escolar. Qual seria, então, o papel fundamental da Educação Cristã Católica? Que tipo de currículo as escolas católicas deveriam desenvolver para favorecer a vivência daqueles princípios fundamentais e irrenunciáveis que marcam a identidade cristã? Em outras palavras: como se traduz a identidade cristã nos colégios católicos? Há uma pergunta que nos interessa ainda mais: como a questão da diferença foi tratada nos documentos conciliares, especialmente naqueles que se reportavam mais especificamente à educação?**

---

[70] KLOPPENBURG:1968, 9.

A estas perguntas, o Concílio Vaticano II também quis responder. O documento final do Concílio, intitulado Compêndio do Concílio Vaticano II, tem 16 documentos. [71]

Entre as Constituições Dogmáticas e Pastorais, os Decretos e as Declarações, interessa-nos perceber que orientações gerais, em nível geral/universal, a Igreja propõe a todos os colégios católicos. É bem verdade que tais orientações não se limitam àquelas descritas na Declaração *Gravissimum Educationis*, apesar de ela sintetizar com mais objetividade o pensamento da Igreja sobre o tema. O texto desenvolvido ao longo dos n°s 1500 a 1532 do Compêndio apresenta 32 orientações para a educação cristã e, especialmente dos números 1517 ao 1522, as orientações específicas para a escola católica (nível médio). [72]

---

[71] **Cf. Kloppenburg:1968, 17 a 19. Os 16 documentos podem assim ser identificados:**

I - Constituições Dogmáticas e Pastorais (4):

1. **Constituição dogmática *Lúmen Gentium* (L.G.), sobre a Igreja, sua natureza e missão.**
2. **Constituição dogmática *Dei Verbum* (D.V.), sobre a Revelação Divina.**
3. **Constituição pastoral *Gaudium et Spes* (G.S.), sobre a Igreja no mundo de hoje**
4. **Constituição *Sacrosanctum Concilium* (S.C.), sobre a Liturgia.**

II – Decretos (9):

1- **Decreto *Unitatis Redintegratio* (U.R.), sobre o ecumenismo.**
2- **Decreto *Orientatium Ecclesiaurum* (O.E.), sobre as Igrejas orientais católicas.**
3- **Decreto *Ad Gentes* (A.G.), sobre a Atividade Missionária da Igreja.**
4- **Decreto *Christus Dominus* (C.D.), sobre o Múnus Pastoral dos Bispos da Igreja.**
5- **Decreto *Presbyterorum Ordinis* (P.O.), sobre o Ministério e a Vida dos Presbíteros.**
6- **Decreto *Perfectae Caritatis* (P.C), sobre a Atualização dos Religiosos.**
7- **Decreto *Optatam Totius* (O.T.), sobre a Formação Sacredotal.**
8- **Decreto *Apostolicam Actuositatem* (A.A.), sobre o Apostolado dos Leigos.**
9- **Decreto *Inter Mirifica* (I.M.), sobre os Meios de Comunicação Social.**

III- Declarações (3):

1- Declaração *Gravissimum Educationis* (G.E.), sobre a Educação Cristã.
2- **Declaração *Dignitatis Humanae* (D.H.), sobre a Liberdade religiosa.**
3- **Declaração *Nostra Aetate* (N.A.), sobre as Relações da Igreja com as Religiões não-Cristãs.**

[72]Para as indicações das orientações descritas no Compêndio do Concílio Vaticano II, ver Klopenburg: 1968, 581 a 596 e Paiva: 1980, 7 a 30. Procurei utilizar a terminologia própria apresentada no documento, como, por exemplo, o termo "homem" como designativo genérico de humanidade, entre outros mais especificamente teológicos. Optei por **negritar** os grandes aspectos que destaquei do documento e citar em *itálico* os termos mais específicos apresentados no texto original. Vale ressaltar que a citação de um documento do Compêndio do Concílio do Vaticano II pode ser feita de dois modos: indicando-se o nº do

Já no Proêmio da Declaração G.E. (CV II, 1500), o documento ressalta a relevância da educação**, ao afirmar que o Concílio considera atentamente a importância capital da educação na vida do *homem* e sua influência sempre maior sobre o *progresso social* de nossa época e que a educação dos jovens e a formação contínua dos adultos é urgente nas atuais conjunturas, porque os *homens*, mais plenamente conscientes de sua dignidade e dever, devem sentir-se chamados a participar, cada vez mais ativamente, na vida social e na vida política. Além disso, afirma que os progressos educacionais devem levar a uma aproximação mais estreita e recíproca entre os povos. Quanto à questão da** abrangência da educação **(CV II, 1501), reconhece que por toda parte se fazem esforços para promover cada vez mais a educação, pois declaram-se e lançam-se em documentos públicos os direitos básicos dos *homens*, em particular os das crianças e dos pais, relativos à educação e cresce rapidamente o número de alunos, além de multiplicam-se e aperfeiçoam-se as escolas e criarem-se outros tipos de institutos de educação. O Concílio destaca ainda que se atualizam com novas experiências os métodos de educação e instrução e realizam-se grandes esforços para que tais métodos estejam disponíveis a todas as crianças e jovens, embora muitos ainda não possuam a formação mais elementar, e tantos outros careçam de educação adequada, na qual se cultivem simultaneamente a *verdade e a caridade*. Ainda no Proêmio da citada Declaração, assume a** responsabilidade da Igreja **(CV II, 1502) quanto ao progresso e à expansão da educação, uma vez que ela deve cuidar de toda a *vida do homem*.**

A Igreja defende, na G.E., 1 (CV II, 1503), o direito universal à **educação: os *homens* todos de qualquer *raça*, condição e idade, em virtude da dignidade de sua pessoa, gozam do direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. Insiste ainda que a verdadeira educação visa o aprimoramento da pessoa humana em relação ao seu *fim último e o bem das sociedades* em que atuará como adulto. No mesmo número, a Declaração G.E. (CV II, 1504) estende sua reflexão à questão dos** instrumentos e métodos educacionais**,**

---

documento específico citado (p. ex: G. E., 3, que corresponde a *Gravissimum Educationis*, nº 3) ou pela numeração do texto completo do Compêndio (p. ex: CV II, 1504, que significa Compêndio do Concílio Vaticano II, parágrafo 1504). A citação pelo CV II, apesar de não referir o documento específico, localiza mais diretamente o texto.

reconhecendo que os progressos da psicologia, da pedagogia e da didática devem ajudar as crianças e os adolescentes a desenvolver as qualidades físicas, morais e intelectuais, para adquirirem, gradativamente, um senso mais perfeito de responsabilidade na própria vida, e que, de acordo com a idade, eles sejam preparados por uma *educação sexual positiva e prudente*. Insiste que preparem-se para tomar parte na vida social, devidamente munidos dos instrumentos necessários e oportunos, de tal modo que sejam capazes, abrindo-se para o diálogo com os outros e empenhando-se com gosto no esforço de promover o bem comum, de entrosar-se ativamente nos diversos *grupos da comunidade humana*.

No nº 8, o documento G.E. (CV II, 1517 a 1519) toca diretamente na questão do papel da escola católica e da educação que deve desenvolver. Destaca que a presença da Igreja no campo escolar manifesta-se de modo particular por meio da escola católica, reconhecendo que, como qualquer outra, ela deve buscar os fins culturais e a formação humana dos educandos, mas deve, especificamente, criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de *liberdade e de caridade*. Esclarece ainda que o conhecimento adquirido gradualmente pelos alunos a respeito do mundo, da vida e do *homem* deve ser iluminado pela fé. Estas duas orientações resultam em duas conclusões diretas: (a) a escola católica deve ser 'lugar' de vivência dos princípios e da ética cristãos; (b) o currículo desenvolvido não deve contrariar a fé. Coloca-se, deste modo, uma importante questão relativa não só à diversidade e pluralidade dos educandos quanto a múltiplos aspectos, mas também no que se refere aos professores e à comunidade educativa em geral. Como lidar com as diferenças, sejam elas religiosas, sociais, culturais ou de qualquer outra qualidade? Como 'iluminar o conhecimento' pela experiência da fé sem relativizar sua objetividade ou submetê-lo a um tipo de teleologia unilateral? Quem é/seria/precisa ser o professor-facilitador deste processo de ensino-aprendizagem assim delineado? O próprio documento lembra aos professores que *sobretudo deles depende que a escola católica possa realizar os seus intentos e iniciativas* (Paiva, 1980: 15) e que devem ser preparados pela ciência profana e religiosa e dotados da arte pedagógica segundo as pesquisas mais recentes (CV II, 1519).

O destaque, que lega ao professor um papel fundamental na realização do projeto educacional da instituição, nos remete a uma das questões analisadas no capítulo IV deste trabalho, quanto ao envolvimento do professor com a proposta inaciana de inclusão do diferente, naquele contexto da década de 70. Há um a

pergunta de fundo que perpassa esta discussão e se mantém até hoje naquele espaço educacional pesquisado: como, respeitando a identidade religiosa, e todas as outras identidades do professor, fazê-lo compreender e concretizar as características específicas da educação integral que a educação jesuíta deseja desenvolver, para além da excelência acadêmica?

Segunda 'Tradução': do Concílio Vaticano II às Conferências Episcopais de Medellín e Puebla

No contexto brasileiro, a interpretação e tentativa de aplicação dadas às orientações do Concílio Vaticano II, não só quanto às questões educacionais, mas também relativamente a elas, são marcadas por duas grandes reuniões da Conferência dos Bispos Latino-Americanos, a saber as reuniões de Medellín e Puebla. O problema da tradução de princípios gerais a realidades mais particulares é o foco de discussão que nos interessa. No caso específico, a pergunta que se nos apresenta é: como concretizar as orientações educacionais da Igreja, expressas pelos documentos do Concílio Vaticano II ao contexto brasileiro e latino-americano, marcado à época, por uma realidade completamente diferente daquela européia? Há quem defenda que o fato de o Concílio ter sido ecumênico, no sentido da representação de todos os continentes através de seus bispos conciliares, garante a democratização de orientações mais inculturadas e contextualizadas, porém o universalismo que está no nascedouro das conclusões conciliares precisava ser traduzidas e retraduzidas naquele contexto de final da década de 60, início de 70, em que a Igreja e a escola católica latino-americanas precisavam fazer acontecer a abertura a que se propunham, sob a inspiração do Concílio, mesmo naquele contexto das ditaduras militares.

A reunião de Medellín, realizada na Colômbia em 1968, aproxima abertura e as mudanças propostas pelo Vaticano II à experiência de profunda miséria e injustiça vividas pelos países latino-americanos.

Refletindo o espírito de seu tempo, a Conferência de Medellín toma a educação como um aspecto fundamental para o desenvolvimento do continente. Descrevendo as características da educação na América Latina[73] e tentando uma abordagem positiva, a Conferência detecta um grande desafio no campo educacional: há amplos setores marginalizados.

Analisando a educação formal oferecida aos jovens latino-americanos, a Conferência de Medellín considera o conteúdo programático desta educação como excessivamente abstrato e formalista, preocupando-se com a pura transmissão de conhecimentos, sem a devida atenção à formação do espírito crítico dos alunos. Medellín propõe um estilo de educação humanista e libertadora, em que o educando é sujeito do seu próprio desenvolvimento. Defende ainda a participação dos pais de alunos no processo educativo e assume como tarefa de primordial importância a educação de base, em decorrência da grande massa de analfabetos e marginalizados existentes na América Latina.

Procurando aplicar as orientações do Vaticano II, a Conferência de Medellín incentiva uma efetiva democratização da escola católica, principalmente quanto ao acesso possível a diversas camadas sociais. Concretamente, propõe:

> **"A escola católica deverá: a) ser uma verdadeira comunidade, formada por todos os elementos que a integram; b) integrar-se na comunidade local e estar aberta à comunidade nacional latino-americana; c) ser dinâmica e viva, dentro de oportuna e sincera experiência renovadora; d) estar aberta ao diálogo ecumênico; e) partir da escola para chegar à comunidade, transformando a mesma escola em centro cultural, social e espiritual da comunidade; partir dos filhos para chegar aos pais e à família; partir da educação escolar, para chegar aos demais meios de educação."[74]**

A escola católica pretendida por Medellín é, portanto, aberta e democrática, evitando sectarismos de qualquer espécie. Preocupa-se, especialmente com a inclusão dos analfabetos e, entre estes, particularmente os indígenas:

---

[73] CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO: 1977, 72.
[74] CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO: 1977, 77.

> **Existe, em primeiro lugar, o vasto setor dos homens marginalizados da cultura, os analfabetos, e especialmente os analfabetos indígenas, privados por vezes até do benefício elementar da comunicação por meio de uma língua comum. (...) A tarefa da educação destes nossos irmãos não consiste propriamente em incorporá-los às estruturas culturais que existem em torno deles (...), mas em algo muito mais profundo. Consiste em capacitá-los para que, eles mesmos, como autores de seu próprio progresso, desenvolvam, de maneira criativa e original, um mundo cultural conforme a sua própria riqueza e que seja fruto de seus próprios esforços, e especialmente no caso dos indígenas, devem-se respeitar os valores próprios de sua cultura, sem excluir o diálogo criador com outras culturas.[75]**

O documento de Medellín repudia o esquema simplista que reduzia a alternativa para a América Latina superar a situação de miséria ao sistema liberal capitalista ou ao sistema marxista. Para Medellín, além desta alternativa existe uma possibilidade de libertação do Continente. Uma libertação que, para ser total e verdadeira, tem sua mais radical origem numa *profunda conversão de todos a fim de que chegue a todos o Reino da Justiça, do amor e da paz. Um surdo clamor brota de milhões de homens, pedindo a seus pastores uma libertação que não advém de parte nenhuma. Não é assim no nível de uma estratégia econômica, ou de uma convocação guerrilheira que se situa a linha de ação apontada pela Igreja para superar a alternativa capitalista ao marxista.*

Os bispos latino-americanos tiraram, do exposto acima, a seguinte conclusão de suma importância para a questão da educação. A linha de ação apontada pela Igreja para superar a alternativa capitalismo ou marxismo reside *no nível da formação do homem novo, que será o verdadeiro agente de uma mudança social*. A esse homem novo Medellín apresenta as linhas de ação concreta da qual deverá ser ele o protagonista.[76]

---

[75] PAIVA:1980, 35.

[76] ÀVILA, Fernando Bastos, SJ. *Pequena Enciclopédia da Doutrina Social da Igreja*. São Paulo: Loyola, 1995, verbete Medellín, pp 286-287 *apud* MOURA, 2000: 156-157.

Como, porém, as escolas católicas presentes na América Latina buscaram concretizar mudanças efetivas que sinalizassem a democratização do ensino tão desejada por Medellín? E mais: como incluir os referidos 'setores marginalizados' que se constituíam, principalmente, daqueles que não tinham acesso à educação de qualidade oferecida pelos colégios católicos? Que movimentos objetivos de abertura das 'escolas de elite' aos 'setores marginalizados' puderam ser percebidos naquele momento histórico?

O 'outro marginalizado', compreendido naquele contexto principalmente como o pobre, era sujeito a quem as ações inclusivas das escolas católicas de elite se dirigiam. Mas, de que tipo de ação inclusiva estamos falando? Ainda, muito mais do que qualquer outra, a de ação assistencialista, com tímida abertura dos portões dos colégios tradicionais às pessoas concretas que viviam as variadas situações de marginalização. O Concílio Vaticano II, em nível global, e Medellín, em nível latino-americano, apontavam para um tipo de inclusão do 'outro diferente' que significava também participar dos mesmos espaços acadêmicos. A relação dualista 'setores privilegiados'/'setores marginalizados', deveria, no âmbito educacional, tornar-se relação de dualidade. O que estou querendo dizer com isso? Entendo que o 'marginalizado' a que se refere Medellín, compreendido como o 'diferente' no contexto da educação católica, não deveria ser considerado a partir do conceito binário de diferença, mas sim da concepção derridiana de *différance*, por que ele não é um outro antagonizado, cuja legitimidade precisa ser reconhecida pelo outro hegemônico. Na prática, porém, houve, à época, poucos avanços, até porque para a própria Igreja e, conseqüentemente, para os colégios católicos a auto-compreensão das exigências de uma identidade integradora demandou tempo de tradução em práticas cotidianas.

