



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAYARA VENANCIO DE OLIVEIRA

**ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE SABERES DOS EDUCADORES DAS
ESCOLAS DO LAR ANTONIO DE PÁDUA: DIALOGANDO COM EURÍPEDES
BARSANULFO**

FORTALEZA

2024

MAYARA VENANCIO DE OLIVEIRA

ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE SABERES DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS
DO LAR ANTONIO DE PÁDUA: DIALOGANDO COM EURÍPEDES BARSANULFO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48e Oliveira, Mayara Venancio de.
Estudo sobre a produção de saberes dos educadores das escolas do Lar Antônio de Pádua : dialogando com Eurípedes Barsamulfo / Mayara Venancio de Oliveira. – 2024.
224 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.

1. Educação. 2. Espiritismo. I. Título.

CDD 370

MAYARA VENANCIO DE OLIVEIRA

ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE SABERES DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS
DO LAR ANTONIO DE PÁDUA: DIALOGANDO COM EURÍPEDES BARSANULFO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares

Aprovada em: 25 / 07 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Karine Pinheiro de Souza
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, causa de todas as coisas, que direcionou o meu caminho sempre;

A Jesus e a Maria Santíssima por nos amar, guiar, proteger;

A minha mãe pelo amor, pelo apoio e pelo exemplo constantes que me guiaram por toda a vida e me trouxeram a força que move montanhas;

Ao meu pai pelo amor que me dedica;

Ao Eurípedes e sua equipe pelos ensinamentos, mas também pela força;

Aos meus avós Anália e Fernando pela vida e pelo amor que deram e dão à minha mãe;

Aos meus tão caros entrevistados, vitais para a pesquisa;

À minha orientadora, professora Dra. Ângela Maria Bessa Linhares, por me mostrar o caminho, mas também por caminhar comigo;

Às professoras do Lar Antônio de Pádua por serem inspiração há tantos anos;

A todos os professores que passaram pela minha vida e me despertaram curiosidades, inquietações, autoconfiança e senso de pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial, professor Dr. Luís Furtado Távora, professora Dra. Maria Eleni Henrique, professor Dr. Ari Andrade, professora Dra. Francisca Geny Lustosa, professora Dra. Fátima Nobre, professor Dr. José Gerardo Vasconcelos, pelos apontamentos propulsores das tantas reflexões e do pensamento crítico-científico;

Aos professores das minhas bancas de qualificação e defesa, professor Dr. João Batista Albuquerque Figueiredo, professora Dra. Leila Passos e professora Dra. Karine Pinheiro de Sousa, pelas valiosas contribuições à minha dissertação;

Aos servidores da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial Ariadna Torres, Sérgio Ricardo e Helcio Pacheco, pelo atendimento humano às demandas dos discentes;

Às amigas Marta e Thalia pelo companheirismo;

Aos colegas do Pró-inclusão UFC pelas trocas e pela inspiradora referência;

À Prefeitura Municipal de Caucaia pela concessão à minha licença;

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro à minha pesquisa.

RESUMO

Diante da singularidade da experiência de adoção, assumida pelo casal Fernando Melo e Anália Bueno, que se converteu em obra educacional complexa, situada nas cidades de Fortaleza e Pacatuba, Ceará, atuando de forma autossustentável há sessenta e três (63) anos, a presente pesquisa captou a produção de saberes dos educadores da referida obra, o Lar Antônio de Pádua, tendo por base o diálogo com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo, seu inspirador da obra, alicerce de uma visão pedagógica espírita (Incontri, 2010, 2012). Utilizando a metodologia da história oral (Le Goff, 1992), situa-se o cenário geopolítico da época, e, nesse campo discursivo, também se reflexiona sobre as políticas públicas de adoção e atendimento educacional a crianças e jovens em situações de vulnerabilidade social. A pesquisa teve como aporte teórico as obras de Kuhlmann (1998), Sen (2000), Fonseca (2006), Rizzini e Pilotti (2011) e DelPriori (2021), bem como Paulo Freire em suas cinco pedagogias: a do oprimido (1987), a da esperança (1992), a da autonomia (1997), a da indignação (2000) e a da tolerância (2020); ainda, Pestalozzi (1969, 1985), Montessori (2019), Piaget (1932) e Yves de La Taille (2006), Bighetto (2007), Amui (2018), Melo (2013), Linhares (2001, 2017 a, 2017 b), as obras básicas de Allan Kardec e as sobre vida e obra de Eurípedes Barsanulfo, particularmente Novelino (1991) e Silva (2017). Ancorada na compreensão da criança como sujeito social e em uma *práxis* emancipatória da educação, viu-se o valor da dimensão espiritual do educador. Encontrou-se também, como conclusão, na obra do Lar Antônio de Pádua, a evidência do movimento da autonomia, da cooperação, do amor, da arte e do trabalho como princípios educativos sustentadores da obra. Constatou-se que a obra educacional espiritista do Lar Antônio de Pádua antecipou-se a políticas públicas da parte do Estado, desde a época de sua criação. Detectou-se que a produção de sentido com Eurípedes Barsanulfo inspira o trabalho nas três obras (que atendem hoje cerca de mil crianças e jovens). Destaca-se, como conclusão da pesquisa, que a instituição do Lar Antônio de Pádua “estoura” (Mannoni, 1986; Mesquita & Martins, 2018) e é este o maior laço com a experiência de Barsanulfo, ou seja, a obra amplia-se para as comunidades circunvizinhas (como fizera Barsanulfo com o Colégio Allan Kardec), com a educação infantil na obra cearense, chegando à complexidade da arte e da artesanaria, apoiadas no trabalho adulto das unidades de produção ínsitas na obra e que a autossustentam.

Palavras-chave: Educação; Espiritismo.