Dez anos após a Conferência de Medellín, há uma nova reunião de bispos latino-americanos no México, em Puebla, no ano de 1978. Notam-se grandes linhas de continuidade entre estas duas reuniões, como por exemplo, a iniciativa de reafirmar a opção preferencial pelos pobres.

Tratando do tema educação, a Conferência de Puebla apresenta uma descrição do contexto educacional latino-americano ao final da década de 70. Constata-se uma forte vinculação entre as situações de pobreza e as elevadas taxas de analfabetismo e evasão escolar.

Quanto à relação Igreja e Estado no campo educacional, a situação é bastante diversa dependendo do país e de sua história de colaboração e conflitos entre estes dois campos de poder. O documento lembra que, à época, alguns aspectos da educação cristã eram considerados subversivos em muito países da América Latina. A escola católica clássica era questionada e acusada de ser elitista e favorecedora da manutenção do *status quo*. Diante deste quadro, amplos setores de congregações e ordens religiosas que mantinham colégios recuam suas forças do campo escolar para aplicá-los em pastorais de ação popular mais imediata e concreta, em comunidades carentes/necessitadas de transformação da realidade social de pobreza em condições dignas de vida. Os trabalhos pastorais começam a ser mais assumidos pelos padres e religiosos, realidade que acaba por promover a atuação mais hegemônica dos cristãos leigos nas instituições educacionais católicas

No momento histórico de Puebla, a educação cristã vê seus princípios e fundamentos serem assediados por duas correntes ideológicas poderosas. Por um lado, há uma visão utilitário-individualista que entende a educação cristã como aplicação em um fundo de investimentos que a seu tempo, garantirá, no futuro, rendimentos e distinção.[77] Trata-se de um tempo especialmente conturbado, no qual não ocorre uma sintonia entre as agências católicas reguladoras da educação e a orientação e coordenação dos bispos, dificultando o estabelecimento de objetivos comuns a serem alcançados. O documento de Puebla indica como possível caminho de superação do conflito a constituição de uma comunidade ou cidade educativa, um espaço de trabalho pedagógico, de evangelização e forte participação das famílias dos alunos.[78]

Atento às inovações do seu tempo, o documento de Puebla volta sua atenção para novos campos educacionais, como a educação de adultos, a educação à distância a educação não-formal, utilizando os então modernos meios de comunicação, e terminada a parte descritiva do campo educacional, ressalta os princípios e critérios que devem reger a educação católica. Como parte integrante da esfera da cultura, a educação deve estar a serviço da missão de humanizar e personificar o homem, orientando-o transcendentalmente para a verdade e o bem. Pelo pleno desenvolvimento do pensamento e da liberdade, o educando deve ser capacitado para

---

[77] Nota-se aqui forte influência da Teoria do Capital Humano, tão presente no Estado de Bem Estar Social europeu no período pós 2ª guerra mundial.
[78] CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO: 1979, 286)

uma comunhão com seu mundo e uma transformação da sociedade. De uma modo particular, a educação cristã pretende ser evangelizadora. Há uma ênfase, ainda, por uma educação para a justiça que dê origem a uma nova sociedade pautada pela fraternidade e participação. Neste contexto, o educando deve ser sujeito de sua educação e também deve estar aberto ao desenvolvimento da comunidade.

Os bispos latino-americanos reunidos em Puebla reconhecem, por fim, a educação como um direito inalienável do ser humano, devendo estar adaptado ao caráter, sexo, cultura, tradição e pátria de cada um. A pessoa excluída do sistema de ensino deve ser tratada como a mais necessitada da ação educativa da Igreja. Puebla defende ainda uma radical liberdade de escolha por parte dos pais quanto ao tipo de escola que os filhos devem freqüentar. Para tanto, propõe uma eqüitativa distribuição do orçamento estatal com outras organizações educativas não-estatais, a fim de que todos os pais possam escolher a escola para seus filhos.

De Medellín à Puebla houve avanços, considerando o aspecto central que queremos discutir, qual seja, o da tradução dos princípios gerais do Concílio Vaticano II relativos à educação católica ao contexto latino-americano?

A explicitação de Puebla quanto à opção preferencial pelos jovens e pelos pobres, por um lado corrobora os mais genuínos critérios evangélicos que estão na base da experiência cristã e são reafirmados pelo Concílio Vaticano II e por Medellín, mas por outro evidencia o fato de a concretização deste imperativo ser ainda um desafio, como permanece até hoje. As iniciativas concretas de inclusão do 'diferente' nos espaços das escolas católicas não era ainda realidade consistente, por mais que as orientações eclesiásticas apontassem para esse caminho.

As ordens e congregações religiosas, responsáveis pela educação dos colégios que pertenciam às suas respectivas instituições, enfrentavam o desafio de redesenhar seus espaços educacionais, inspirados pela novidade das orientações eclesiais. Afirmei no capítulo I deste trabalho que houve ordens e congregações que não viram mais sentido na manutenção das obras educacionais como expressão daqueles novos apelos da Igreja: compreenderam que os religiosos deveriam estar inseridos concretamente nas realidades de pobreza e exclusão social, de tal modo que as "comunidades educacionais" foram tornando-se "comunidades inseridas".

A Companhia de Jesus, ordem religiosa de que nos interessa mais de perto compreender o modo através do qual foi concretizando/traduzindo as orientações do Concílio Vaticano II, não abriu mão dos espaços educacionais.

Terceira 'Tradução': da Igreja Católica à Companhia de Jesus

As Conferências de Medellín e Puebla influenciaram muito a concepção de educação católica desenvolvida pelos colégios antes do Concílio e provocaram um auto-questionamento institucional com relação à própria necessidade da manutenção daquelas instituições de educação para o atendimento basicamente das classes alta e média latino-americanas, diante de um contexto de pobreza e injustiça social. Como já apontei, o grande desafio das diversas ordens e congregações religiosas à época consistia, principalmente, em adequar sua prática religiosa e pastoral àquelas orientações do Concílio. A máxima até então válida de que a educação das elites garantiria a constituição de uma sociedade mais justa, pautada nos princípios evangélicos traduzidos por uma ética social solidária, foi seriamente questionada. Que efeitos, afinal, podiam ser observados no *ethos* social a partir da ação de uma elite egressa dos grandes colégios católicos? Que tipo de ética seria esperada?

Padre Pedro Arrupe, superior geral da Companhia de Jesus[79] à época, faz uma séria alocução no Colégio de Medellín, na Colômbia, em agosto de 1968, em que defende a atualidade dos colégios jesuítas, respondendo à questão: "os nossos colégios terão ainda razão de ser"?[80] Em sua alocução, ele esclarece que *os colégios são hoje mais atuais do que nunca e representam um grande apostolado característico da Companhia*[81] e que :

> **Os colégios têm a missão de dar o que hoje tanto falta e de que a sociedade moderna tanto carece: homens formados para a família, para a profissão, para a sociedade, para a Igreja. Agora, mais do que antes, proclama a Companhia a sua firmeza em conservar e criar colégios, universidades, escolas técnicas e agrícolas. A questão não é se a Companhia vai deixar**

[79] Na Companhia de Jesus, o superior geral é responsável pelas orientações a toda a Companhia de Jesus, em nível mundial.
[80] Arrupe, 1981: 33.
[81] Arrupe, 1981: 33.

> **ou conservar os colégios, mas aonde e como os devemos orientar nos dias de hoje.**[82]

Na Palestra ao Grupo Diretivo da Associação de Educação Secundária dos Jesuítas dos Estados Unidos, em Nova York, em 10 de novembro de 1972, Pe. Arrupe pergunta, mais uma vez, sobre *o papel de nossas escolas hoje*[83], retomando a idéia de que, a cada dia, o papel das escolas jesuítas na sociedade é alvo das mais diversas interrogações e que uma possibilidade é desistir do trabalho educacional, começando algo novo, *mais concretamente, deixar o apostolado educativo e assumir trabalhos especificamente pastorais, tais como a inserção direta no meio dos pobres*.[84] Outra possibilidade seria, segundo o superior geral, continuar com aquilo que é feito tal como no passado, e uma terceira resposta consistiria em realmente continuar, mas melhorando a atuação passada.

Penso no efeito daquela orientação geral de continuar o apostolado educacional, *mas melhorando a atuação passada*. A que se referia, mais objetivamente, o superior? A que tipo de 'melhora' ele aludia? Que impacto tais orientações trariam para a questão da identidade dos colégios e da consideração do diferente/da diferença nos espaços concretos educacionais? Que precisava se fazer novo? Educar para além das elites?

Um dos documentos mais importantes de orientação geral à Companhia de Jesus em relação ao apostolado educacional é *Nossos Colégios: Hoje e Amanhã*, que consiste na alocução final que Pe. Arrupe fizera aos participantes do Encontro sobre Educação e Ensino Secundário em Roma, aos 13 de setembro de 1980. Este documento foi uma grande referência que subsidiou e enriqueceu as reflexões de cada província jesuíta quanto ao trabalho educacional.

No número 4 do segundo capítulo do documento, Pe. Arrupe enfatiza:

> **A idéia** radical **de que partem todas as minhas considerações é esta: o Colégio é um grande instrumento de apostolado que a Companhia confia a uma comunidade ou a um grupo definido de homens dentro de uma comunidade com um fim que não**

---

[82] Arrupe, 1981: 33.
[83] Arrupe, 1981: 85.
[84] Arrupe, 1981: 85.

> **pode ser senão apostólico. Essa entrega, a tais homens, e para tal fim, é um autêntico acto (sic) de "missão".**[85]

Considerar o Colégio como 'instrumento apostólico' é entendê-lo como meio para concretização de um projeto em que o fim último é a realização daquele mais original fundamento cristão de inclusão de 'diferenças'. Ele não é um fim em si mesmo. A educação curricular formal que oferece também não. À excelência acadêmica deve associar-se, em evidência e como amálgama inseparável, a excelência humana e a formação para a solidariedade. Além disso, nesta perspectiva de que o Colégio é instrumento de apostolado e missão, a educação que oferece deve chegar a todos, sem distinção. No numero 7 do referido documento, o superior geral reconhece que esta total abertura da obra educativa inaciana deve adquirir determinações locais mais concretas, considerando-se a realidade contextual do Colégio específico, mas *não é admissível o exclusivismo, qualquer que seja*, enfatiza. O desafio de abertura ao 'diferente' econômico/ social, de gênero, ou de qualquer outra 'identidade', já sinalizado pelas orientações da Igreja (Vaticano II, Medellín, Puebla, por exemplo), não tinha mais um caráter de apenas desejo da Companhia, mas era, de fato, uma orientação firme, que decorria da *idéia* radical de que o Colégio é lugar de missão: *há de conjugar-se essa abertura total com a nossa opção preferencial pelos pobres, inclusive no campo educativo.*

No número 8 do documento, Pe Arrupe esclarece que a não discriminação econômica deve ser um critério negativo de acesso aos Colégios da Companhia de Jesus:

> **O acesso aos Colégios da Companhia, na medida em que são necessariamente instrumentos para o apostolado (...) não pode ser condicionado pelas possibilidades econômicas dos alunos. Este é um pressuposto de fundo e um ideal. Sei muito bem que a realidade, conforme as diversas nações e os tipos de colégios, é forçosamente muito distinta. Porém, enquanto não se tiver ainda conseguido este ideal, o colégio em questão deve estar submetido à tensão de aspirar a que nenhum aluno apto tenha que ficar fora por falta de recursos econômicos.** A reivindicação da igualdade de oportunidades em matéria de educação e liberdade

[85] Arrupe, 1981: 193.

de ensino, são coisas que entram plenamente na nossa luta pela promoção da justiça.[86] **(grifo próprio)**

É importante perceber que não há uma orientação prática objetiva, no sentido da determinação de que seja criada uma determinada frente de ação, por exemplo, a que todos os Colégios da Companhia deveriam acatar. Há, sim, um fundamento comum, irrenunciável, que é de toda a Companhia e deve se concretizar nas diferentes obras educacionais através das mudanças processuais, mas reais, concretas, do cotidiano escolar, para que a *promoção da justiça* aconteça. Ao se referir à qualidade da educação que deve ser oferecida a todos – 'iguais e diferentes' – o superior geral esclarece que a questão se refere *ao que define propriamente um Colégio e pelo que deve ser julgado: o seu produto, os homens que forma.*[87] E ainda mais: *esta qualidade consiste em que os nossos alunos, sendo homens de princípios rectos (sic) e bem assimilados, sejam ao mesmo tempo homens abertos para os sinais dos tempos, em sintonia com a cultura e os problemas à sua volta, e* homens para os outros.[88]

Esta expressão cunhada por Pe. Arrupe – *homens para os outros*- resume o aspecto central que a Companhia desejava atingir na educação que oferecia: formar pessoas verdadeiramente solidárias. Ele resumia o 'porquê' **mais geral da educação dos colégios jesuítas e iluminava o** 'como' **cada instituição educacional particularmente o realizaria.**

***Nossos Colégios: Hoje e Amanhã* é, de fato, um documento-referência para as reflexões da Companhia sobre a obra educacional. Ele é como uma auto-resposta dos próprios jesuítas quanto ao fervoroso questionamento presente na década de 70 em relação o sentido dos Colégios, sua identidade, sua razão de ser.**

Já em 1971, período diretamente ligado à nossa pesquisa, Pe. Arrupe escreve uma *Carta aos Padres e Irmãos da Assistência da América*, intitulada *Orientações para os Colégios*[89], em que apresenta, no número 3, *Linhas directivas(sic) de renovação*[90]. Ele elenca cinco aspectos que considera importantes em se tratando da vida interior

---

[86] Arrupe, 1981: 196.
[87] Arrupe, 1981: 197.
[88] Arrupe, 1981: 197.
[89] Arrupe, 1981: 59.
[90] Arrupe, 1981: 63-71.

das escolas, a saber: cooperadores leigos[91], alunos, renovação jesuítica, pais e aspecto econômico.

Em relação aos leigos, bem no espírito do Concílio Vaticano II, valorizava sua participação, reconhecendo que o sucesso do apostolado educacional depende, em grande parte, da qualidade dos leigos e da cooperação mútua estabelecida entre eles e os jesuítas. Observa que até pouco tempo antes, referindo-se ao período anterior à década de 70, o número de leigos nas escolas era reduzido, fator que fazia com que os jesuítas não lhes delegassem responsabilidades mais específicas na formação que pretendiam desenvolver. Mas Pe. Arrupe convoca à necessidade do trabalho em parceria entre jesuítas e leigos, em vista da formação integral do aluno:

> **Agora, ao contrário, os leigos contam-se em elevado número nas vossas escolas, e, o que é mais importante, assumem posição qualificada que lhes compete, e mostram-se ansiosos por cooperar na educação global do aluno, ou seja, participar num trabalho que vai muito para além da sala de aula.[92]**

De certo modo, o 'leigo' deixa de ser um 'diferente' e vai tornando-se um 'igual', no sentido da responsabilidade comum a ser assumida junto aos jesuítas na educação inaciana.[93]

Quanto aos alunos, o superior geral enfatiza que uma visão unificada da vida deve levá-los a interiorizar atitudes de compaixão, profunda e universal, perante o sofrimento de seus companheiros, e *transformá-los em homens de paz e justiça, comprometidos a transformarem um mundo que reconhecem subjugado pela injustiça e pela opressão*, tarefa nada fácil, já que a maioria dos alunos vêm de famílias ricas.[94]

Ao tratar do aspecto econômico, o documento explicita:

> **Devemos interrogar-nos honestamente se na realidade encorajamos, pelo menos implicitamente, o elitismo a favor dos**

---

[91] Na terminologia eclesiástica, leigo é todo cristão católico não ordenado. O sacramento da ordem pode imprimir ao ministro ordenado três graus de ministério: diaconal (diácono), presbiteral (padre ou presbítero) e espiscopal (bispo). Quem não é diácono, padre ou bispo, é leigo. Na Companhia de Jesus, além dos ministros ordenados há também os jesuítas que não recebem o grau da ordem, mas são consagrados como irmãos. Participam, como os ministros ordenados, da vida da comunidade religiosa e escolar, assumindo diferentes funções.

[92] Arrupe, 1981: 63.

[93] Em curva ascende, o papel do leigo na participação das obras jesuítas foi sendo reconhecido como indispensável e fundamental, ao ponto de hoje a Companhia referir-se ao ***Novo Sujeito Apostólico*** (termo específico) para designar todos os que vivem a inacianidade e colaboram com as obras da Companhia, seja leigo ou jesuíta (ministro ordenado ou não).

[94] Cf. Arrupe, 1981: 65.

> **que podem pagar. No caso de resposta afirmativa, perguntemo-nos como poderemos mudar tal situação. Se nos parecer impossível tal mudança, a lógica cruel levar-nos-á a mais outra pergunta: Porque (sic) não usaremos as nossas energias com mais eficiência noutro campo de ação?[95]**

Observa-se, como já defendi neste capítulo, um intenso processo de auto-análise sobre a necessidade de que as obras educacionais jesuítas fossem abertas aos diferentes, especialmente, o diferente social. A questão central era a convicção de que a educação da Companhia de Jesus deveria ser uma educação para a justiça.

Uma publicação interessante em que se evidencia também esta orientação geral aos jesuítas são os *Anuários da Companhia de Jesus.* Trata-se de uma publicação internacional, traduzida para as línguas vernáculas de todos os países em que há obras jesuítas, visando apresentar uma resenha das variadas atividades desenvolvidas pela Companhia de Jesus em todo o mundo. Ao mesmo tempo em que é uma partilha sobre a ação apostólica dos jesuítas, evidencia a inspiração e os princípios gerais que estão movendo aquelas opções por determinados tipos de apostolados.

Na apresentação da edição de 1971-1972, há o seguinte relato:

> **Sabem nossos leitores que, nas instáveis circunstâncias do mundo de hoje, os jesuítas estamos tratando de descobrir o que agora chamamos a "nossa própria identidade".**

Em outras palavras, significava perguntar-se sobre o que diferenciava um apostolado de identidade inaciana de tantas outras possibilidades de obras apostólicas. Do ponto de vista educacional, por exemplo, que marca evidente caracterizava um Colégio da Companhia de Jesus?

A preocupação objetiva com o *apostolado social da Companhia* (obras de promoção da justiça) e as *atividades educativas* se tornaram prioridades, ao lado da *reflexão teológica* e do *apostolado dos meios de comunicação*.

No citado *Anuário*, há fragmentos do Discurso do Pe. Arrupe sobre as Quatro Prioridades, que esclarecem a inspiração que deve motivar os diversos tipos de obras apostólicas da Companhia.

Para nossa pesquisa, interessa mais diretamente relatar as orientações do Pe. Geral referentes ao apostolado social e às atividades educativas, como segue:

a) Apostolado Social:

---

[95] Arupe, 1981: 70.

> **Quando falamos de apostolado social não nos referimos a um problema local, mas a um problema verdadeiramente universal de homens que vivem abaixo do nível da dignidade humana, aos quais damos o nome de "marginalizados"; a um problema que afeta todos os povos, ricos e pobres, pois em toda parte se ouve aquele clamor de "choro e alto gemido", que com toda a razão exige a vinda de um mundo melhor, que de verdade se possa chamar "reino de justiça, de amor e de paz". A nossa Companhia tem obrigação de sentir profundamente este problema, e de trabalhar a sério, com todo o empenho e com todo o seu zêlo (sic) (...) para que se transforme dia a dia para melhor em todo o mundo a condição de homem[96]**

b) Apostolado da Educação:

> **(...) Sobretudo há-de de despertar e desenvolver neles (alunos) a consciência social e inculcar-lhes um autêntico compromisso com os outros homens, fundado na caridade e na justiça. Pois, não merece o nome de educação, aquela que não atingir o homem todo (...). Não ignoro quantos dos Nossos aplicados ao ministério da educação, andam hoje preocupados com a necessária adaptação do trabalho educativo às novas circunstâncias que dão origem a necessidades novas. Neste ponto não quero deixar de lembrar quanto importa não poupar esforços para que, graças a auxílios oficiais ou à abertura de novos caminhos, de métodos econômicos apropriados, não se consinta nos nossos Colégios ou Universidades qualquer discriminação de carácter (sic) econômico ou social entre os alunos.[97]**

O apostolado educacional deve ser, também ele, lugar de realização efetiva do apostolado social, como se depreende das citações.

Klein (1997: 68) apresenta uma contribuição significativa na reflexão sobre o fato de a opção pela justiça direcionar os Colégios jesuítas, a partir da redefinição de

---

[96] Anuário da Companhia de Jesus, 1971-1972: 84.
[97] Anuário da Companhia de Jesus, 1971-1972: 110.

sua própria missão na 32ª Congregação Geral[98], no ano de 1975: serviço da fé e promoção da justiça. Lembra que o Concílio Vaticano II exerceu marcante influência na orientação social da Companhia, pois tratou, em diversos documentos, do tema da justiça e da injustiça no mundo, principalmente na *Constituição Pastoral Gaudium et Spes*, reconhecendo a desigualdade na repartição dos bens entre grupos e nações, as formas ditatoriais lesivas à dignidade da pessoa, reforçando o fato deste documento estimular os cristãos a lutar pela promoção da justiça.

Klein (1997:70) registra que em maio de 1968, Pe. Arrupe reuniu-se na Casa de Retiros Padre Anchieta, na Gávea, Rio de Janeiro, com os superiores provinciais jesuítas da América Latina para uma semana de estudo e reflexão a respeito das orientações do Concílio e da então recém-publicada encíclica do Papa Paulo VI, *Populorum Progressio*[99], das orientações dos bispos (latino-americanos) e da carta que havia escrito sobre os Centros de Investigação e Ação Social (CIAS), em 1966. O texto final do evento, direcionado, principalmente ao continente latino-americano, mas não só a ele, exerceu forte impacto na Companhia, *pois conclamava os jesuítas, não apenas deste continente, a dar ao problema social prioridade absoluta, e a conceber a totalidade do seu apostolado em função dele, por inspiração evangélica e não político-partidária*.[100] Tal texto ficou conhecido como *Carta da Gávea,* que enunciava o seguinte objetivo principal:

> **Libertação do homem de qualquer forma de escravidão que o oprime: a falta de recursos mínimos de alfabetização, o peso das estruturas sociais que tiram sua responsabilidade na vida, a concepção materialista da existência.[101]**

A idéia de que todas as formas de apostolado devem integrar-se no apostolado social tocava especialmente as obras educacionais, já que a educação era vista como

---

[98] A 32ª Congregação Geral reuniu-se de dezembro de 1974 a março de 1975. In: Klein, 1997: 72, nota 19.

[99] A encíclica foi publicada em 26 de março de 1967 e seu objetivo principal era refletir sobre o *Desenvolvimento dos Povos*. A introdução do documento o sintetiza: *O desenvolvimento dos povos, especialmente daqueles que se esforçam por afastar a fome, a miséria, as doenças endêmicas, a ignorância; que procuram uma participação mais ampla nos frutos da civilização, uma valorização mais ativa das suas qualidades humanas; que se orientam com decisão para o seu pleno desenvolvimento, é seguido com atenção pela Igreja. Depois do Concílio Ecumênico Vaticano II, uma renovada conscientização das exigências da mensagem evangélica traz à Igreja a obrigação de se pôr ao serviço dos homens, para os ajudar a aprofundarem todas as dimensões de tão grave problema e para os convencer da urgência de uma ação solidária neste virar decisivo da história da humanidade.*
In: www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_pvi_enc_26031967_populorum_po.html

[100] Klein, 1997: 70.

[101] Carta da Gávea, 145. In: Klein, 1997: 70.

um dos fatores principais de transformação social. Deste modo, os Colégios deveriam assumir concretamente seu papel de agentes eficazes de integração e da justiça social no continente; *infundir nos alunos não a formação individual que buscam, mas a capacitação para servir na transformação da sociedade, com a preocupação eficaz pelos marginalizados*[102], considerados como os 'diferentes sociais' que precisavam ser incluídos nos espaços educacionais da Companhia. De algum modo, os Colégios deveriam concretizar ações afirmativas de inclusão e também desenvolver frentes de trabalho que promovessem um tipo de transformação social que deslocasse as diferenças sociais de seus pontos fixos de identidade.

Esse foi o espírito que mobilizou a realização da citada 32ª Congregação Geral. O *Anuário* de 1973-1974, à página 5, registra:

> **A 8 de Setembro de 1973 o Padre Geral convocou uma nova Congregação Geral da Companhia. Deve começar a 1 de Dezembro de 1974, em Roma. Grande confusão entre os jesuítas. A Congregação precedente – a XXXI – teve lugar em 1965-1966. Foi a que elegeu o Padre Pedro Arrupe Superior Geral da Companhia de Jesus. Sete anos depois, ele próprio convoca uma nova Congregação, convidando a Companhia a** reflectir (sic) sèriamente (sic) no desafio que representam para ela as novas necessidades apostólicas num momento de mudança rápida da Igreja e do mundo, e a fazer a avaliação da recente evolução**. (grifo próprio)**

A principal questão formulada a que aquela Congregação deveria responder, foi: *Como pôr a Companhia em melhores condições espirituais, intelectuais e estruturais, a fim de responder aos apelos do porvir apostólico?*[103]

Outro fato interessante que revela a questão da tradução das orientações da Igreja à Companhia está expresso na Carta do Papa Paulo IV dirigida ao Padre Pedro Arrupe e a toda a Companhia de Jesus no dia 15 de setembro de 1973, ano em que a 32ª Congregação Geral estava sendo preparada:

> **Nós mesmos, com o amor que temos à Companhia de Jesus, queremos falar-vos, por meio desta carta, a tí (sic) e a teus companheiros, afim (sic) de levantar e acender vossos ânimos e**

---

[102] Klein, 1997: 70.
[103] Anuário da Companhia de Jesus, 1973-1974: 6.

> **expressar-vos nossos melhores desejos de êxito para essa Congregação. Certamente não se nos oculta a importância desta assembléia, em um tempo que para quase ser o de uma hora decisiva para a mesma Companhia de Jesús (sic), para seu próprio futuro, seu papel na Igreja (...) Sem embargo, este mesmo Sínodo Universal(Concílio Vaticano II), que pediu a renovação acomodada às necessidades de nosso tempo, não quis que isto se fizesse à base de perigosos experimentos, como que desarraigados do húmus próprio de cada família religiosa.[104]**

A citação explicita o desejo da Igreja de que se traduzam, na Companhia de Jesus, as orientações do Concílio e também adverte quanto à necessidade de que cada ordem ou congregação religiosa buscasse, a partir da sua identidade própria, os melhores caminhos para concretizá-las.

Em nível provincial, os documentos mais evidentes sobre a proposta educacional inaciana, traduzindo aqueles princípios gerais da Companhia, são elaborados a partir da década de 80, principalmente, por isso não são analisados nesta pesquisa, apresar de terem sido fonte importante de consulta para a compreensão das modificações cotidianas que ocorreram nas obras educacionais da Província Brasil Centro-Leste.

No capítulo seguinte será analisado o modo através do qual as orientações da Igreja e da Companhia descritas neste capítulo se traduziram no cotidiano do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro.

---

[104] Anuário da Companhia de Jesus, 1974-1975: 20.

CAPÍTULO IV

A QUESTÃO DA DIFERENÇA: A EXPERIÊNCIA CURRICULAR DO COLÉGIO SANTO INÁCIO

Uma primeira Aproximação - Introdução

Os Informativos Santo Inácio (1972-1975) foram um valioso instrumento de observação curricular, na medida em que expressam a realidade cotidiana daquele ambiente educacional, de uma maneira ativa. Lendo esses informativos semanais, dirigidos a toda comunidade educativa, percebe-se claramente o "clima" geral do Colégio: notícias cotidianas, resumo de atas de conselho de classe, média bimestral obtida por turmas de diferentes séries, reflexões sobre temas que marcam a identidade do Colégio, tais como Formação Social dos Alunos e Encontros de Espiritualidade são recorrentes. Havia sempre a palavra do reitor, à época Pe. Luiz Pecci, S.J., atualmente residente no Colégio Anchieta (jesuíta), em Friburgo. A idéia é

que aquele veículo de comunicação expressasse, de fato, o modo de ser cotidiano do Colégio Santo Inácio.

A primeira edição do documento, em 30 de maio de 1972, esclarece sua finalidade:

> **Por que o "Informativo Santo Inácio"? Porque todos o desejam e o esperam. Quanta atividade se realiza no Colégio Santo Inácio e quão pouca gente toma conhecimento dela! O Santo Inácio é uma família numerosa. Neste ano de 1972 a "família inaciana" atingiu uma cifra nunca alcançada antes: umas 4500 pessoas entre alunos, professores, funcionários e empregados vivem dentro do Colégio, movimentando-se de um lado para outro, nas 24 horas do dia. Das 7hs. (sic) da manhã até muitas vezes às 24hs. (sic) da noite o Colégio é um centro de atividades as mais variadas (sic), atividades que vão desde as** aulas normais do diurno, às práticas de laboratório, práticas de oficinas profissionais do noturno, reuniões de encontros e TLC[105]**, reuniões de coordenações, competições esportivas, etc. (sic).**
> **(...) Está faltando, porém, um MEIO DE COMUNICAÇÃO que leve ao conhecimento de todos tudo o que se faz no Colégio e fora dele; está faltando um elo de ligação que una a família inaciana e faça com que cada membro, mediante o conhecimento das realizações e iniciativas, se torne solidário com o todo, se torne mais intimamente ligado a esta família.[106] (grifos próprios)**

A consideração desta citação já aponta alguns traços característicos daquela realidade diferenciada que começava a se delinear e tomar força no Colégio, especialmente a partir de 70. O documento, nas palavras do reitor, faz uma interessante alusão: *além das aulas normais do diurno...* A que se referia,

---

[105] TLC significa "Treinamento e Liderança Cristã". Consistiu em um movimento nascido no seio da Igreja Católica, na década de 70, em vista de concretizar a vivência de um cristianismo menos formalista e mais vivencial. Dirigia-se, especialmente, aos jovens e constituía-se em um tipo de encontro muito marcado pela motivação afetiva, mobilizada por testemunhos de engajamento e vivência cristã. Nas entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa, quatro informantes citaram explicitamente a participação dos alunos do Santo Inácio, à época, no TLC como um importante fator provocador de mudança de mentalidade com relação ao "outro diferente".

[106] Cf **Informativo Santo Inácio**, 30 de maio de 1972. Texto de abertura – Pe. Luiz Pecci, SJ, Reitor.

propriamente, Pe. Pecci? "Aulas normais" significam aqui currículo formal, grade disciplinar, sala de aula, conteúdo acadêmico...e dirigido aos *alunos do diurno.* É importante lembrar que o Colégio Santo Inácio no curso diurno atendia à classe média/média alta. A referência às *práticas de oficinas profissionais do noturno* também pontua uma realidade nova: o curso noturno, dirigido à Educação de Jovens e Adultos, fundado três anos antes, já se consolidara.

Interessante perceber, desde já, que a criação do curso noturno é identificada pelos entrevistados como um marco na abertura do colégio às questões sociais, à consideração da necessidade de incluir o 'diferente', concebido aqui como 'não classe média/média alta' ou, se quisermos utilizar a nomenclatura da época, 'o pobre'. As motivações nos remetem a mais original experiência fundante cristã, traduzida pelas orientações da Igreja e da Companhia de Jesus, tanto em nível global quanto local, conforme procurei explicitar ao longo do capítulo III desta dissertação. Nas entrevistas, percebemos uma clara referência à interpretação equivocada feita por muitas famílias daqueles alunos do diurno quanto ao trabalho de abertura a uma inclusão social mais explícita do 'diferente' socialmente, no espaço educacional inaciano. Alguns jesuítas do Colégio foram considerados, inclusive, como 'comunistas', lembra o entrevistado 3:

> **Os padres velhos nos achando revolucionários, as famílias tradicionais nos achando totalmente fora d'agua, nos acusando: Padres comunistas! Padres revolucionários! E a gente tendo que sofrer bastante(...)**

Identifica-se, ao analisar os documentos citados e as entrevistas, que o 'diferente' era considerado segundo duas categorias, a saber: social, referindo-se principalmente ao pobre material; de gênero, referindo-se à participação das mulheres naquele espaço educacional formado por um corpo discente exclusivamente masculino e docentes quase exclusivamente homens.

Como esclareci no capítulo I, para efeito de análise optei por formular algumas categorias que considerei importantes, na medida em que lia as entrevistas, e identifiquei a freqüência daquela referência na fala dos diversos entrevistados. A pesquisa considerou o depoimento de 13 informantes privilegiados que, assumindo, à

época, variadas funções no *éthos* educacional, oferecem diferentes visões sobre as mudanças que ocorriam em relação ao "diferente".