ABSTRACT

Given the uniqueness of adoption experience, undertaken by the couple Fernando Melo and Anália Bueno, which became a complex educational work, located in the cities of Fortaleza and Pacatuba, Ceará, operating in a self-sustainable way for sixty-three (63) years, this research captured the production of knowledge of the educators of the aforementioned work, Lar Antônio de Pádua, based on the dialogue with the thoughts of Eurípedes Barsanulfo, who inspired the work, the foundation of a spiritist pedagogical vision (Incontri, 2010, 2012). Using the methodology of oral history (Le Goff, 1992), the geopolitical scenario of the time is situated, and, in this discursive field, we also reflect on public policies for adoption and educational assistance to children and young people in situations of social vulnerability. The research had as theoretical support the works of Kuhlmann (1998), Sen (2000), Fonseca (2006), Rizzini and Pilotti (2011) and DelPriori (2021); as well as Paulo Freire in his five pedagogies: the one of the oppressed (1987), hope (1992), autonomy (1997), indignation (2000) and tolerance (2020); also, Pestalozzi (1969, 1985), Montessori (2019), Piaget (1932) and Yves de La Taille (2006), Bighetto (2007), Amui (2018), Melo (2013), Linhares (2001, 2017 a, 2017 b); the basic works of Allan Kardec and those on the life and work of Eurípedes Barsanulfo, particularly Novelino (1991) and Silva (2017). Anchored in the understanding of child as a social subject and in an emancipatory praxis of education, the value of spiritual dimension of the educator was seen. As a conclusion, we also found in the work of Lar Antônio de Pádua, the evidence of the movement of autonomy, cooperation, love, art and work as educational principles supporting the work. It was found that the spiritualist educational work of Lar Antônio de Pádua anticipated public policies over the State, since the time of its creation. It was detected that the production of meaning with Eurípedes Barsanulfo inspires the work in the three educational spaces of the institution (which today serve around a thousand children and young people). It stands out, as a conclusion of the research, that the institution of Lar Antônio de Pádua “bursts” (Mannoni, 1986; Mesquita & Martins, 2018) and this is the greatest link with Barsanulfo’s experience, that is, the work expanded to the surrounding communities (as Barsanulfo did at Colégio Allan Kardec), with early childhood education in Ceará work, reaching the complexity of art and craftsmanship, supported by the adult work of the production units embedded in the work and which self-sustain it.

Keywords: Education; Spiritism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Gráfico que mostra a taxa de urbanização no Brasil desde 1940 até 2010	58
Figura 2 –	Mapa do Brasil segundo sua taxa de urbanização no ano de 2023 ...	59
Fotografia 1 –	Crianças e jovens acolhidos na casa com o Sr. Fernando Melo no início da obra. A entrevistada Diamante está na foto, como também o Sr. Fernando Melo, ao fundo	69
Fotografia 2 –	Crianças das comunidades vizinhas, aqui formando um grupo de idades diversas, acolhidas no ensino de Anália Bueno	73
Fotografia 3 –	Centro Espírita Fé e Amor em pleno funcionamento em 2023	78
Fotografia 4 –	Local do Colégio Allan Kardec, em Sacramento, onde Eurípedes, há mais de cem anos, dava aulas a seus alunos e recebia os doentes	79
Fotografia 5 –	Fachada atual do Colégio Alan Kardec	80
Fotografia 6 –	Um dos binóculos na foto pertenceu ao astrônomo francês Camille Flammarion e foi adquirido por Eurípedes para o colégio	81
Fotografia 7 –	Diamante dando aula para as crianças pequenas no Lar	84
Fotografia 8 –	Crianças acolhidas na casa, que chegavam buscando adoção, estudo, amor	86
Fotografia 9 –	Casal Clicia e Jean Dybowsky	89
Fotografia 10 –	Fachada atual da casa da senhora Valesca (chamada com carinho de Vó Valesca)	98
Fotografia 11 –	Dona Noelzinda Sátiro, homenageada do Jornal O Povo, em 1995 ..	100
Fotografia 12 –	Igreja Nossa Senhora das Graças, na Vila Manoel Sátiro, em reportagem do Jornal O Povo, em 1995	101
Fotografia 13 –	Um dos quadros pintados por Dona Anália Bueno que mostram uma paisagem praiana. Sua arte, que envolvia pintura e bordados, sobretudo, era referência para todos do Lar Antônio de Pádua. E um princípio de ação educacional	109
Fotografia 14 –	Local onde, até hoje, são fabricados, manualmente, queijos cuja	110

	receita e modo de preparo foram trazidos de Minas Gerais por Dona Anália Bueno	
Fotografia 15 –	Prensa de queijo do sítio do Lar Antonio de Pádua	113
Fotografia 16 –	Livro de matrículas de 1983 a 1992, do Lar Antônio de Pádua. Acervo da pesquisadora	121
Fotografia 17 –	Texto escrito à mão por Dona Anália Bueno, descrevendo o histórico, aspectos funcionais e os objetivos da instituição	123
Fotografia 18 –	Crianças de dois anos, da turma do Infantil II, servindo-se do almoço, no Centro de Educação Infantil do Lar Antônio de Pádua, na Vila Manoel Sátiro, onde estudam. Acervo da pesquisadora	129
Fotografia 19 –	Matéria do jornal O Povo do ano de 1995, que descreve o trabalho educacional realizado no Lar Antônio de Pádua	130
Fotografia 20 –	Árvore ipê vermelho, na sede do Lar Antônio de Pádua	131
Fotografia 21 –	Acácias e Sibipiruna (as árvores de flores) ao fundo e as crianças do Centro de Educação Infantil Lar do Antônio de Pádua à frente e em volta, brincando	133
Fotografia 22 –	Crianças e professoras do Centro de Educação Infantil Lar Antônio de Pádua, da Vila Manuel Sátiro	134
Fotografia 23 –	Eu, com minhas primas, em uma das tantas tardes de brincadeiras no Lar Antônio de Pádua	135
Fotografia 24 –	Primeira turma de reforço da Pavuna	141
Fotografia 25 –	O jasmineiro da entrada do Colégio Allan Kardec, plantado por Eurípedes Barsanulfo e seus alunos	143
Fotografia 26 –	Quarto, na Fazenda Santa Maria, onde dormia Eurípedes, preservado, ainda hoje, com seus objetos de uso pessoal	145
Fotografia 27 –	Mensagem psicografada pelo médium Augusto César, em 28 de fevereiro de 2010, no Lar Antônio de Pádua, Fortaleza, Ceará	151
Fotografia 28 –	Dona Amália Ferreira de Mello, Laura Cais de Oliveira e Maria da Cruz, em 1954, na antiga sede do Lar de Eurípedes, em Sacramento, MG	154
Fotografia 29 –	Diamante com as crianças de sua turma na Casa de Mãe Maroca, do Lar Fabiano, no Rio de Janeiro	160
Fotografia 30 –	Entrando no Sítio Esperança, em Pacatuba	169