Optei por não identificar os entrevistados, mas considero relevante, para compreensão, inclusive, do 'olhar específico' que cada contribuição oferece à pesquisa, qualificá-los quanto à função que exerciam, descrevendo, sumariamente, quando for necessário, a significação do cargo em questão, pois há, em alguns casos, uma nomenclatura mais específica que precisa ser esclarecida. É importante ressaltar que 5 informantes privilegiados são padres e 8 são leigos. Na exposição da análise, esclarecerei a relevância desta informação, considerando o papel que o leigo é chamado a assumir no contexto eclesial a partir do Concílio Vaticano II.

Em síntese, poder-se-ia assim qualificá-los:

	Cargo/Função à época	Significado/Qualificação	Período
Entrevistado 1 (Padre)	**Prefeito Geral**	**Corresponde ao cargo de Coordenador, atualmente. Faleceu em 2005, quando ainda trabalhava no curso noturno.**	**1958 a 1972**
Entrevistado 2 (Padre)	**Coordenador do Primário**	**Corresponde ao cargo de Coordenador de Segmento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, 1ª fase, atualmente. Ainda está no Colégio. É o atual Reitor, desde 2001.**	**1973 a 1975**
Entrevistado 3 (Padre)	**Diretor de Pastoral**	**Corresponde ao cargo de Direção de Formação Cristã, atualmente. Não trabalha mais no Colégio.**	**1965 a 1977**
Entrevistado 4 (Padre)	**Reitor**[107]	**Não trabalha diretamente no Colégio.**	**1985-1991**

[107] Apesar de o período de reitorado do entrevistado 3 ter sido na década de 80, fundamentalmente, desejei ouvir sua contribuição porque ele tem profundo conhecimento da Pedagogia Inaciana e do processo de renovação ocorrido no Santo Inácio. Sua tese de doutorado foi sobre a Pedagogia Inaciana.

Entrevistado 5 (Padre)	**Reitor**	**Não permanece no Colégio.**	**1969-1976**
Entrevistado 6 (Leigo)	**Coordenador da 4ª série do Primário e secretário e tesoureiro do Curso Noturno**	**Permanece no Colégio. É coordenador do Ensino Fundamental, 2ª fase (em 2005, da 7ªsérie), e Chefe do Setor de Mecanografia.**	**1968 ...**
Entrevistado 7 (Leigo)	**Professor**	**Permanece no Colégio. Foi coordenador de série até 2003. Em 2004, assumiu a função de Coordenador de Segmento (8ª Série/EF ao Ensino Médio). É também ex-aluno.**	**1968...**
Entrevistado 8 (Leigo)	**Professor de Matemática e vice-prefeito. Na década de 70, só coordenador**	**Permanece no Colégio. Completou 50 anos de Santo Inácio, desde que entrou como aluno. É responsável pelo SOV – Serviço de Orientação Vocacional.**	**1956...**
Entrevistada 9 (Leigo)	**Coordenadora do 2º grau**	**Corresponde, hoje, ao cargo de Coordenador de Série. Não permanece no Colégio.**	**1971 a 1985**
Entrevistado 10 (Leigo)	**Coordenador**	**Permanece no Colégio. Assumiu várias funções, entre as quais Assessor da Reitoria. É o âncora do Colégio, a referência em relação ao antigo aluno.**	**1969 – 1973**
Entrevistada 11 (Leigo)	**Professora de Francês**	**Permaneceu no Colégio até 2005, atuando sempre no 2º grau/Ensino Médio e em cursos de extensão.**	**1964-2005**
Entrevistado 12 (Leigo)	**Aluno**	**Na década de 70, era aluno. Atualmente, é Professor de Ensino**	**1965-1976 (aluno)**

		Religioso da 8ªSérie/EF e da 1ªSérie/EM e pai de duas alunas.	
Entrevistado 13 (Leigo)	**Professor do Curso Noturno e Coordenador de Área**	**Desde 1976 é Coordenador do Curso Noturno e, a partir de 1989, assumiu o cargo de Coordenador Pedagógico do Noturno.**	**1972...**

O roteiro de entrevista foi construído a partir da consulta a alguns documento da época, tais como os referidos "Informativos Santo Inácio". As perguntas não visavam uma resposta objetiva, mas abrir espaço para que se evidenciasse como o informante privilegiado experimentou a vivência daquele período de mudanças especialmente marcado a partir da década de 70, fosse sob a ótica do padre jesuíta, do coordenador ou professor leigo, das primeiras mulheres que assumiram, respectivamente, os cargos de coordenadora e professora do Ensino Médio, ou a partir da visão do aluno. São quatro 'olhares diferentes' sobre a questão da 'diferença'. Certamente, o lugar eclesial, sócio-educacional e de gênero que cada um ocupava intuiu e descreveu uma percepção diferenciada, como veremos na análise a seguir. Para os eclesiásticos, a relação com os fundamentos do cristianismo, o Concílio Vaticano II, as Conferências de Puebla e Medellín, as orientações da Companhia de Jesus em diversos níveis globais e locais sobre a necessidade da inclusão do 'diferente' nos espaços educacionais era clara. Tal realidade não é tão evidente na visão do conjunto dos leigos entrevistados. À época em que atuavam naquelas diferentes funções no Colégio Santo Inácio, identificavam as mudanças muito mais como uma demanda social do que paradigmática, no sentido da marcação de um novo modo institucional de experimentar a relação com o 'diferente'.

Em uma das entrevistas, um leigo fez uma observação que chamou muito a minha atenção:

> **"(...) naquela época não havia essa preocupação de trabalho social. O colégio tinha mais visão, vamos dizer assim, uma visão para o seu próprio interior que era, tinha como objetivo maior uma evangelização interna; então havia movimentos religiosos, mas não havia uma preocupação em fazer uma assistência social, talvez porque** aquelas famílias tradicionais, colunáveis, já

faziam este tipo de serviço, trabalho**". (Entrevistado 10) – grifos próprios**

O que chamou minha atenção foi o fato de a fala do entrevistado acenar para aquela visão de 'inclusão do diferente' já tão rechaçada pelo espírito eclesial e institucional da época: relacionar-se com o 'diferente' (no caso, o pobre) não é assistir-lhe. A referência às *famílias tradicionais (...) que já faziam este tipo de serviço* nos reporta àquela idéia binarista hegemônica do tratamento da diferença: o 'mais', o 'padrão' vai ao encontro do 'menos', do 'fora do padrão'. Neste modelo de concepção da diferença, não há zonas de contato real entre as diferentes identidades, no caso, sociais. O 'pobre' permanece em seu lugar social; 'a elite' permanece em seu lugar social. Não há deslocamento real, mas 'assistência virtual'. Nada se transforma nesta relação. A Igreja do Concílio e a Companhia de Jesus como instituição católica desejavam realizar outro tipo de relação entre diferentes: há que haver um deslocamento real de identidades, que se interpenetrem no espaço-tempo de novas relações sociais baseadas na dignidade de toda pessoa humana. Por isso a absoluta relevância do movimento contrário ao simples assistencialismo do 'mais' ao 'menos': a escola de identidade religiosa católica e identidade social que atendia à elite deve ir ao encontro da identidade social não elitizada do seu entorno social; não à distância, não virtualmente, mas recebendo em sua geografia infra-estrutural concreta a presença real dos não elitizados. O sentido do movimento da relação entre os diferentes muda, deste modo: nem do 'mais' ao 'menos' nem do 'menos' ao 'mais', mas o espaço real da escola torna-se intercessão de diferenças deslocadas de sua fixidez social. Neste sentido, a fala do entrevistado 10 remete ao movimento que ocorre no interior do Santo Inácio em direção à abertura ao socialmente diferente. O surgimento do Curso Noturno – Educação de Jovens e Adultos - , ao final da década de 60, evidencia esta consideração, como veremos à frente.

Quem é o 'diferente'?

Nosso ensino terá como objetivo formar o homem novo, o homem para o mundo de hoje **e buscará os meios eficazes para**

> **consegui-lo. Dar-se-á, por exemplo, grande importância na preparação para o uso da liberdade e para o desenvolvimento de uma personalidade integrada ao invés de atender somente aos produtos mancos e unidimensionais de nossa tecnologia cultural. (...)** Devemos fomentar homens para os outros, homens cujo ideal é servir, que enriquecem sua própria personalidade para enriquecer a dos outros; cujos horizontes se extendam (sic) até os seus semelhantes **das longínquas fronteiras nacionais e internacionais"**
> **(Pe Arrupe. Alocução feita aos reitores de Universidades Católicas, reunidos em Roma, agosto de 1975. In: Informativo Santo Inácio, 16 de setembro de 1975) – grifo próprio**

Na perspectiva inaciana, *o homem novo* é o *homem para os outros*, ou seja, a pessoa solidária, sensível às demandas de seu entorno mais próximo e mais longínquo. O diferente é o 'próximo' evangélico, o 'outro', o 'alter' com quem se é chamado a estabelecer uma relação que considere a dignidade humana comum das partes envolvidas. Não há, nesta perspectiva, qualquer tipo de fronteira cultural, étnica, religiosa, social, de gênero que obstaculize a possibilidade do encontro das diferenças. O encontro se dá no espaço híbrido multicultural, no deslize das identidades que se deslocam continuamente.

Há um texto bíblico que fundamenta a idéia central que está na base de todo o trabalho social cristão e inaciano. Trata-se de uma parábola evangélica, uma metáfora cuja conclusão leva a um aprendizado ético. A parábola em questão é aquela do bom samaritano (Lc 9, 29-37):

> **Mas o especialista em leis, querendo se justificar, disse a Jesus: "E quem é o meu próximo?"Jesus respondeu: "Um homem ia descendo de Jerusalém para Jericó, e caiu nas mãos de assaltantes, que lhe arrancaram tudo, e o espancaram. Depois foram embora, e o deixaram quase morto.Por acaso um sacerdote estava descendo por aquele caminho; quando viu o homem, passou adiante, pelo outro lado. O mesmo aconteceu com um levita: chegou ao lugar, viu, e passou adiante, pelo outro lado. Mas um samaritano, que estava viajando, chegou**

> **perto dele, viu, e teve compaixão. Aproximou-se dele e fez curativos, derramando óleo e vinho nas feridas. Depois colocou o homem em seu próprio animal, e o levou a uma pensão, onde cuidou dele. No dia seguinte, pegou duas moedas de prata, e as entregou ao dono da pensão, recomendando: 'Tome conta dele. Quando eu voltar, vou pagar o que ele tiver gasto a mais'." E Jesus perguntou: "Na sua opinião, qual dos três foi o próximo do homem que caiu nas mãos dos assaltantes?" O especialista em leis respondeu: "Aquele que praticou misericórdia para com ele." Então Jesus lhe disse: "Vá, e faça a mesma coisa.[108]**

Sacerdotes e levitas eram judeus, assim como aquele que fora assaltado no caminho. Pertenciam à mesma etnia. O samaritano, ainda que judeu na origem, era rechaçado pelos judeus da Judéia, por ser considerado impuro pelo contato com outras etnias. Sacerdotes, levitas e o judeu assaltado possuem a mesma identidade étnica, são 'iguais', e isto, à época, significava tratamento de irmão. O judeu assaltado e caído no caminho e o samaritano são 'diferentes' e é entre eles que a relação de 'identidade' se estabelece.

Estou trazendo esta reflexão nesta parte do capítulo para esclarecer o fundamento mais original daquela ação cotidiana que começa a tomar força naquela realidade educacional inaciana em relação aos 'diferentes'. Na perspectiva que estou defendendo, o 'diferente' não é um antagonizante do 'padrão'. O 'diferente' é uma possibilidade de identidade, portanto, cada identidade torna-se também diferença. A 'diferença', assim, deixa torna-se menos hierarquizante, excludente e assume uma característica mais inclusiva.

Naquele contexto pós-conciliar do Santo Inácio, este fundamento de que a dignidade de cada pessoa em sua identidade específica deveria ser traduzida em ações concretas de inclusão, começa a se evidenciar por novas frentes de trabalho que oferecem experiências vivenciais de solidariedade aos alunos e aos educadores, buscando realizar uma formação integral em vista da democratização das habilidades e competências acadêmicas e humanas desenvolvidas naquele processo cotidiano de ensino-aprendizagem.

---

[108] In: Bíblia Católica Eletrônica – v 1.0. RkSoft Desenvolvimentos (www.rksoft.om.br).

Consultando os documentos do Santo Inácio da época, vejo que tal processo de conscientização e transformação de práticas cotidianas foi processual, inspirado pela própria pedagogia inaciana, que respeita o tempo de cada um. As iniciativas de novos trabalhos foram brotando, sob a inspiração daquele clima geral de mudança e transformação que desafiava e *arejava* aquele novo modo de ser igreja proposto pelo Concílio Vaticano II.

A análise das entrevistas e dos documentos revelou que as referências principais convergiam para a consideração das diferenças de 'gênero' e 'social', especificamente em relação à mulher e ao pobre, respectivamente. Com relação à diferença social, o Curso Noturno, iniciado em 1968 e oficializado em 1972 aparece em todos os documentos como a grande resposta social do Colégio Santo Inácio à necessidade de cotidianização das práticas contextuais de solidariedade.

Optei por priorizar estas duas categorias de análise, considerando, também, outras temáticas que elenquei para e na análise das entrevistas:

- **Igreja (Concílio Vaticano II)**
- **Pe. Arrupe (Nossos Colégios Hoje e Amanhã)**
- **Alunos**
- **Professores**
- **Currículo**
- **Famílias**

No desenvolvimento a seguir, centrarei as discussões nas categorias principais determinadas, relacionando a elas as outras que também foram utilizadas na pesquisa de campo.

O 'outro' é o 'pobre' – Diferença Social

Dos 13 entrevistados, 11 referiram-se à criação do Curso Noturno como experiência sinalizadora da crescente abertura do Colégio à inclusão social. Ao elaborar as 9 perguntas propostas no instrumento de pesquisa de dados, tive o cuidado de não explicitar o surgimento do Curso Noturno, para não provocar uma

associação induzida a ele em relação à questão da 'diferença' e perceber se haveria uma referência espontânea.

Dois depoimentos, em especial, tocaram em dois pontos relevantes quanto à questão da tradução, abordada no capítulo II desta dissertação:

> **"A idéia central era justamente ajudar aquele movimento todo da Igreja, no Concílio Vaticano , e aí a Companhia entrou nessa de ajudar as classes menos favorecidas. Foi essa idéia. E o colégio abriu, assim, sem nenhuma restrição. Nas férias mesmo de janeiro de 68, a gente começou a fazer a propaganda, as entrevistas e logo, logo teve uma adesão muito grande. Eu me lembro que o pessoal que estava trabalhando, a gente trabalhava com muito entusiasmo". (Entrevistado 6)**

> **"Foi o grande trabalho social que o colégio assumiu. A implementação do Curso Noturno coincidiu com o decreto do governo criando o Curso Supletivo, que não havia. Só havia o Exame Supletivo, que ainda há.**
> **(...) O colégio abriu o Curso Supletivo Noturno e o Estado não tinha aberto ainda e não tinha regularizado. Então o Curso Noturno aqui começou por pura iniciativa do Santo Inácio". (Entrevistado 1)**

Por que considero bastante relevantes estes dois destaques? Observemos que o entrevistado 6 é um leigo e o 1 é um padre. O leigo associa diretamente o Curso Noturno ao Concílio Vaticano II e suas orientações sobre um novo modo de ser Igreja. O padre reforça esta idéia, mas de outro modo, qual seja, garantindo que a criação do Curso não foi uma obrigação institucional imposta pelo Estado, mas uma opção livre, *pura iniciativa do Santo Inácio*. Não se tratou, portanto, de uma 'tradução' legal, mas de uma 'tradução' de princípios fundantes (do cristianismo): a inclusão do diferente não porque sua identidade é 'menos', mas porque sua dignidade é igual. E aqui, volta aquela questão de um fundamento que garantiria este princípio geral de dignidade. Lembro ainda que, à época, o movimento de "volta às origens" era muito presente tanto na hermenêutica quanto na *práxis* cristã católica: voltar aos fundamentos mais originais do cristianismo – o ser e o agir de Jesus em seu tempo - e

daquela fonte beber os princípios fundamentais que deveriam nortear o ser e agir cristãos na contemporaneidade, considerando os desafios do tempo. E na década de 70, os desafios remetiam à necessidade de um engajamento social eclesiástico mais profundo e transformador.