Fotografia 31 –	Um dos três açudes do Sítio Esperança	170
Fotografia 32 –	Prédio, que hoje é o tear, onde ficavam as primeiras salas da escola, no ano de 1993	171
Fotografia 33 –	Diamante e Fernando Melo na dança final de sua festa de formatura do Quarto Ano Normal	179
Fotografia 34 –	Quadro em que constam os números de crianças e adolescentes atendidos pelo núcleo Sítio Esperança do Lar Antônio de Pádua	188
Fotografia 35 –	Crianças em momento de rotina de observação de ordenha das vacas que geram o leite consumido por elas	190
Fotografia 36 –	Crianças, mostradas ao fundo, em momento de rotina de convívio com os perus criados no sítio	191
Fotografia 37 –	Crianças em efetiva realização de experiência com o meio	193
Fotografia 38 –	Crianças em momento de experiência com a plantação de um abacateiro	194
Fotografia 39 –	Um olhar é vida, e vida mundos em configuração e em interação, Imagem de um olhar. Mostra as crianças contemplando alguns dos animais que moram na instituição do Sítio Esperança	195
Fotografia 40 –	Lista de alimentos recebida pela administradora das cozinhas do Lar Antônio de Pádua, na sede do Lar, que providencia os alimentos e encaminha ao núcleo através de um dos motoristas da instituição	198
Fotografia 41 –	Lateral da entrada do Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo	201
Fotografia 42 –	Um dos espaços onde são realizadas as aulas de música e dança no Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxas de analfabetismo no Brasil entre 1960 e 1980	26
----------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPEMI	Caixa de Pecúlios, Pensões e Montepios Beneficente
CAVADI	Casa do Velho Assistencial e Divulgadora
CEI	Centro de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMSERGE	Empresa de Serviços Gerais
FEBEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IAPB	Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Bancários
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MJNI	Ministério da Justiça e Negócios Interiores
SAM	Sistema de Assistência a Menores
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 Justificativa	15
1.3 Delimitação do problema da pesquisa	30
1.4 Objetivos	38
1.5 Metodologia	39
1.6 Referenciais teóricos	48
1.7 Quadro de matérias ou veredas da pesquisa	52
2 A GÊNESE DO LAR ANTONIO DE PÁDUA, SEGUNDO PRECURSORES E O PENSAR DE BARSANULFO NA INSTITUIÇÃO	54
2.1 Ensino cooperado ou quando a escola era uma casa-lar e os companheiros eram irmãos	68
2.2 Havia muita criança em abandono e o Lar Antônio de Pádua fez frutificar outras intervenções sociais, antecipando-se ao Estado	85
2.3 A tessitura das novas solidariedades e as contradições na dotação de amor às crianças em vias ou em situações de abandono pessoal e social	92
2.4 As faixas de necessidades: as estratégias de viver e ajudar a vida	93
2.5 Do bairro: um contexto social que amplificava a casa-lar	99
2.6 Na vida, a aposta em novas formas de ser e conviver	106
2.7 A chegada de Eurípedes Barsanulfo aos nossos corações: quando se acorda o sentido espiritual para a vida	114
3 AMOR E COOPERAÇÃO NO SEIO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR VIVIDA NO LAR ANTÔNIO DE PÁDUA – COTEJANDO COM A INSPIRADORA REFERÊNCIA DE EURÍPEDES BARSANUNLFO	116
3.1 Abrindo a cena e a pesquisadora em processo também de (auto) educação na pesquisa	121
3.2 O Amor como princípio educativo	131
3.3 As flores do amor e da gratidão	142
3.4 A cooperação como princípio educativo	155
3.5 A cooperação vivida além da escola	162

3.6 Das tramas e cenas que fazem a história: mais um dia vencido	168
3.7 A natureza dentro das cenas diárias	189
3.8 Da autossustentação da obra	196
3.9 A arte como princípio educativo	199
4 CONCLUSÃO	207
REFERÊNCIAS	209
ANEXO	223

1 INTRODUÇÃO

No contexto da obra Lar Antônio de Pádua, que envolve três escolas de ensino para a infância, objetivo capturar a produção de saber (do ponto de vista docente) em educação, engendrada nestes estabelecimentos. Nesse movimento investigativo, também desejo desvelar como tem se cumprido essa história, que possui a inspiração, enquanto referência educacional, assentada na perspectiva de Eurípedes Barsanulfo, o educador de Sacramento (Minas Gerais), cuja obra educacional é considerada alicerce de uma visão pedagógica espírita (Incontri, 2012).

Primeiramente, uma ação voltada para a adoção, com mais de trinta crianças assumidas por Fernando Melo, logo após seu casamento com Anália Bueno, alarga-se em sua dimensão educadora, dando maior corpo e pensamento teórico-prático à instituição Lar Antônio de Pádua. Com a fundação de três escolas, duas em Pacatuba e uma em Fortaleza, locais da presente pesquisa, tem-se, na obra em pauta, cerca de sessenta anos de história, o que nos leva a perguntar pela produção de saber docente que nela se gesta.

Assim é que os sujeitos dessa pesquisa, docentes que produzem um conhecimento situado (Freire, 1987, 1992, 1997, 2000, 2020), vinculam-se às escolas que estão hoje localizadas nos seguintes espaços: a sede, na Rua Fernando Faria de Melo, 752, Bairro Vila Manoel Sátiro, Fortaleza – Ceará; o Sítio Esperança, na Rua Fé e Caridade, 223, Pavuna; e a mais recente, no Povoado Alto Fechado, sem número, no Jardim Bandeirantes, essas últimas em Pacatuba, região metropolitana de Fortaleza – CE.

A referência educacional eleita para essa obra como um todo tem no educador Eurípedes Barsanulfo sua manifesta inspiração, o que implica nosso olhar em atenção para a permanente vertente espiritista norteadora da sua perspectiva educacional. Nascido em Sacramento, Minas Gerais, em um lugarejo às margens do ribeirão Borá, que depois ascende a município, situado do Triângulo Mineiro, o educador deixa vida e obra de vigor extraordinário. Da história do seu lugar de nascimento, sabe-se que Hermógenes Casimiro de Araújo Brunswik (1783-1861), tataravô de Eurípedes, em 1819, recebe Carta de Sesmaria para instalar-se nas terras do chamado Sertão da Farinha Podre. Por sua vez, Brunswik delega a seu irmão, Antônio Domiense de Araújo, “a tarefa de desenvolver e coordenar a sesmaria de oito mil alqueires de terra, que recebeu o nome de Fazenda Santa Maria: uma faixa de terra localizada na região que engloba as

serras de Ibituruna e Santa Maria, no atual município de Sacramento” (Silva, 2017, p. 42).

“A família de Eurípedes Barsanulfo foi a fundadora da cidade de Sacramento e, logo na fundação da cidade, está o mito de origem do espiritismo na região”, afirma a pesquisa de Silva (2017, p. 46), chamando Goody (1977, p. 35) para valorar os quadros sociais da memória, em sua singularidade, e da história, em seu compromisso coletivo: “Em todas as sociedades, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações no seu patrimônio genético, na sua memória a longo prazo e, temporariamente, na memória ativa”. Há também marcos geracionais que mostram como os sujeitos permanentemente conservam saberes e reinventam seu legado histórico, sua inserção e a transformação que se dá no tecido da cultura.

Notadamente, Eurípedes Barsanulfo fora um educador de vanguarda no Brasil do início do século XX. Como observa Bigheto (2007, p. 65), a república “trazia uma esperança de nação democrática”, já que “os republicanos consideravam a participação do povo como peça fundamental nos acontecimentos históricos”. O escravismo negro deixara seus desafios de enfrentamento da exclusão desse segmento populacional, e a educação pública terá de fazer rupturas significativas com o modelo tradicional vigente, excludente. O educador Eurípedes, assumindo esse desiderato socializante, possui ainda a singularidade de fazer comportar em educação a dimensão espiritual dos sujeitos (Amui, 2018; Varanda, 2018, 2021; Chibeni, 2003; Incontri, 2010, 2012, 2013; Bigheto, 2007; Novelino, 1991; Linhares, 2021, 2017; Erberelli, 2020; Freire Filho, 2016; Melo, 2013).

Como parte do cenário geopolítico e discursivo apontado na época da fundação da obra do Lar Antônio de Pádua até os dias de hoje na busca da captura dos saberes docentes, faço uma contextualização histórica, analisando, principalmente, as políticas públicas de atendimento às crianças e jovens no Brasil, não desprezando os acontecimentos relevantes do período. Eles situam a perspectiva fundadora dos saberes que medram nos espaços diversos onde funcionam as escolas do Lar Antônio de Pádua, quais sejam, a da Vila Manuel Sátiro, a da Pavuna e a do Jardim Bandeirantes, colocando-nos continuamente, junto ao ideário de Eurípedes Barsanulfo, o desafio de realizar transformações esperançando, e fazê-lo individual e coletivamente.

1.2 Justificativa

1.2.1 Da história pessoal à construção da pesquisa

A pesquisa que ora desenvolvo está intrinsecamente ligada à minha própria vida desde sempre e nela irá perpetuar-se na medida em que trato de uma obra que, ao acolher pessoas a mim intimamente ligadas pelo laço familiar, foi alicerce substancial para a conquista das possibilidades de que desfruto hoje. A concretude dessa pesquisa o dirá.

Desde a minha primeira infância, por volta da década de 1990, costumava frequentar a casa onde morava a minha avó que, singularmente, também abrigava uma creche que atendia crianças com famílias em situação de vulnerabilidade social sem vínculo com o governo ou Organizações Não Governamentais (ONGs). Eu, desde muito cedo, aproximava-me das crianças da creche com um sentimento de pertencimento que me tomava muito, especialmente naquele lugar, que me trazia cada vez mais para perto da obra onde vivia e que hoje ainda desvelo o que ela representa para mim. Muito depois, vim a compreender que ler o mundo implicava problematizar o futuro, e isso seria, dentre outras coisas, fazer perguntas (Freire, 1992), o que intuía desde então.

Assim é que, ao passo que me aproximava da academia, entusiasmando-me em iniciar a graduação, voltava-me para o estudo da Educação, reencontrando o que fora alimentado pela ideia de minha mãe que desde sempre observava minhas aptidões e enfrentamentos. Em tal ocasião, fiz o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde mais atentamente (re)vi a infância de uma maneira que me devolvia ao que vivera e aos contextos socioculturais de uma história educacional em permanente reconstrução.

Dessa forma, é que mais largamente os estudos e lugares de prática educacional descerravam para mim entendimentos novos sobre o ser e suas aprendizagens nesse enlace, percebendo a relação entre subjetividade e realidade objetiva nos processos de conhecer, como destaca Eurípedes Barsanulfo (Amui, 2018).

Desde muito cedo, confrontara-me com a ideia de que, como observava Canário (2006, p. 25): “A aprendizagem consiste em um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio”, evidentemente sem esquecer sua conexão com o Outro e os contextos sociais mais amplos.