O Informativo Santo Inácio de 31 de outubro de 1972 apresenta, como matéria de capa, o título: Oficialização do Noturno. O então reitor, Pe. Luís Pecci, anuncia:

> **"A grande comunicação que a Reitoria tem a fazer a todos os leitores do INFORMATIVO é que o CURSO NOTURNO foi oficialmente reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer nº 1284 como SUPLETIVO DE 1º GRAU. (...) A notícia já foi publicada aos alunos do noturno, sendo recebido com grandes manifestações de entusiasmo e alegria.**
>
> **A partir de agora, nossos alunos do Noturno sairão do Colégio com o 1º grau completo, o que vale (sic) a dizer, com DIPLOMA DE GINÁSIO, na antiga terminologia, e com diplomas de cursos profissionais. Pois, além da formação geral das matérias do Núcleo Comum, o Noturno oferece aos seus alunos várias possibilidades profissionais. É como SUPLETIVO DE 1º GRAU PROFISSIONALIZANTE que ele foi aprovado pelo Conselho.**

A primeira modificação do Curso Noturno se deu com a oficialização a que se refere Pe. Pecci na citação acima. O esforço pela oficialização do Curso que permitia ao Colégio conferir certificado de conclusão do 1º grau se deu pela avaliação da equipe coordenadora do Colégio, que considerava que o esquema de preparação para os exames supletivos era inadequado à proposta educativa do Colégio Santo Inácio.

O entrevistado 13, em documento curricular por ele elaborado por ocasião dos 35 anos do Curso Noturno do Santo Inácio, em 2004, esclarece que se aquela iniciativa educacional se restringisse à preparação para os exames supletivos, reproduziria a idéia de que o importante é receber o diploma e ainda, muitos acabavam deixando a escola uma vez aprovados nos Exames Supletivos de 1º e 2º graus promovidos pelo Estado. E este não era o objetivo daquela formação de jovens e adultos. A motivação era de princípios, como já afirmei.

No documento de 2004, o entrevistado 13 enumera as características do tipo de educação que o Curso Noturno visa oferecer, a saber: (p.5)

- educação personalizada, que considera o aluno como o agente principal do seu processo educativo;

- que está atenta ao desenvolvimento de todas as potencialidades do educando e das diversas dimensões da experiência humana (intelectual, espiritual e afetiva);

***- que busca desenvolver em sua Organização Curricular uma educação marcada pela transversalidade de temas, pela inclusão em seus programas de ensino, ao lado dos conteúdos conceituais, também os conteúdos atitudinais e procedimentais, pela preocupação em desenvolver nos alunos habilidades e competências necessárias para uma adequada condução de suas vidas e exercício da cidadania, e em aprimorar a Educação profissional procurando atender melhor às atuais exigências do novo trabalhador*.**

Ele fornece ainda um dado importante sobre o quantitativo de alunos concluintes nos 35 anos de Noturno (p.14 e15): 1751 alunos foram alfabetizados, 5045 concluíram o 1º Segmento do Ensino Fundamental (4ª série), 3043 receberam o certificado de conclusão do Ensino Fundamental e 1432 alunos concluíram o Ensino Médio. A partir de 1976, 152 alunos se formaram como Técnicos de Desenho de Construção Civil (até 1977), 403 se tornaram Técnicos em Patologia Clínica, 392 receberam o diploma de Técnico em Enfermagem e 466 se diplomaram como Técnicos em Administração.

Reforçando os depoimentos dos entrevistados 1 e 6, o entrevistado 13, no citado documento de 2004 (p.1), acentua que a criação do Curso Noturno foi uma decisão assumida não só pela direção do Colégio, mas também por um grupo de educadores, jesuítas e leigos,

> **com o propósito de responder às exigências da Igreja e conseqüentemente da Companhia, para que os jesuítas pudessem desenvolver obras de justiça e de promoção social como testemunho da fé que, sem elas, é morta.(...)** O Curso Noturno nasceu assim como uma obra social que viesse a contribuir para a superação de uma injustiça presente em quase toda a história do Brasil e que afastou grande parte da população empobrecida de uma educação de qualidade**. (grifo próprio).**

A alusão ao fato de que aquela decisão foi assumida por educadores (do diurno) em parceria com a opção institucional feita pela direção do Colégio, traz uma reflexão importante quanto à concepção do próprio papel da comunidade educativa como um todo (e neste contexto incluo educadores docentes e das mais variadas funções pedagógicas e administrativas, alunos, famílias e jesuítas - padres e irmãos) em relação ao conhecimento e vivência da proposta inaciana de educação, que visa a formação de pessoas comprometidas com a realidade social. Uma educação fundamentada em princípios evangélicos de inclusão do diferente. Tratava-se, de fato, de uma realidade bastante nova e desafiadora tanto para as famílias, quanto para os alunos e professores.

Efeitos sobre os alunos e as famílias

No Informativo Santo Inácio de 20 de junho de 1972, o reitor Pe. Luís Pecci, apresenta um denso e longo texto, intitulado "Objetivo Principal do Colégio", em que enfatiza a prioridade da educação cristã de seus alunos, de tal modo que se tornem cristãos autênticos de vida e de atitude. Não se trata de uma formação proselitista. Lembro aqui as indicações educacionais que derivam do Concílio Vaticano II e das Conferências de Medellín e Puebla apresentadas no capítulo III desta dissertação. Ser 'cristão autêntico em vida e atitude' significava, no nosso âmbito de análise, realizar na prática um tipo de ação que faça acontecer aquela experiência fundante de inclusão do diferente, situação desafiante desde a origem do cristianismo, conforme abordei na primeira seção do capítulo III. Naquele contexto de século I do cristianismo, tratava-se do diferente cultural e religioso. No contexto da década de 70 em que situa-se Pe. Pecci, trata-se, principalmente, do diferente socialmente.

Para os alunos, abriram-se novas possibilidades de trabalho social. O Curso Noturno e a Comunidade Santa Marta[109] localizada próxima ao Colégio eram possibilidades concretas para tradução daquela desejável vivência cristã.

O entrevistado 12 lembra que ele mesmo foi Monitor do Curso Noturno:

> **Houve esta possibilidade que foi oferecida para os alunos de trabalhar na monitoria e isto trouxe uma experiência e uma vivência diferente (sic). Eu fui monitor do noturno. Não lembro**

[109] A Comunidade Santa Marta é a designação mais atual do Morro Santa D. Marta, situado à rua São Clemente, próximo ao Colégio Santo Inácio.

> **de que, mas acredito que de matemática. Eu me lembro de tirar dúvidas do aluno do noturno.**

E acrescenta, referindo-se às possibilidades de trabalho na Comunidade Santa Marta:

> **Essas atividades comunitárias, as sociais, elas sempre existiram de um modo ou de outro. Quer dizer, monitoria do noturno, que é (também) um projeto atual, eu me lembro que eu fui monitor no curso noturno. Trabalho no Santa Marta... Minha esposa Gisele, que eu conheci aqui, que entrou no primeiro ano do Ensino Médio, ela trabalhou no Santa Marta muito tempo. Então, você tinha as atividades com os alunos e muitos continuavam como profissionais depois.**

A monitoria do Curso Noturno, assumida pelos alunos do diurno, caracterizava-se, cada vez mais, como uma experiência de voluntariado que concretizava um dos pilares da educação inaciana: além da excelência acadêmica, a excelência humana – *formar homens e mulheres para os demais*, parafraseando Pe. Arrupe.

Esta tônica ganha muita força durante a década de 70. Neste sentido, há um depoimento do entrevistado 3 que merece destaque:

> **Olha, da parte da Companhia, em geral, foi esse o enfoque: o que importa não é trazer grandes cabeças, é trazer grandes pessoas.** Não é formar homens intelectuais, mas é formar homens íntegros, autênticos, que pensam nos demais**. Isso muda o enfoque, porque o colégio era apenas fabricador de cérebros. E aí muda muito. Eu me lembro que uma vez nós fizemos um teste... A gente mandava desenhar o colégio conforme uma cabeça, o peito e os membros. Pois a cabeça era imensa, o peito pequenininho. É sintomático. A gente depois mostrou isso muitas vezes aos pais: como os meninos vêem o colégio. Vêem como um abarrotador de pensamentos, livros para dentro do cérebro e o coração minúsculo. Não se vive, não se sente, não se vibra. Não se tem arte nenhuma.**

A Companhia de Jesus e o Colégio Santo Inácio não pretendiam abrir mão da excelência acadêmica, mas aquele sempre presente desafio de formar nos alunos uma consciência crítica capaz se traduzir em gestos concretos de solidariedade e voluntariado, tornava-se, cada vez mais, comunitário. O que quero dizer? Não era pela 'simples' declaração de um 'documento institucional', fosse da Igreja, da Companhia de Jesus ou mesmo do Colégio Santo Inácio que o currículo em ação da comunidade educativa se transformaria; era necessário que o cotidiano da vida da comunidade educativa começasse a sinalizar, de modo mais evidente, aquele 'novo ar' que, nas palavras do Papa João XXIII, que convocou o Concílio Vaticano II, deveria arejar toda a Igreja: *é preciso abrir as portas e as janelas da Igreja e deixar entrar um novo ar que tire o cheiro de mofo*. Palavras corajosas, é bem verdade, que convocam, inclusive, a um desinstalar-se em direção ao outro.

Quais seriam, então, os *mofos* a serem *arejados* naquilo que era intenção primordial da proposta educacional de formação integral do Colégio Santo Inácio, em relação aos alunos? Pe. Pecci sinalizou no documento que citei acima. O entrevistado 3, com a metáfora do desenho, sintetizou: é preciso fazer o coração crescer, harmonizar o corpo. Ele ainda enfatiza que até então o cartão de visitas exclusivo do Colégio era formar bem para o vestibular: *o professor manda brasa por aí e o resto é resto. Formação pastoral é um acidente.* Na prática, era muito necessário abrir novas frentes que permitissem ao aluno viver autênticas experiências de solidariedade que ultrapassem a dimensão assistencialista que mantém as diferentes identidades sociais fixas em seus lugares, como refleti na introdução deste capítulo. O Curso Noturno e a possibilidade de monitoria foram um caminho. Aliás, um caminho que se constituiu desde 1968 por uma motivação de olhar para o 'próximo mais próximo'. Há, entre os documentos consultados, alguns relatos sobre a iniciativa de um grupo de alunos que, ao final de 67 e em 68 fizeram um trabalho de alfabetização junto aos funcionários não alfabetizados do Colégio.

A questão que defendo é que se instaurou um novo clima no Colégio, porque respirava-se também um novo ar na Igreja, a que a Companhia de Jesus assumiu como seu também. O fato, porém, é que não houve nem por parte da Igreja e nem mesmo por parte da Companhia de Jesus em nível global ou mesmo provincial nenhuma determinação prática, fechada, no sentido de promover as mudanças desejadas. O processo deveria ser contextualizado à realidade específica. Cada espaço eclesiástico – e inclui-se não só o da Igreja propriamente dita, mas também o das

instituições educacionais confessionais católicas – deveria debruçar-se sobre sua realidade específica e descobrir formas novas de transformá-lo para que se realizassem aqueles princípios de igualdade mais originais do cristianismo. O fato é que nem a Igreja nem a Companhia de Jesus tinham a resposta pronta sobre 'o quê' e 'como' fazer. Tinham o princípio, os fundamentos, a base irrenunciável da dignidade de toda pessoa humana que deveria se expressar para além de uma idéia metafísica. O Santo Inácio também não tinha a resposta. Tinha a sua realidade concreta de uma educação de qualidade dirigida à elite econômica e intelectual carioca, e a certeza de que alunos, educadores, leigos e jesuítas, as famílias, enfim, toda a comunidade educativa era chamada a criar espaços de solidariedade e democratização daquela excelência educativa. Nesta perspectiva contextual, faz todo sentido compreender a fundamental relevância da criação do Curso Noturno como resposta concreta de uma comunidade em renovação. É claro que houve muitos problemas quanto à aceitação daquele 'novo modo de ser cristão' que o Colégio propunha a seus alunos, mas a Companhia incentiva, cada vez mais, a criação de experiências de solidariedade e voluntariado nas obras educacionais. Lembro aqui, a importância determinante do Pe. Arrupe, superior geral à época, e do documento da Companhia *Nossos Colégios: Hoje e Amanhã*:

> **Nessa época a Companhia de Jesus fez um grande trabalho de renovação de revitalização, de reanálise e surgiu o tal documento do Pe. Arrupe: *Nossos Colégios Hoje e Amanhã*. Foi a bomba. Aí que explodiu mesmo. Quem não estava de acordo com o Concílio, com Puebla, tudo isso, se sentiu fora d'água. A característica principal deste documento é a educação para os demais. (...) Basicamente a Companhia de Jesus se abriu para fazer a educação como Paulo Freire já vinha dizendo há muito tempo. Educação é transformação da sociedade. A nossa transformação é à luz do evangelho. Praticante é um Paulo Freire batizado. (Entrevistado 3)**

***Quem não estava de acordo com o Concílio(...) se sentiu um peixe fora d'água*. A reflexão do entrevistado reforça o que tenho defendido ao longo deste capítulo e aponta para a questão de sobre como as famílias dos alunos perceberam o currículo em ação do Colégio naquela década e como reagiram a ele.**

Entre os documentos de análise, apenas algumas contribuições dos entrevistados tocam neste aspecto. Evidenciam que algumas famílias questionavam o surgimento do curso Noturno, dada a realidade econômica da época:

> **Olha, houve uma época, sobretudo aquela época em que existia muita greve, aquela época do regime autoritário, da ditadura, havia muita divergência entre os pais e o colégio.** Muitas discussões e o pessoal criticava muito a inserção do curso noturno. Não aceitavam muito. E aqueles negócios de inflação alta, aumento de mensalidade, eles criticavam. **(Entrevistado 6) - grifos próprios**

Houve, à época, uma reunião da reitoria com as famílias, na qual instalou-se um clima de hostilidade. Diante da colocação de algumas famílias: *acaba com o noturno!*, o reitor foi incisivo: *acabar com o noturno? Que se acabe então o Colégio Santo Inácio!* (Entrevistado 6)

Por outro lado, houve muitas famílias que apoiaram aquela iniciativa e colaboraram. Em notícia publicada no Informativo Santo Inácio de 10 de abril de 1973, tal participação positiva é registrada:

> **Em resposta a uma circular do Pe. Reitor sobre o Noturno, muitos pais ofereceram sua colaboração. <u>50 médicos</u> de todas as especialidades puseram seus consultórios ou hospitais à disposição; <u>6 dentistas</u> virão, um cada noite da semana, atender os alunos no Gabinete Dentário do Colégio; <u>50 pais</u> de profissões as mais variadas ofereceram também seus préstimos.**

A resposta do reitor é a da Companhia de Jesus e a da Igreja. A criação do noturno, a abertura do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro a um trabalho social mais efetivo através de novas frentes pastorais não é uma simples opção institucional e circunstancial: é uma opção de princípio. É uma opção evangélica, eclesiástica, inaciana. Tem um fundamento que ultrapassa o circunstancial temporal e por isso se manteve e continua crescendo.

Efeito sobre o currículo formal

No Informativo Santo Inácio de 22 de agosto de 1972, na coluna da Diretoria Acadêmica, há um comunicado – Comunicado nº 9 – em que é apresentado um documento elaborado no ano de 1971 pelos membros da Comissão de Reforma sobre os Objetivos Gerais dos 1º e 2º graus do Colégio. O texto esclarece que *é todo um programa de ação muito rico, que o Colégio irá realizar pouco a pouco, nas* *diversas atividades pedagógicas formadoras de nossos alunos* (grifo próprio) e que as linhas mestras dos objetivos foram introduzidas no novo Regimento Escolar do Colégio, em fase de elaboração, à época.

Observando todo o conteúdo do texto do documento de 1971, verifica-se uma pormenorização dos objetivos próprios de cada segmento, levando em conta o desenvolvimento e a maturidade do aluno. As orientações incluíam sugestões práticas de atividades que ajudassem a concretizar aquele aspecto a ser desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo:

> **Fomentar a participação em projetos de integração, tais como Mobral, projeto Rondon(...). Predispor para constituição de família – sugestão: educação sexual, debates sobre namoro, noivado, amor livre, divórcio.**

Curioso perceber que o texto que abre o documento de 1971 repete-se praticamente inalterado tanto no Regimento Escolar de 1976 quanto no de 1978, utilizados como documentos desta pesquisa. Além destes referentes à década de 70, que nos importa mais diretamente, tive acesso também aos Regimentos de 1993 e 2000. No Regimento de 1993, verifica-se uma tímida mudança no texto e somente no de 2000 a proposta curricular do Colégio Santo Inácio é explicitada *a partir da visão inaciana de homem e de mundo*.

Observemos o conteúdo expresso nos referidos documentos:

1. **Informativo Santo Inácio de 22 de agosto de 1972(e Regimento Interno de 1971): *O Ensino Fundamental visa ao desenvolvimento das aptidões físicas e intelectuais do educando, com fins à formação de sua personalidade, bem como prepará-lo para a vida em sociedade, de modo sadio e profícuo.***

2. **Regimento Interno de 1976 (Título III – Da Estrutura e Funcionamento. Subtítulo I – Da Organização Didático-Pedagógica. Capítulo Único – Do Currículo): *O Curso Fundamental de 1º e 2ºgrau do Colégio Santo Inácio visará***

ao desenvolvimento das aptidões físicas e intelectuais do aluno, com fins à formação de sua personalidade, bem como prepará-lo para a vida em sociedade, de modo sadio e profícuo.

3. **Regimento Interno de 1978 (Título III – Da Estrutura e Funcionamento. Subtítulo I – Da Organização Didático-Pedagógica. Capítulo Único – Do Currículo):** ***O Curso Fundamental de 1º e 2ºgrau do Colégio Santo Inácio visará ao desenvolvimento das aptidões físicas e intelectuais do aluno, com fins à formação de sua personalidade, bem como prepará-lo para a vida em sociedade, de modo sadio e profícuo.***

4. **Regimento Escolar de 1993 (Título III – Da Estrutura e Funcionamento. Subtítulo I – Da Organização Didático-Pedagógica. Capítulo Único – Do Currículo):** ***Os cursos oferecidos pelo Colégio Santo Inácio visam ao desenvolvimento integral das aptidões do aluno, à formação de sua personalidade, bem como à sua preparação para a vida em sociedade.***

5. **Regimento Escolar de** 2000 **(Título III – Da Estrutura e Funcionamento. Subtítulo I – Da Organização Didático-Pedagógica. Capítulo Único – Do Currículo):** ***A partir da visão inaciana de homem e de mundo, o Colégio Santo Inácio opta por um currículo humanista centrado no desenvolvimento integral e harmônico de toda a pessoa do aluno, preparando-o para assumir, em liberdade, seu papel de agente construtor de uma sociedade coerente com os valores evangélicos.***

Apesar de o fundamento geral se repetir, a partir de 1972, nos Regimentos Internos de 1976 e 1978, as sugestões práticas desaparecem do texto.

A análise dos Regimentos foi feita depois da realização das entrevistas. Fiz esta opção metodológica para me isentar da possibilidade de induzir os informantes privilegiados ao estabelecimento de uma relação entre a realidade do currículo em ação e do currículo formal (compreendido como grade disciplinar, em última análise) no ambiente do Santo Inácio na década de 70. O currículo em ação se evidenciaria pela própria contribuição dos entrevistados. Os 13 não identificaram uma mudança curricular significativa acompanhando aquele espírito de mudança. O entrevistado 7 bem resume a contribuição de todos os informantes: ***o currículo permaneceu o mesmo, mas a forma de tratar a disciplina foi mudando.***

Assim como apontam os Regimentos da década, não houve, de fato, nenhuma alteração significativa no currículo formal do curso diurno, no sentido de modificar os objetivos gerais da formação básica do Santo Inácio, visibilizar mais claramente, em nível curricular, aquela formação para a solidariedade tão desejada pelo Colégio. Mesmo a pormenorização dos objetivos específicos relativos a cada segmento se repetiu nos dois Regimentos Internas do período.

Na proposta curricular ali expressa havia, de fato, alguma explicitação desta preocupação com a formação social, mas ainda muito timidamente:*(....) Estimular o espírito crítico; desenvolver o comportamento social responsável com vistas à formação do cidadão participante; formar uma escala de valores sócio-morais, científicos, cívicos e religiosos, centrados numa antropologia cristã; levá-los ao amor ao próximo e o amor a Deus*[110], são alguns exemplos desta preocupação.

Tal constatação me levou a confrontar mais minuciosamente o Regimento Interno de 1976 com o Regimento Escolar de 1993, a fim de perceber se haveria algumas alteração curricular mais evidente, uma vez que aquele processo de formação integral para a solidariedade que ganhou força em 70 continuou crescendo e se consolidando cada vez mais até a atualidade.

O documento de 1976 (repetido em 1978), aponta 17 objetivos gerais a serem alcançados na então 1ª fase do 1º grau. Para a 2ª fase do 1º grau e todo o 2ºgrau, acrescentam-se, aos 17 anteriores, mais 16.

No Regimento de 1993 permanecem, literalmente, 15 dos 17 apontados para a 1ª fase do 1º grau (1976), excluindo-se: *fazer despertar a realidade extra-lar, despertando para os encontros na natureza física e social; sensibilizar para atitudes de comportamento, conforme as circunstâncias sociais.*[111] . Quanto aos referentes à 2ª fase (1976), ao 2ºsegmento (1993) do 1º grau e ao 2º grau (1976/2003), há uma redução significava: dos 16, permanecem 9, com o mesmo conteúdo. Excluem-se: *levá-los a estabelecer contatos positivos com a geração adulta; formar uma escala de valores sócio-morais, científicos, cívicos e religiosos, centrados em uma antropologia cristã; predispor para a constituição da família; levar o aluno a alcançar a independência emocional dos pais, professores e demais adultos; fazer entre os alunos as discriminações de aptidões e a realização do meio; levar o aluno a uma visão de fé dos acontecimentos do cotidiano.*

---

[110] Regimento Interno do Colégio Santo Inácio, 1976: 26 e 27.
[111] Regimento Interno do Colégio Santo Inácio, 1976: 26 e 27

Permanecem:[112]

Para a 1ª fase do 1º grau (1976) e para o Pré-Escolar , C.A. e 1º segmento do 1º grau(1993):

1. ***- Aproximar as crianças através do desenvolvimento de habilidades físicas que conduzam a atividades recreativas.***
2. ***- Desenvolver hábitos de higiene e saúde.***
3. ***-Desenvolver atividades de cooperação entre os alunos e destes com os adultos, visando a uma dinâmica de continuidade de gerações e de entrosamento entre eles.***
4. ***- Preparar a criança para saber superar possíveis frustrações e derrotas.***
5. ***- Desenvolver atitudes de confiança em si e nos outros.***
6. ***- Ensinar a ler, escrever, contar, como técnicas fundamentais de Comunicação e Expressão e aquisição da cultura geral e especial.***
7. ***- Estimular o espírito crítico.***
8. ***- Levar a aprender a relação de causa e efeito dos diversos fenômenos, inicialmente os de natureza física e posteriormente os de natureza social (iniciar a mentalidade científica da criança) e filosófica.***
9. ***- Estimular formas de comportamento adequado a cada sexo, valorizando o seu próprio e respeitando o sexo oposto.***
10. ***- Levar o aluno a respeitar e admirar todas as profissões.***
11. ***- Sensibilizá-los para atitudes e ideais julgados importantes.***
12. ***- Levar o aluno a uma compreensão mais racional de um Ser superior, através da criação, do equilíbrio e da ordem na natureza.***
13. ***- Levá-los ao amor ao próximo e ao amor a Deus.***
14. ***- Despertar-lhes o amor à Pátria.***

Para a 2ª fase (1976) do 2º segmento (1993) do 1º grau e todo o 2º grau (1993):

---

[112] Regimento Interno do Colégio Santo Inácio, 1976: 26-28; Regimento Escolar do Colégio Santo Inácio de 1993: 36 -37. A numeração dos objetivos não corresponde a dos documentos. Optei por numerálos assim para facilitar a análise subseqüente.

15. - Levar o aluno aceitar-se, desenvolvendo-lhe a auto-confiança, o amor à verdade, o dinamismo, o espírito crítico, o espírito reflexivo e criativo.

16. - Desenvolver-lhe o gosto pela pesquisa.

17. - Ensinar-lhe a estudar sistematicamente, organizando sua vida estudantil.

18. - Desenvolver a iniciativa.

19. - Desenvolver o comportamento social responsável com vistas à formação do cidadão participante.

20. - Ampliar o amor às coisas nacionais de forma mais amadurecida e sadia.

21. - Levar o aluno a conhecer o mundo do trabalho.

22. - Levar o aluno a compreender e amar a Deus, buscando, pelo estudo e pela pesquisa, amadurecer um espírito religioso que lhe possibilite ser um verdadeiro cristão.

23. - Sensibilizar quanto à importância da saúde para ávida do indivíduo e da sociedade.

Se considerarmos que os objetivos elencados no Regimento Interno de 1976 reportam-se, na verdade, àqueles elaborados pela referida Comissão de Reforma sobre os Objetivos Gerais dos 1º e 2º graus do Colégio de 1971, somam-se, de 1971 a 1993, 22 anos em que os objetivos da proposta curricular do Santo Inácio não sofre alterações explícitas proporcionais ao ambiente cotidiano de mudanças e abertura instalado. Esta informação me reporta a pelo menos duas possibilidades conclusivas: ou o currículo formal de 1971, nos seus objetivos, apresentava já um certo vanguardismo correspondente a todo aquele espírito de mudança, ou as mudanças foram sendo tecidas no cotidiano da escola e, elas sim, motivaram a alteração formal dos quadros curriculares. Entendo que a segunda conclusão é mais pertinente, mas a primeira também tem certa visibilidade.

Observando os objetivos descritos nos Regimentos que contemplam, portanto, as décadas de 70 e 90, principalmente os de nº 7, 11, 13 e 19 apontam para a necessidade de uma formação que considera a ação responsável do educando como ator social transformador. A explicitação é tímida. Não corresponde, ainda, em termos de formulação, a toda riqueza de orientações elaborada pela Companhia de

Jesus, em nível geral e provincial, naquele período. Lembro aqui, especialmente, o documento *Nossos Colégios Hoje e Amanhã* (1980), tratado no capítulo III desta dissertação.

De qualquer modo, é notório que as grandes reflexões da Companhia, em nível geral, se acentuaram muito mais ao final da década de 70 e durante a de 80. A 'tradução' contextual para os documentos particulares de cada obra educacional jesuíta, de todos os níveis acadêmicos e de clientela tão diversa, espalhadas pelos cinco continentes, foi processando-se gradativamente, com uma marca muito característica da Companhia de Jesus: muita consulta e muito discernimento.

Assumi aquela segunda possibilidade de conclusão como mais pertinente: o currículo em ação do cotidiano escolar do Colégio Santo Inácio da década de 70 e seguintes foi sendo traduzido, processualmente, em currículo formal. Não coube à delimitação desta pesquisa a análise do currículo formal do Colégio na atualidade, mas o contato com o Regimento Escolar de 2000 e o documento intitulado Proposta Pedagógica (também de 2000) evidenciaram esta tradução. Uma tradução às avessas? De certo modo. Considero muito relevante este processo que se institucionaliza primeiro na prática cotidiana escolar, constrói-se com a participação dos diversos atores educacionais que buscam caminhos, enfrentam desafios, encontram soluções às vezes mais, às vezes menos acertadas para realizar uma motivação mais profunda, um fundamento mais geral que norteia os objetivos da caminhada. É o cotidiano que se traduz em novas formulações curriculares e estas, por sua vez, iluminam, modificam, avaliam a prática cotidiana de que se originam. A formulação conceitual de um princípio outorgado por uma instância institucional não garante nem a motivação e muito menos o envolvimento e a credibilidade da comunidade educativa. O "a partir de agora" institucionalizado formalmente, no sentido da colocação de um novo marco paradigmático, poderá não acontecer de fato no cotidiano escolar se a comunidade não reconhecer e experimentar a importância de sua significação.

Minha observação presencial do cotidiano do Colégio Santo Inácio foi um dado também importante da dinâmica de tradução que vejo acontecer ali: a identidade cristã católica e inaciana, como princípio geral e irrenunciável, iluminada pelas orientações da Igreja e da Companhia de Jesus, se concretiza em diversas possibilidades de vivência de projetos de voluntariado e solidariedade.

Efeitos sobre professores e a questão dos leigos

> **Eu acho que o colégio, a mudança principal do colégio foi que ele era um colégio de padres e passou a ser um colégio de leigos. (Entrevistada 9)**

Com este depoimento desenha-se um outro aspecto importante levantado na pesquisa de campo, relativo ao modo através do qual a comunidade educativa, no que toca aos educadores leigos (professores ou não), vivenciou aquele período da década de 70 com relação à questão da diferença.

O entrevistado 10, especialmente, lembra que até a década de 60 a maioria das funções do Colégio era exercida por sacerdotes ou estudantes jesuítas chamados mestres, mas esta realidade foi mudando:

> **(...) O coordenador de série, o auxiliar de disciplina, o responsável por isso ou por aquilo, era sempre um estudante jesuíta, e nos cargos de direção eram sempre padres. O número de padres foi diminuindo e então houve necessidade da inserção do leigo no colégio.**

Este fato tem uma relevância muito grande para a pesquisa, porque se para os jesuítas aquele movimento todo de renovação da Igreja - com conseqüências para as ordens religiosas e a escola católica em geral, e, respectivamente, para a Companhia de Jesus e o Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro em particular - estava sendo vivenciado mais profundamente, para os leigos não engajados na Igreja esta poderia não ser uma realidade tão clara. Como, então, os educadores leigos vivenciaram aquela experiência de abertura da escola ao diferente social?

O Colégio desejava que o professor *não fosse só um professor que chegasse, desse bem a sua aula, cumprisse a sua obrigação profissional e acabou. Pedia uma participação maior, que eles* *fossem uma parte viva do projeto educativo do colégio.* **(Entrevistada 11- grifo próprio). Esta consideração é enfatizada pelo documento Informativo Santo Inácio de 1º de agosto de 1972, no Comunicado nº 6 da Diretoria Acadêmica[113]:**

> **A TODOS(AS) OS(AS) PROFESSORES(AS) reafirmo o meu apoio para que possam desempenhar bem o seu trabalho junto aos nossos alunos. Antes de mais nada, considero-os como**

[113] O diretor acadêmico era o Pe. Gilles Bernier, SJ.

> educadores que entram em contato com nossos alunos não, principalmente pelo que ministram, mas pelo que são**. É isto que ficará na memória deles. Baseado sobre (sic) isto peço-lhes duas coisas: primeiro acompanhar, na sala de aula e nos corredores, falando diretamente ou intervindo quando se apresentar a necessidade e quando a boa educação que se quer dar ao nosso aluno o exigir.** Não ficarei satisfeito com os professores que apresentarem atitudes de desinteresse para com essa participação nesta formação do comportamento pessoa (sic) e social (grupal) do nosso aluno. Nisso convido a todos a fazer parte da mesma comunidade educativa. **(grifos próprios)**

Os dois destaques da citação evidenciam dois pontos centrais das orientações do Colégio aos professores: educar para além dos conteúdos e engajar-se na proposta do Colégio. Como no currículo formal não tinha havido modificação significativa, cada professor deveria utilizar seu conteúdo como instrumento para auxiliar na formação de uma consciência crítica e solidária. Este é um ponto nevrálgico que continua sendo um desafio até os dias atuais. Percebe-se, porém, que já à época alguns professores evidenciavam esta preocupação, como relata o entrevistado 12:

> **Havia professores, por exemplo na área de geografia (....), que tratavam muito esta questão de geografia política, geografia econômica e geografia social no Ensino Médio. É isso nos alertava, nos sensibilizava muito para esta questão crítica do mundo.**

Os dados da pesquisa não permitem, porém, afirmar de que modo concreto os professores foram se percebendo como comunidade educativa, conforme a convocação do Diretor Acadêmico, Pe. Gilles Bernier. O que se constata é que os jesuítas foram confiando cada vez mais ao leigo a parceria na missão educativa da Companhia de Jesus: não se tratava mais de simplesmente realizar o que os jesuítas determinavam, mas conhecer a identidade própria da obra educacional inaciana, da qual emanam os fundamentos da pedagogia que concretiza-se no agir cotidiano do Colégio.