O Lar Antônio de Pádua fora, para mim, até então, como que um laboratório onde pude observar o que futuramente seria a minha profissão. Esse fora, então, o início da construção do meu ser docente. Todo o caminho que trilhei em seguida estava

intimamente unido ao meu desejo de trabalhar com crianças vindas de famílias empobrecidas, o que desejava fazê-lo de forma humana, respeitosa e o mais digno possível, mesmo que para tanto precisasse desconstruir muito do que havia presenciado no que se refere à educação tradicional em curso no Brasil.

Dito isto, retomo o espaço mencionado em que está a casa da que assumirei como minha avó, Anália Bueno de Melo, e a escola situada nele, que compunha o Lar Antônio de Pádua, no bairro Vila Manoel Sátiro, em Fortaleza, Ceará. Tal localidade era, em 1960, um sítio que pertencia ao senhor Fernando Faria de Melo, que ocupava um cargo relativamente alto no Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Bancários (IAPB), atual Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). De família paraense que gozava de situação considerada estável, na época, o senhor Fernando era então solteiro quando, em dada ocasião, na casa de sua irmã, conheceu uma criança que acompanhava a mãe em sua prestação de serviço doméstico. Perguntando de suas vidas, não pôde ignorar o provável estado de empobrecimento de ambas. Pediu, então, que a mãe trouxesse por sua própria voz a sua história e, após escutar as duras estratégias de sobrevivência narradas, solicitou, então, que o deixasse ajudá-las de alguma maneira. Aqui, convém memorar que à época, o senhor Fernando já assistia uma família que havia conhecido no Rio de Janeiro, mas que não morava em seu sítio, e sim na casa de sua irmã.

À família da senhora Ninfa Venâncio dos Santos, minha avó biológica, pertenciam ela e seus oito filhos, sendo quatro meninos e quatro meninas, dentre as quais minha mãe. No início da década de 1960, quando o senhor Fernando a encontrou, minha avó prestava serviços domésticos para algumas famílias da cidade e, por onde andava, sempre levava algum de seus filhos consigo, enquanto os outros a aguardavam em casa. O senhor Fernando, perspicaz, pediu a ela seus préstimos em seu sítio e propôs que para lá ela levasse seus filhos, porquanto tinha a intenção de acolhê-los, proporcionando-lhes o que necessitassem para desfrutarem de uma vida digna, atitude essa em consonância com a ética humana que lhe era habitual.

Em virtude das constantes privações pelas quais passavam a senhora Ninfa e seus filhos, ela entendeu ser apropriado aceitar o que lhe propusera o senhor Fernando. As crianças passaram a estudar em escolas de Fortaleza – meninas e meninos separados, já que à época ainda não havia escolas mistas –, recebendo acompanhamento por parte do senhor Fernando que a todos dava tarefas domésticas, mesmo que pequenas, como

forma de incentivar a participação no cotidiano da casa, desse modo, integrando e envolvendo a todos como uma família que repartia a vida.

Gradualmente, crianças em idades variadas começaram a ser deixadas à porta da casa do senhor Fernando, algumas inclusive com necessidades físicas especiais. Todas eram amparadas e, à medida que aumentava o número de crianças aceitas, as mais velhas passavam a ser responsáveis pelos cuidados pessoais das mais novas junto ao lar que se ampliava.

Em dado evento, o senhor Fernando foi apresentado à senhora Anália Bueno de Melo, então professora primária em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Construiu-se um laço afetivo entre os dois, que, não muito depois, contraíram matrimônio. Após o enlace, vinda de Minas Gerais residir no Ceará, dona Anália foi morar na casa do senhor Fernando, já conhecendo sua história e sabendo de seu trabalho de adoção de crianças e jovens que com ele residiam e com ela passaram a também privar convívio.

Ao casar-se com o senhor Fernando, Dona Anália deixara seu ofício na escola mineira e passara a dedicar-se à educação das crianças acolhidas no Lar Antônio de Pádua, que passaram a ter com os dois um vínculo de filiação. Sendo professora, assumiu o alfabetismo das crianças e jovens, mesmo os que já frequentavam escolas formalmente. Importa frisar que, assim como o senhor Fernando, a Dona Anália também era espírita, também como sua família, que passou a auxiliá-la nos fundamentos éticos que alicerçaram referências de vida e obra. Destaco ainda que a companheira de Fernando, Anália Bueno, convivera pessoalmente com o médium Chico Xavier e com a secretária do educador espírita Eurípedes Barsanulfo, Amália Ferreira de Mello, com quem estudara espiritismo e a quem carinhosamente chama de madrinha Amália. Havia um traçado de escolhas que vinha de longe e que desvelaremos no corpo da pesquisa ao perguntarmos mais do porquê da inspiração do educador Eurípedes Barsanulfo na obra educacional que começava.

Motivado por amigos, em 1973, o senhor Fernando resolveu abrir uma empresa de prestação de serviços gerais que nomeou Empresa de Serviços Gerais (EMSERGE), com a finalidade de gerar recursos para a manutenção da instituição. Em seguida, foi criada a confeitaria e a sorveteria que produzia, como até hoje, pães, bolos, doces, salgados e sorvetes para consumo interno e comercialização. No ano de 1980, vindo a falecer, o senhor Fernando deixa, além de seu incontestável legado de amorosidade, a empresa e os filhos aos cuidados de Dona Anália. A partir de então, aos poucos, algumas mudanças aconteceram: a instituição passou a chamar-se Lar Antônio de

Pádua; o prédio da casa foi transformado, com nova arquitetura, para abrigar as pessoas que ali viviam e estruturado para que nele passasse a funcionar uma escola de ensino chamado primário àquele tempo. Nascia, formalmente, no ano de 1983, a primeira escola Lar do Antônio de Pádua.

Vale desde agora anotar que até hoje é mantida a própria empresa que desde sua fundação tinha seus lucros, também, voltados para pagar os funcionários que trabalhavam na manutenção da vida coletiva ali gestada, em geral, os vínculos das pessoas do próprio lar que crescia. Outra iniciativa que ajuda a conferir a autossustentação da obra será particularmente o sítio Esperança, que também passa a abrigar uma das outras escolas que passam a constituir a obra educacional em expansão. Naquele momento inicial, porém, como até o momento atual, todas as atividades produtivas de acerto cooperado tiveram a função de sustentação das várias gerações do lar construído.