O ‘outro’ é a ‘mulher’ – Diferença de gênero

No Informativo Santo Inácio de 20 de junho de 1972, foi apresentado um resumo das Atas dos Conselhos de Classe da 5ª a 8ª do 1º grau, em que Pe. Gilles Bernier, SJ, referindo-se aos conselhos, enfatiza:

> **Para mim eles expressam o pulso do Colégio e convidam** a todos a se unirem para procurar e viver as soluções progressivas**. As reflexões apresentadas aqui incitam para uma** renovação em todo o 1º e 2º grau **(sic) do Colégio. (grifo próprio)**

E na Ata do Conselho da 7ª série, registra:

> **Debateu-se uma série de tópicos importantes sobre o tema “Educação Integral”. Os professores apresentaram suas idéias e críticas e se mostraram preocupados por atingir uma unidade de ação e uma perfeita identidade com a linha educativa da Companhia de Jesus e do Santo Inácio. Ressalta-se a falta de atividades para-colegiais, o acréscimo quantitativo de alunos** (sugerindo-se o misto para o ginásio)**(...). O Colégio se orgulha em ter professores realmente empenhados em fazer crescer no Colégio uma educação cada vez mais integral. (grifo próprio)**

O grifo da primeira citação corrobora minha conclusão anterior sobre o modo através do qual a comunidade educativa foi fazendo a experiência da diferença no seu cotidiano escolar, com relação ao diferente socialmente. Para os professores, a compreensão sempre mais profunda de seu papel como colaborador e parceiro da proposta educacional do Santo Inácio, especialmente quanto à desejável formação integral, permanece desafio de construção progressiva. A sugestão que fazem do *misto para o ginásio* evidencia uma percepção positiva do corpo docente em relação à abertura do Colégio às meninas, realidade iniciada em 1971, com a entrada das primeiras alunas para o Ensino Médio:

> **As moças entraram no Colégio em 1971. Tanto assim que a primeira turma que cursou o atual ensino médio inteiramente no colégio foi a turma que se formou em 73. (...) Foi a admissão de um número expressivo de meninas no ensino médio, um**

> **número muito reduzido no terceiro ano, (....) um grupinho maior no segundo ano e um grupo expressivo na primeira série do ensino médio. E o colégio funcionava, era misto, mas só no ensino médio. Depois, muitos anos depois, eu não me lembro quando, as meninas entraram no primário. Então houve um hiato. Então o colégio era misto nos extremos e o meio era só de meninos. (Entrevistado 10)**

A análise das fontes de pesquisa aponta para as mudanças que a entrada das meninas gerou no cotidiano escolar, tanto do ponto vista infra-estrutural quanto pedagógico e relacional. As fontes não evidenciam, porém, nenhum tipo de impacto sobre o currículo formal, a não ser o fato de que o perfil das carreiras procuradas no vestibular começar a mudar: *elas modificaram o perfil da escolha vocacional do colégio. O Santo Inácio era o colégio das tecnológicas e, de repente, ele passou a ser o colégio das humanas* (Entrevistado 8).

A contribuição do entrevistado 8 reflete a idéia de associar ao gênero masculino e ao feminino características e aptidões ontologicamente (ou essencialmente) estruturais. Como se houvesse, no caso, um componente de gênero biológico universalizante que determinasse uma aptidão genérica para esta ou aquela área. Além disso, reforça a concepção de que as matérias tecnológicas são mais masculinas e as humanas mais femininas.

Fundamentada em Hall (2000, 2003), defendo, nesta dissertação, uma consideração de 'diferença' que supõe que as identidades não são fixas e que não há um componente exclusivamente essencial, deslocado do tecido cultural, que determine ações e opções pessoais e sociais. É fato, porém, que a maior presença do gênero feminino no cotidiano escolar representou a entrada de um 'outro diferente' naquele ambiente eminentemente masculino. Não só pela entrada das alunas, mas também da primeira professora mulher do Ensino Médio e da primeira e única, até 1985, coordenadora mulher do Ensino Médio.

***A entrada das meninas não foi violenta, foi muito suave* (Entrevistado 1), mas *o colégio não estava devidamente preparado para receber as meninas* (Entrevistado 6). Segundo as contribuições dos informantes, as meninas foram bem aceitas pelo alunado masculino quanto à convivência, mas havia um certo preconceito de que *elas iam enfraquecer o currículo do colégio* (Entrevistado 7). Eram consideradas menos**

capazes, ***mas elas deram uma surra neles. As primeiras notas foram mais baixas, mas nos bimestres seguintes elas aprenderam; elas vinham com uma coisa que no colégio às vezes não tinha: a questão do estudo pessoal*** **(Entrevistado 7).**

Alguns depoimentos apontam, ainda, para a questão disciplinar, considerando que a disciplina dos meninos melhorou com a presença das meninas nas turmas. A princípio, o Colégio não sabia se, com o aumento do número de meninas, faria turmas exclusivamente femininas ou continuaria a compor turmas mistas, conforme o processo iniciado no Ensino Médio. A opção foi pela manutenção das turmas mistas, com percentual feminino cada vez mais relevante.

Perguntado sobre o fato de haver ou não uma expectativa por parte dos alunos quanto à entrada das meninas nas turmas, o entrevistado 12 defende:

> **Médio. Quer dizer, eu acho que o desejo e a curiosidade existiam, mas não alguma coisa que fosse, assim, o ponto focal da vida da gente. A gente ainda jogava muita pelada, queria era correr, zoar um com o outro. Claro que existiam o desejo e a expectativa. E o que aconteceu, na prática, em termos de mudança, é que as turmas eram de 40 a 42 alunos e você tinha 6 a 8 alunas por turma. Você se segurava mais, procurava falar menos palavrão, se arrumar melhorzinho para impressionar as garotas. Mudou um pouco a cultura do colégio. Depois de um certo tempo, viraram meninos como nós. Entrou todo mundo na bagunça, a amizade cresceu e (...) aquela cerimônia inicial se diluiu na convivência do dia-a-dia.**

Na contribuição do entrevistado, me chama a atenção a expressão ***viraram meninos como nós*****, porque traz, mais uma vez, a reflexão sobre o esteriótipo de papéis comportamentais definidos socialmente para os diferentes gêneros, como suposta conseqüência de uma ontologia exclusivamente universal que os caracterizaria. Trata-se da idéia de igualdade como apagamento do diferente.**

Alguns espaços educacionais do Colégio, tanto do ponto de vista infra-estrutural quanto pedagógico, precisavam de adaptações. Por exemplo, como eram minoria, as meninas, durante o recreio, não tinham opção de lazer, pois ainda se envergonhavam de participar dos esportes qualificados como masculinos, praticados pelos meninos (cf. Entrevistado 6).

Para favorecer a ambientação das meninas, o colégio contratou uma mulher para coordenar o segmento do Ensino Médio. Ela ofereceu uma rica contribuição à pesquisa, pois sua presença no Santo Inácio, a partir de 1971, assumindo o cargo de coordenação, marca dois aspectos muito importantes: primeiro, evidencia aquela opção educacional dos jesuítas de delegar aos leigos – e, no caso, a uma leiga - um papel fundamental no desenvolvimento da proposta educativa inaciana[114]; em segundo lugar, oferece um outro foco de análise, além da entrada das meninas, para a questão da presença do gênero feminino no espaço educacional do Santo Inácio, à época.

Da parte dos meninos, houve um certo estranhamento com a coordenação de uma mulher. Foi necessário um trabalho de conquista e de aceitação. O respeito dos meninos à coordenadora, a princípio, originava-se do fato de ela ser *durona: meu apelido entre os alunos era sargento* (Entrevistada 9). Mas o contato cotidiano entre eles desenvolveu um tipo de relação em que os alunos se sentiam seguros para se manifestar: *os alunos não podiam se manifestar muito e eu dava carta branca para eles se manifestarem. (...) Eu insistia muito nisso. Então, isso foi uma coisa nova para eles, realmente.* (Entrevistada 9). Esta forma de coordenar gerou outra prática nova naquele contexto inaciano: o diálogo entre professores e alunos se intensificou para a resolução de questões cotidianas:

> **Só o aluno era ouvido. Comigo, não. E isso foi o que realmente os alunos começaram a estranhar e a gostar, também. Eu digo: toda vez que vocês tiverem alguma coisa para reclamar, vocês venham e reclamem. Agora, não vai ficar só reclamando e fica por isso mesmo, não. Temos que tomar uma atitude. (...). Vamos chamar o professor. (...) Eu possibilitei este diálogo e isso foi um ponto muito grande a meu favor. (Entrevistada 9)**

Na pesquisa de campo, tive também a oportunidade de ouvir a contribuição da primeira professora mulher do Ensino Médio, contratada em 1964, sob a orientação cuidadosa do Pe. Lopes: *você já sabe como é...meia, eu sei que você não usa maquiagem, e vestido com manga.* (Entrevistada 11)

---

[114] Para aprofundamento da compreensão da Pedagogia Inaciana, ver: KLEIN, Luiz Fernando, SJ. **Atualidade da Pedagogia Jesuíta**. São Paulo: Loyola, 1997.

Ela relata que quando foi apresentada aos professores, pelo então vice-reitor Pe Angelin, ***eles quase caíram sentados vendo que eu era uma mulher. Na sala dos professores, eu fui recebida muito friamente.*** **(Entrevistada 11)**

O estranhamento inicial foi revertido. Três anos depois começaram a entrar outras professoras, pois o Colégio já desejava estender a experiência de professoras mulheres comum ao primário (Cf. Entrevistada 11). Quando houve a entrada das meninas no Ensino Médio, já havia outras professoras.

Hoje (2005) o Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro tem 4427 alunos, sendo 3125 do diurno (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e 1302 do noturno (da Alfabetização ao Ensino Médio e Cursos Profissionalizantes). No diurno, há 1603 meninas e 1542 meninos, enquanto no noturno 866 mulheres e 436 homens.

Quanto aos funcionários (educadores discentes ou não), há 430 pessoas. Não foi possível, porém, obter o quantitativo de cada gênero.

Os dados revelam que a abertura do Colégio ao gênero feminino, iniciado em 1971 para as alunas, foi uma opção crescente. Aquelas ***6 a 8 alunas por turma*** **a que se referiu o entrevistado 9 multiplicaram-se em maioria, em ambos os turnos. Insisto: foi uma opção estrutural e não circunstancial. Estrutural porque implicava em um modo novo de tratar com a questão da diferença; não circunstancial porque não se limitou a uma resposta circunscrita ao tempo.**

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar como a questão da diferença era vivenciada no ambiente curricular do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, a partir da década de 70, considerando a identidade daquela instituição de ensino: cristã, católica e inaciana.

Os Colégios católicos do mundo inteiro foram convidados a repensar sua prática educacional à luz das orientações gerais do Concílio Vaticano II, realizado de 1962 a 1965, com o objetivo principal de renovar a própria Igreja, em diversas dimensões, das quais se destacam a litúrgica e a pastoral. Não se tratava de um Concílio dogmático, preocupado em reafirmar postulados de fé, mas de um Concílio eminentemente pastoral, de revisão da vida da Igreja e da necessidade cada vez mais urgente do estabelecimento de um diálogo eficaz e transformador com o mundo do pós-guerra. O espírito do Concílio revelava a intenção da Igreja de voltar à experiência mais original do cristianismo, a vida e a ação de Jesus em seu tempo, fundamento primeiro e último da razão de ser da Igreja: ela existe para continuar a obra de Jesus Cristo no tempo e na história. Diante dos desafios próprios dos tempos e contextos que lhe forem contemporâneos, buscar as respostas de diálogo e de ação que transformem aquela realidade, a partir do projeto evangélico fundamentado na dignidade inviolável de toda pessoa humana. É um desafio constante de renovação sem perder os fundamentos primeiros, ao contrário, buscando traduzi-los, torná-los vivos naquele novo contexto específico. É claro que este caminho foi e ainda é processual, mas o fato é que, na década de 70, os apelos de revisão das práticas pastorais da Igreja e da própria compreensão interna do que *'é ser Igreja'* foram intensos, fato observável pela própria natureza das constituições e decretos elaborados durante o Concílio.

A Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, sobre a Igreja no mundo de hoje, sintetizava aquele novo espírito:

> AS ALEGRIAS E AS ESPERANÇAS, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos os que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo. Não se encontra nada verdadeiramente humano que não lhes ressoe no coração.[115]

Especialmente na América Latina, os bispos reuniram-se em diversas conferências para buscar caminhos de concretização daquelas orientações que visavam contextualizar a vida e a ação da Igreja à realidade desafiante de pobreza e desigualdade social tão marcantes naquela realidade. Para esta pesquisa, foram de importante relevância as Conferências de Medellín (1968) e de Puebla (1979) e suas repercussões sobre o trabalho apostólico da Companhia de Jesus no continente latino-americano e no Brasil, em especial. O superior geral dos jesuítas, Pe Pedro Arrupe, participou, inclusive, da Conferência de Medellín.

---

[115] Compêndio do Concílio Vaticano II : 200.

No capítulo II desta pesquisa, auxiliada principalmente pelas contribuições de Hall (2000 e 2003), assumi a concepção derridiana de diferença – a consideração de *différance* como *places de passage* -, rechaçando a concepção binarista hierquizante do tratamento da questão. Entendo que as múltiplas identidades que caracterizam os diferentes sujeitos pós-modernos são construídas no e pelo dinamismo de uma cultura viva e inter-relacional, e que a diferença não implica em ilegitimidade, mas em possibilidade real de múltiplas afirmações identitárias.

No capítulo III desta dissertação, analisei como, concretamente, aquelas orientações mais gerais da Igreja em nível mundial e latino-americano foram sendo traduzidas na ordem religiosa dos jesuítas, especialmente no que se refere às obras educacionais. Percebi que era uma orientação de princípios, de convicções motivadoras, de referências de ação e não, objetivamente, uma indicação prática de que tipo de obras deveriam permanecer, ser excluídas ou modificadas. Cabia a cada família religiosa esta revisão interna. Antes de tudo, o 'espírito' do trabalho é que precisava mudar e ganhar a dimensão indispensável da inclusão do diferente, principalmente do 'diferente social'.

Na Companhia de Jesus houve um intenso trabalho de revisão, movido por esse espírito eclesiástico. As diversas alocuções e cartas do Pe Arrupe convocando ao discernimento sobre as mudanças necessárias nas obras educacionais e a realização da XXXII Congregação Geral, de 1974 a 1975, foram determinantes. O final da década de 60 e o início da de 70 gestaram, na Companhia, a preparação para aquela importante assembléia geral, com reflexões dirigidas a cada comunidade jesuíta espalhada pelo mundo.

Pe. Arrupe insistia que o apostolado educacional da Companhia deveria ser espaço de concretização do apostolado social. Incluir o outro diferente, democratizar o acesso dos que não tinha condições econômicas compatíveis com as exigências do Colégio em questão, comprometer-se com o entorno social contextual do Colégio, eram reflexões e indicações recorrentes dirigidas aos jesuítas. Marco importante desta orientações foi o documento conhecido como Carta da Gávea, conclusão da reunião realizada por Pe. Arrupe com os superiores provinciais jesuítas da América Latina: *conclamava os jesuítas, não apenas deste continente, a dar ao problema social prioridade absoluta, e a conceber a* ***totalidade do seu apostolado*** *em função dele, por inspiração evangélica e não político-partidária*.[116] (grifo próprio).

[116] Klein, 1997: 70.

No capítulo IV deste trabalho, a partir da consulta a documentos curriculares do Colégio Santo Inácio da década de 70 e da entrevista semi-estruturada com informantes privilegiados, procurei analisar como se traduziram aquelas orientações tanto da Igreja quanto da Companhia de Jesus.

Na análise, priorizei os aspectos qualitativos das contribuições dos entrevistados, jesuítas e leigos, que assumiam diferentes funções na gestão cotidiana do Colégio, tocando tanto a parte administrativa, quanto a docente e a discente. Minha intenção, na eleição daqueles informantes, era perceber *se e como* cada um, desde o lugar eclesiástico (jesuíta/leigo) e educacional (função específica que exercia) em que se situava, percebia o cotidiano do Colégio, fosse em nível curricular (formal) ou não, em relação àquele desafio da consideração do diferente como identidade possível e inclusiva.