Posteriormente, foi inaugurada a escola do sítio Esperança, qual dissemos: um outro espaço com fisionomia rural, repleto de plantações (horto e horta) e criação de animais (cabras, porcos e gado), como também fabricação de doces e tear manual para tecelagem de redes, que funcionavam ao modo de unidades produtivas. Assim, mais uma escola de Educação Infantil fundava-se, erguendo práticas nas quais tem o trabalho como princípio educativo, nos termos semelhantes ao proposto por Gramsci (Manacorda, 1990) e Barsanulfo (Novelino, 1991).

Como afirmamos, na década de noventa, ainda no século XX, foi fundado um novo espaço educacional na Pavuna, onde se erguem a escola nomeada Eurípedes Barsanulfo e as unidades produtivas, visando a autossustentação da obra como um todo, esta com ênfase na fruticultura. Nesta escola, funciona um curso de música (ensino de violão, violino, piano, flautas e acordeom), bem como o ensino da dança, gratuito, aberto às crianças da escola e à comunidade circundante.

A busca do ponto de vista dos educadores sobre a relação vida e prática educacional, no âmbito dos saberes produzidos nos três espaços mencionados, implica levantar, descrever e analisar as inter-relações dos educadores com seus pares e com as crianças na experiência escolar vivida, cotejando-a sempre com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo e os continuadores da obra educacional de Sacramento, Minas Gerais.

1.2.2 De como um desafio da existência e do amor conjuga-se junto a um pensamento educacional e uma prática social

Buscando a produção de saber das escolas do Lar Antônio de Pádua e tentando relacioná-la com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo, pois, desde já, devo anotar que, como educadora, esse tema com tal recorte seduz-me por quatro grandes motivos que igualmente atendo sem hierarquizar um ou outro.

Primeiramente, avulta em importância a magnanimidade da obra em foco, que há sessenta e um anos atua com mais de duzentas crianças em três locais diferentes, onde se situa junto a cada estabelecimento escolar um complexo educacional maior de pequenas obras que circundam e mantêm a escola e onde vige o trabalho como princípio educativo.

Em segundo, porque tendo concluído a graduação na Faculdade de Educação da UFC, hoje, atuo como professora da rede municipal de Caucaia, município da região metropolitana de Fortaleza, onde prestei concurso, atuando, portanto, com crianças extremamente pobres, com a paixão e o enlevo de meus primeiros anos de estudante de Pedagogia. Minha prática como professora reconduz-me ao estudo e pesquisa nas várias frentes da realidade educacional em que atuo e onde reencontro minha infância e os sonhos tecidos ao longo da vida.

Em terceiro lugar, esse recorte e tema refazem-me pela relação profunda com essa obra, parte de minha própria história, uma vez que minha mãe foi das primeiras filhas adotadas por Fernando e Anália e desde décadas, como até hoje, dirige a escola da sede dessa instituição, que fica na Vila Manuel Sátiro. Como neta, portanto, de Anália Bueno e Fernando Melo, penso que meu olhar pode ser interessante, uma vez que saiba discutir com desassombro e na prática minha implicação na pesquisa.

Em quarto lugar, esse recorte de pesquisa também é significativo pelo valor do contributo de Eurípedes Barsanulfo para a educação, o que posso estudar com uma obra inspirada nele, que há sessenta e um anos existe, como até hoje, e que tem significação educacional que objetivo desvelar no aspecto de sua produção de saber docente.

Minha implicação nessa pesquisa leva-me, pela referência da História Oral, a distanciar-me criticamente do objeto de estudo e aprofundar o meu olhar quando me aproximo do campo empírico, movimentos que ao longo da pesquisa devo observar e analisar. O estranhamento necessário ao objeto de estudo que, no caso, são sujeitos que falam, não deve nos fazer esquecer o valor que nos favorece o fato de termos contato

maior com o campo, o que facilita o acesso a sujeitos, fontes de informação e narrativas preciosas.

Ao mesmo tempo, o ato pesquisador requer, em especial, na metodologia de pesquisa escolhida, a História Oral, certo espaço de autoralidade de minha análise, que não se esvai na descrição da captura de conteúdo dos materiais do campo empírico. É que o olhar da história oral exige certa soltura analítica em alguns momentos e na postura do movimento pesquisador, daí eu utilizar o amparo dessa vertente metodológica para suspender meu olhar em direção ao pensamento de Eurípedes Barsanulfo, voltando depois para melhor ler as realidades enfocadas. Observava Thompson (1992, p. 197) que: “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras [...]”.

Por outro lado, devemos lembrar que a História Oral, sendo referida como uma “história viva” ao considerar a “experiência social de pessoas e de grupos”, ainda que possa partir para considerar os sujeitos em sua singularidade, não abandona o fato de ser também “uma história do tempo presente” (Meihy, 2005, p. 17).

Situando-me no âmbito do Lar Antônio de Pádua como participante da obra e não só como pesquisadora, faz-se necessário começar dizendo que antes de conhecer e amar Anália Bueno, Fernando Faria de Melo, cuja vontade inicial era dar um lar a crianças provenientes de famílias que não tivessem condição de sobrevivência ou que estivessem em situação de abandono, já assim colocara os fundamentos da obra.

Aos poucos, iniciado o Lar Antônio de Pádua, a instituição fora tomando corpo e tornando-se conhecida por famílias que passavam pelos mais diversos infortúnios e, então, inúmeras crianças de variadas idades passaram a ser entregues aos cuidados do senhor Fernando que as recebia amorosamente sem fazer, entre elas, distinção de qualquer natureza. Algumas delas eram deixadas à porta do sítio, outras tinham mães conhecidas por ele; e aqui encontramos o que a antropóloga Claudia Fonseca (2006) apresenta com seu conceito de circulação de crianças, compreendendo-o como o movimento de passar uma importante parte da vida em casas que não as de seus genitores ou parentes, antes ou independentemente de que uma adoção formalizada faça-se ou consolide-se.