Os dados revelaram que as práticas cotidianas antecederam a formulação redacional de alterações documentais curriculares em relação ao diferente. A análise dos Regimentos Internos de 1976 e 1978, em especial, não explicitou uma alteração significativa na formulação dos objetivos da formação básica do Colégio Santo Inácio, neste aspecto. A contribuição dos informantes privilegiados e a consulta aos Informativos Santo Inácio evidenciaram, porém, que aquela necessidade de consideração inclusiva do diferente no espaço educacional do Colégio expressavam-se, principalmente, pela criação do Curso Noturno e as demandas que ele gerou para o diurno e a inclusão das mulheres nos quadros discente e docente do Colégio.

O Noturno, educação de jovens e adultos, além de concretizar uma experiência objetiva de atendimento às orientações de inclusão do diferente social, mais diretamente apontadas pela Companhia de Jesus , assim como pelo próprio cristianismo e pela Igreja em geral, era também um questionamento constante, para os alunos e educadores do diurno, quanto à característica principal da educação pretendida pelos jesuítas: educação para a justiça, formar homens e mulheres para os demais.

Famílias, educadores e alunos participaram deste projeto com diferentes intensidades de adesão, mas a pesquisa revelou que alunos do diurno fizeram a experiência de voluntariado como monitores do Noturno e também acentuaram o voluntariado junto à Comunidade Santa Marta, vizinha ao Colégio. A colaboração de famílias e professores também foi evidenciada na pesquisa: professores voluntários, ministrando aulas e participando, inclusive, da fundação daquela experiência de educação de jovens e adultos; famílias participando com o oferecimento de serviços profissionais de diversas áreas, como por exemplo na de saúde, para o atendimento de alunos do noturno. Houve também

conflito e questionamento, pois a novidade daquela experiência de inclusão do diferente social implicava um novo modo de compreender a dimensão de um verdadeiro trabalho apostólico social, que implicada no movimento das diferentes identidades fixas em direção ao deslocamento dos lugares sociais que ocupam. O apostolado social assim compreendido ultrapassa a dimensão da assistência do 'mais hegemônico' ao 'menos' e promove a tentativa de um espaço democratizado de 'deslizamento' das identidades. O próprio fato de os mesmos meios infra-estruturais serem disponibilizados à educação tanto dos alunos do diurno quanto os do noturno evidencia esta nova dimensão.

Outro aspecto que a pesquisa revelou quanto à inclusão do diferente, refere-se à entrada mais significativa do gênero feminino naquele ambiente eminentemente masculino. Quando ao corpo discente, a entrada das alunas, primeiramente no Ensino Médio, não causou, segundo a contribuição dos informantes privilegiados, alterações paradigmáticas na vida cotidiana do Colégio. Houve adaptações necessárias e alguns cuidados específicos da instituição, como por exemplo a preocupação em contratar uma coordenadora mulher – a primeira e única do Ensino Médio até 1985 – para acolher as meninas. Percebi ainda que, a entrada das alunas e da coordenadora foram fator importante para a reformulação da idéia presente entre os alunos de que as mulheres tinham menos condições intelectuais de corresponder às exigências acadêmicas do Colégio Santo Inácio.

A delimitação temporal da pesquisa restringiu o registro dos desdobramentos daquelas iniciativas de inclusão do diferente social e de gênero ocorridas na década de 70, no Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro. Porém, hoje o Colégio expressa esta inclusão do diferente através de diversas possibilidades de experiências de voluntariado oferecidas aos alunos e também aos professores, assim como por uma preocupação curricular explícita de que os conteúdos acadêmicos sejam também instrumento de formação de uma consciência solidária nos alunos, buscando atingir a educação para a justiça tão almejada pela Companhia de Jesus. Há muitos desafios, ainda, para que a Comunidade Educativa como um todo se perceba em missão, ou seja, reconheça que a sua prática cotidiana deve *despertar e desenvolver neles (alunos) a consciência social e inculcar-lhes um autêntico compromisso com os outros homens, fundado na caridade e na justiça. Pois, não merece o nome de educação, aquela que não atingir o homem todo* .[117]

---

[117] Anuário da Companhia de Jesus, 1971-1972: 110.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOJE (Associação dos Colégios Jesuítas). *Projeto Educativo da Província do Brasil Centro-Leste da Companhia de Jesus.* São Paulo: Loyola, 1998.

ARRUPE, Pedro. **Um projeto de educação**. Braga: Editorial A O.; Livraria A I.; 1981. 222p.

ASSOCIAÇÃO DOS COLÉGIOS JESUITAS. Projeto educativo da província do Brasil centro-leste da Companhia de Jesus. São Paulo: Loyola, 1999. 78 p. (Coleção Ignatiana,39)

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.395 p.

CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus: educação sj.: subsídios. 2 ed. Ver. São Paulo: Loyola, 1987. 107p. (Coleção Documenta S. J.)

CARACTERÍSTICAS do apostolado social da Companhia de Jesus. Roma: Secretariado do Apostolado Social, 1998. 116 p

CARRONE, Cardeal. **O concílio**: orientações. São Paulo: Edições Paulistas, 1967. 194 p (Coleção Cristianismo Aberto)

CARTA de princípios dos colégios jesuítas . Rio de Janeiro: Província do Brasil Centro-Leste, [198]

CATECISMO da igreja católica. Petrópolis: Vozes, São Paulo: Loyola, 1993. 831 p.

COMPÊNDIO do catecismo da Igreja Católica. Brasília: CNBB; São Paulo: Loyola, 2005

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. Reflexões sobre Puebla. São Paulo: Loyola, 1983.

CONSTITUIÇÕES DA Companhia de Jesus anotadas pela congregação geral XXXVI e normas complementares aprovadas pela mesma congregação. São Paulo: Loyola, 1997. 503 p.

DUSSEL, Enrique. **De Medellín a Sucre:** 1968-1972. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção de Medellín a Puebla : uma década de sangue e esperança, v 1)

_____. **Em torno de Puebla**. São Paulo: Loyola, 1983. (Coleção de Medellín a Puebla: uma década de sangue e esperança, v 3)

EDUCAÇÃO inaciana: desafios na virada do milênio. São Paulo: Loyola, 1999. 57p. (Coleção Ignatiana, 43)

EVANGELIZAÇÃO no presente e no futuro da América Latina. *In*: Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, 3.; 1979, Puebla de Los Angeles. Conclusões. São Paulo: Paulinas,1986.447p. (Coleção Sal da Terra).

FÉ e justiça nos colégios da Companhia de Jesus. São Paulo: Loyola, 1987. 62 p (Coleção Ignatiana, 30)

FORTE, Bruno. **A Igrieja ícone de Trindade**: Breve eclesiologia. São Paulo: Loyola, 1987. 75 p. (Coleção Vaticano II; Comentários, 3).

GAUTHIER, Paul. **O concílio e a igreja dos pobres**. Petrópolis: Vozes, 1967. 291p.

GOODSON, Ivo F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis. Vozes, 2002. 140 p.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG: Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. 434p.

HÄRING, Bernhard. **O concílio começa agora**. São Paulo: Edições Paulistas, 1966. 241 p.

_____. **Vaticano II**: o concílio dos irmãos. Porto Editorial Perpétuo Socorro, 1963, 117 p. (Coleção Marana-thá).

IGREJA E MISSÃO: REVISTA MISSIONÁRIA DE CULTURA E ACTUALIDADE. **Vaticano II**: igreja em renovação. Cucujães: Editorial Missões, ano 16, jan-jun. 1964. Edição Especial.

JORNADA LATINO-AMERICANA SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS, 1988, Santiago, Palestras. São Paulo: Loyola, 1989. 134 p.
(Coleção documenta, 7)

KLIEBARD, Herbert M. **Os princípios de Tyler.** In: MESSSICK, R.; PAIXÃO, L. & Bastos, L. (org). CURRÍCULO, ANÁLISE E DEBATE.. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1987. 171p.

_____. **Educação personalizada**: desafios e perspectivas, São Paulo: Loyola, 1988. 217 p.

LIBÂNIO, João Batista. Santo Domingo:conclusões. *In:* Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, 4., 1992, Santo Domingo. Edição didática. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo sem Fronteiras**., v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2205.

MACEDO, E. F., (2002). **Currículo como Entre-Lugar Identitário: raça, gênero e sexualidade no Currículo de Ciências (1971-2001).** Mimeo.

MACHADO, Adelmo. **Memória do Vaticano II**. São Paulo: Loyola,1998. 74p.

MAR, M. do. **Concílio ecumênico Vaticano II**: como resposta às mensagens do mundo atual. São Paulo: Paulinas,1963. 221 p.

MOURA, Laércio Dias de. **A educação católica no Brasil**. Brasília: ANAMEC; São Paulo: Loyola, 2000. 311 p.

O NEOLIBERALISMO na América Latina. Carta dos superiores provinciais da Companhia de Jesus da América Latina: documento de trabalho. São Paulo: Loyola, 1996, 36 p.

NOSSOS colégios hoje e amanhã. São Paulo: Loyola, 1991. 84 p. (Coleção Ignatiana, 16)

PAIVA, R. **O concílio, Medellín, Puebla e a educação**: guia para leitura e reflexão. São Paulo: Loyola, 1980, 79 p.

PAULO VI, *Papa.* **O desenvolvimento dos povos**: carta encíclica *populorum progressio.* Petrópolis: Vozes, 1971, 46 p. (Coleção Documentos Pontfícios, v. 165).

_____. **A evangelização no mundo contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 1984, 73 p. (Coleção documentos Pontfícios, v. 188)

PEDAGOGIA inaciana rumo ao século XXI. *In:* CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 2.; 1997. Itaici. São Paulo: Loyola, 1998. 422 p. (Coleção Documenta S. J.; n. 14)

PEREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001, 320 p.

PUEBLA-78: encruzilhada para a evangelização na América Latina. São Paulo: Paulinas, 1978. 21 p. (Série Teologia em Diálogo).

RAHNER, Karl. **Vaticano II**: um começo de renovação. São Paulo: Herder, 1966. 51 p.

ROLLET, Henri. **Os leigos após o concílio**. Rio de Janeiro: Agir: 1967. 198 p.

ROXO, Roberto Mascarenhas. **O concílio.** Teologia e renovação. Petrópolis: Vozes, 1967. 310 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomas Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 117 p.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença*- A perspectiva dos Estudos Culturais. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizente: Autêntica, 2001.

SUBSÍDIOS para a pedagogia inaciana. São Paulo: Loyola, 1997. 102 p. (Coleção Inaciana, 39)

VIER, Frederico (Coord.) **Compêndio do Vaticano II:** constituições, decretos e declarações. Petrópolis: Vozes, 1979. 743p.

YOUNG, Michael. **Currículo e democracia.** Lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". In: EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 14(I): 29-40, jan/jun. 1989.

ANEXO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-graduação em Educação.
Mestrado em Educação.

PESQUISA EM ANDAMENTO: ***DIFERENÇA E IDENTIDADE: UM RECORTE DA EXPERIÊNCIA CURRICULAR DO COLÉGIO SANTO INÁCIO DO RIO DE JANEIRO, A PARTIR DA DÉCADA DE 70.***

Mestranda: Rosana Lourenço da Silva.

Orientadora: Profª Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo.

Instrumento de Pesquisa de Dados, a partir do relato de experiências de informantes privilegiados.

> Efectivamente (sic), a memória, e a história, precisamente na medida em que é construída sobre farrapos da memória, são obrigatoriamente seletivas. Os vestígios de que falamos não são uniformemente repartidos. Há buracos nos tecidos; mas estes buracos nem todos são acidentais, nem todos são efeitos de uma degradação, da usura do tempo; existem lacunas porque certos elementos do passado deixaram vestígios menos duradouros do que outros.
>
> (DUBY, George e LARDREAU, Guy. **Diálogos sobre a Nova História.** Lisboa: Dom Quixote, 1989, 61-62)

01- Qualificação do colaborador/entrevistado: nome completo e função/ões que desempenhou/a no Colégio Santo Inácio, indicando o período respectivo.

02- Como o sr./a sra. sentia/sente-percebia/percebe o "clima geral do colégio" no que se refere: aos alunos (tipo de clientela, atitudes, relação com a proposta educacional do Colégio...), aos professores, enfim, ao cotidiano da vida escolar?

03- Houve alguma mudança significativa que marcou o cotidiano da vida escolar inaciana a partir da década de 70? Em que sentido? Caso tenha havido, quais são as motivações que o sr./a sra. identifica como causadoras de tal/tais mudança/s?

04- O sr./ a sra.percebe alguma relação entre as mudanças que começam a ocorrer na Igreja, a partir das orientações do Concílio Vaticano II (década de 60) e a realidade cotidiana do Santo Inácio? Poderia dar exemplos?

05- Consultando o "Informativo Santo Inácio nº 5, de 27 de junho de 1972", lemos um artigo de Pe. Luiz Pecci, então atual reitor, intitulado: "*Objetivo principal do Colégio"*, no qual se destaca o seguinte:

> O objetivo principal do Colégio Santo Inácio é a Educação Cristã dos seus alunos. Esta Educação Cristã exige que os alunos sejam formados de tal modo que assimilem os ensinamentos do Evangelho, tornem-se cristãos autênticos, de vida e de atitudes e, possam dar, agora e futuramente, testemunho de Cristo na sociedade. O Colégio atingirá sempre mais este objetivo na medida em que todos os seus setores orientarem o seu trabalho em função desta formação. (p.4)

Na sua visão, como se traduzia no cotidiano da vida escolar do Colégio este "tornar-se cristãos autênticos de vida e de atitudes" a que se refere Pe. Pecci? Havia algum tipo de trabalho/experiências específicos que favoreciam tal vivência para os alunos?

06- No já referido "Informativo do Colégio Santo Inácio", agora na edição nº 4, de 20 de junho de 1972, há um resumo das Atas dos Conselhos de Classe de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Em um fragmento da Ata da 7ª série, lemos:

> Debateu-se uma série de tópicos importantes sobre o tema "Educação Intergral". Os professores apresentaram suas idéias e críticas e se mostraram preocupados por atingir uma unidade de ação e uma perfeita identidade com a linha educativa da Companhia de Jesus e do Santo Inácio. Ressaltou-se a falta de atividades para-colegiais, o acréscimo quantitativo de alunos **(sugerindo-se o misto para o ginásio)** e não funcionalidade do material escolar como elementos que tolhem o caminho para o pleno desenvolvimento do Colégio. (p.3) – grifo próprio

A entrada do primeiro grupo de meninas no Colégio aconteceu em que ano? Como este processo foi concretizando-se? Que novas demandas trouxe para vida escolar?

07- Observando os "Anuários do Colégio Santo Inácio", principalmente até a década de 60, facilmente identifica-se, entre os professores, a prevalência de sacerdotes. A entrada de professores leigos e de professoras mulheres ocorreu, principalmente a partir de quando e sob que motivações?

08- Em um artigo intitulado *"Reflexões sobre a Filosofia da Educação do Colégio Santo Inácio"*, publicado no "Informativo do Colégio Santo Inácio" nº 6, de 1º de agosto de 1972, Pe. Guy Ruffier esclarece:

> **Qualquer Colégio, cristão ou não, tem por finalidade educar. Educar é fazer com que uma pessoa se torne um agente de seu próprio desenvolvimento, saiba usar sua liberdade, seja dono dele mesmo**, tenha espírito crítico ante a realidade que o circunda, a fim de não ser um mero espectador passivo da História que passa, aplaudindo quando lhe dão pão e circo, mas seja um agente de transformação desta História, dentro de princípios e critérios de desenvolvimento da pessoa humana em sua dignidade total**. (p.3) – grifo próprio**

Como o sr./a sra. percebe o educando do Colégio Santo Inácio em relação à colocação do Pe. Guy (espírito crítico, transformação da História, promoção da dignidade humana...). Como e de que modo ele lidava/lida com, por exemplo, as questões da diferença **e da** alteridade**? Indicar, por favor, a época a que o sr./a sra. está se referindo.**

09- Considerando a caminhada histórica do Colégio Santo Inácio nas últimas 4 décadas, que marcas principais o sr./a sra. identifica em cada uma delas (70, 80, 90, e a iniciada no ano 2000), quanto:

a) ***ao tratamento da questão da diferença*. Quem é o diferente? Como o Colégio se relaciona com ele?**
b) ***às principais mudanças curriculares*. Quais foram? O que as motivou? Por quê?**
c) **ao investimento na formação social dos alunos e colaboradores (professores, funcionários...). Houve, pouco a pouco, mais sensibilização para o alter?**