Convém entendermos e insistimos que, para a compreensão do pensamento inaugural da obra e do fio que permeia a sua trama, é necessário que conheçamos o período histórico em que se situa cada etapa, seja por meio dos acontecimentos

importantes para a conjuntura do país, das leis vigentes ou do cenário político de então. Afirmamos, portanto, que, para melhor compreender os bastidores da obra em si, deve-se vislumbrar a correlação das ações do cotidiano da escola com os chamados da história da infância de seu tempo. Dessa maneira, faz-se necessário relacionar os desdobramentos dos acontecimentos sociais que compunham os desafios sociais da sociedade política e da cultura de dado tempo histórico com os temas da existencialidade dos sujeitos, dando, assim, vida e movimento à urdidura institucional que se ergue como Lar Antônio de Pádua.

1.2.3 Os inícios da obra do Lar Antônio de Pádua ou de como uma história de omissões e logros nas políticas públicas para a criança vai sendo superada em direção à humanidade do educar aos infantes

Partindo da compreensão de que a história da Educação no Brasil nos remete à história da própria infância e de como as políticas públicas a atenderam em diferentes tempos, convém a apresentação de tal cenário que, aqui, delineio desde as primeiras tentativas de atenuar-se o descompromisso, por parte da classe governante, em particular, para com as crianças e jovens em situação de abandono e alvo de danos biopsicossociais. Fora lastimoso o legado da cultura escravagista, o que fez com que se alcançasse o período do nascedouro do Lar Antônio de Pádua, na década de 1960, com uma gravíssima dívida social para com a população negra.

No Brasil recém tornado república, período conhecido como República Velha, em meio a lutas acerbadas, foram geradas pelas mentes progressistas da época ações que buscavam melhor tratamento para as crianças e jovens crescidos longe de suas famílias e que vagavam pelas ruas sem moradia, alimento, cuidado biopsicossocial, educação ou acesso a direitos básicos de vida. A sociedade da época julgava-lhes pessoas marginalizadas, potencialmente problemáticas, e os tinham como vândalos que iam e vinham por situações de risco e violência social. De todo modo, sem direito a ter direitos ou políticas públicas voltadas para suas necessidades.

O que se buscava nesse tempo era apenas tirar-lhes das ruas para que não atrapalhassem a ordenação das cidades, que normatizava vidas e associava a iniciante ordem médica à norma familiar (Costa, 1979). Segundo Gois Junior (2002), a principal preocupação era que, sem saúde e educação, o Brasil ficasse atrasado em relação à Europa. Daí para uma política higienista mais excludente e estigmatizadora foi um

passo curto. Para Rizzini e Pilotti (2011, p. 225), havia a reação de um segmento dos que pensavam a república, no sentido de combater “práticas identificadas com o atraso”, e que faziam “o enclausuramento junto aos adultos dos chamados menores vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes, todos apreendidos pelas ações policiais de ‘limpeza’ das ruas das cidades”.

As primeiras casas de acolhimento a jovens, cujo espaço de viver eram as ruas do abandono a que haviam sido relegados, foram chamadas colônias correccionais, que se caracterizavam como lugares em que eles podiam trabalhar para, assim, serem “corrigidos”, já que eram vistos potencialmente como sujeitos em desvio ético-moral. Assim, eram recolhidos policialmente para colônias de correção os indivíduos que “não estando sujeitos ao poder paterno, não tivessem meios de subsistência” e que estivessem “a vagarem pela cidade na ociosidade” (Rizzini, 2011, p. 227).

A seguir, observa-se que passam a proliferar as instituições chamadas de asilos e recolhimentos, onde, como descreveu o médico Moncorvo Filho (1926, p. 134), as crianças eram “educadas no carrancismo de uma instituição quase exclusivamente religiosa, vivendo sem o menor preceito e higiene, muitas vezes, atrofiadas pela falta de ar e de luz suficientes”. A instância pública não se responsabilizava, a não ser via casas de correção, pelas crianças que eram abandonadas devido, sobretudo, ao escravismo que fora institucionalmente extinto sem que houvesse um projeto de inclusão para os que herdaram dele o preconceito, a apartação social e a ausência de condições de sobrevivência, moradia, oportunidades para ingresso em escolas ou no mercado de trabalho.

As problemáticas do êxodo rural e dos migrantes das secas, particularmente no caso do Nordeste brasileiro, bem como os contingentes de sujeitos que viviam em condições precárias de vida, inchavam as ruas da exclusão e somavam-se aos que nelas faziam seu lugar de viver.

As Casas de Misericórdia, dentre outras instituições religiosas, não traziam maiores condições de superar o olhar redutor que socialmente era dado aos abandonados, não raro colocados na Roda dos Expostos, que com sua manivela recebia os bebês sem ver a face dos que ali os depositavam e depois os entregava a quem quisesse assumir a criação da criança assim lançada a um destino comumente subalternizado e deveras vulnerável a riscos de vida e de renovados escravismos.

No Brasil, as Rodas dos Expostos ou Enjeitados, dispositivo utilizado desde a Idade Média, quando se abandonava crianças dessa forma, durou de 1726 a 1952

aproximadamente, sendo em sua concretude uma espécie de móvel de formato cilíndrico, onde uma pessoa depositava o bebê e ao rodá-lo entregava a criança a quem do outro lado a recebia. Maria Luiza Marcílio (1997, 1998) observava que era comum morrerem mais da metade dessas crianças no primeiro ano de vida, e cerca de 30% no primeiro mês em que eram assim conduzidas a instituições onde havia essa prática. As Santas Casas de Misericórdia da Igreja Católica assumiam tal tarefa pela omissão do Estado, que não tinha políticas públicas para crianças e adolescentes empobrecidos. Analisa-se hoje que esse tipo de ação social funcionava na realidade diminuindo o custo social de reprodução dos pobres.

Advinda de esforços de resistência ao autoritarismo do pensamento médico-jurista e político, sobretudo, vimos o surgimento da Lei Orçamentária Federal n.º 4.242 de 5/1/1921, que criou o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinvente, cuja resultante desaguou na criação de novas instituições para as crianças chamadas “menores”. Dentre as normas e instituições criadas, designou-se a nomeação de um juiz de direito privativo de “menores”, a criação de abrigos de recolhimento provisório de “menores” para crianças e jovens de ambos os sexos.

Anteriormente, o Código Criminal do Império, de 1830, concedia a imputabilidade penal (responsabilização por ato criminoso) apenas para crianças com menos de sete anos de idade, o que deixa evidente a função punitiva e omissa da parte do Estado.

No Estado Novo, cria-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941, e a imputabilidade penal é fixada para dezoito anos. Em 1964, findava o SAM e fundava-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com suas instituições estaduais, e as Fundações do Bem-Estar do Menor (FEBEM), bem como dá-se a vigência do Código de Menores de 1979.

Muito recentemente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vai considerar a criança e o adolescente um ser humano em desenvolvimento e sujeito de direitos e deveres. O termo “menor” é substituído pelo conceito de criança e adolescente de risco e muitas lutas de séculos foram assumidas pelos movimentos sociais para conseguir essa mudança. Assim, em certa medida, superava-se, com a negação do termo *menor*, uma visão não só juridicamente estigmatizadora, que considerava crianças e adolescentes empobrecidos como potencialmente desviantes da ordem social com necessidades de serem vigiados e punidos. No entanto, o tratamento dado a esses

sujeitos ainda era (e tem continuado a ser, de modo ainda preponderante) de acento jurídico-penal.

A experiência em torno dos chamados “menores”, no entanto, com o passar do tempo e das lutas dos movimentos sociais, tomou visibilidade mais ampla, dada a contribuição de médicos, juristas, artistas, militantes, educadores, pensadores das áreas antropológicas e demais sujeitos críticos, na época, interessados no problema dos menores desvalidos que eram tidos como potenciais delinquentes. O termo “menores”, basicamente utilizado para crianças empobrecidas e abandonadas pessoal e socialmente, mostra bem a designação diferenciada e o estigma, que considera os que estão nessa condição como potencialmente delinquentes ou necessitados de uma “correção”.

Pelo que constatamos, as instituições voltadas a crianças e adolescentes “menores” em vulnerabilidade social no Brasil foram, historicamente, locais de acolhimento marcial, insulamento e enclausuramento sem tratamento humano ou compassivo, o que nos deixou uma herança cultural de desprezo, descaso e marginalização, senão violência, para com as pessoas que, por alguma razão, não tivessem ou não convivessem com sua família biológica.

Nesse quadro de violência simbólica e também concreta, Paulo Freire constrói teórica e praticamente sua proposta de uma educação libertadora por meio de suas pedagogias: a *Pedagogia do Oprimido* (1987), a *da Autonomia* (1997), a *da Esperança* (1992), a *da Indignação* (2000) e a *da Tolerância* (2020), percursos de emancipação pensados para promover a prática de transformar mundos interna e externamente. O desvelamento das contradições, o engajamento na busca da superação de problemas sociais e da opressão, bem como o esperar, nessa visão, acontecem no movimento mesmo da conseqüente transformação da realidade.

Enquanto expunha ao mundo as novas ideias e conceitos que vinham contrapor a atuação das lutas populistas que frequentemente resultavam em trocas que acabavam por controlar a representação da classe popular no jogo político, o educador Paulo Freire inspirava seus seguidores, espalhando a todo o país as bases de uma educação que buscava uma práxis emancipatória. Com o autor: “É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, ´dão um passo para superá-la””, adquirindo condições de ultrapassar o estado da questão (Freire, 1992, p. 32).

Nesse contexto contraditório, efetiva-se o golpe militar de 1964, quando foram abafados os esforços realizados em torno da educação crítica voltada para a classe

popular, qual propunha o professor Paulo Freire. Teixeira (2008, p. 159) afirma que a “alfabetização como vinha sendo, era vista como ameaça à nova ordem democrática”, pois a leitura de mundo freireana implicava auxiliar o oprimido a pensar com suas palavras e pronunciá-las no tecido complexo da sua realidade social.

Em substituição ao então vigente Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha como base o Método Paulo Freire, entrou em vigência o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se fundamentava estruturalmente no referido método, ignorando, porém, sua práxis emancipadora e o seu eixo ideológico.

As diretrizes do método freireano indicam à classe trabalhadora um movimento de conscientização e reflexão sobre a sociedade, que Freire (1987) conceituava como tarefa de hominização e de libertação da consciência humana. Propunha-se a horizontalidade do diálogo como princípio educativo chave. Consequentemente, questionava-se as relações de poder que sustentavam o projeto de permanência do domínio da elite política sobre os trabalhadores, cuja única função seria permanecer gerando força de trabalho e com poucos direitos sociais

A implantação do MOBRAL resultou por não resolver e deixar à vista o que passou a ser nomeado de analfabetismo funcional e político, quando o aprendiz decodifica palavras sem entender os contextos e ideias que as permeiam. Tal programa demonstrou proveito desproporcional ao seu tamanho, visto que houve uma redução de apenas 7,07% de analfabetos no país, segundo dados do IBGE. Veja-se na tabela abaixo:

Tabela 1 – Taxas de analfabetismo no Brasil entre 1960 e 1980

Anos	População de 15 anos ou mais	Analfabetos de 15 anos ou mais	Taxas de analfabetismo
1960	40.187.590	15.815.903	39.35
1970	54.336.606	17.936.887	33.01
1980	74.600.285	19.356.092	25.94

Fonte: IBGE, dados de 1960 a 1980.

Novos programas educacionais foram implementados, ideologizados e comandados por aliados do golpe militar e seus governos, aprisionando pessoas de pensar divergente e quaisquer tentativas de continuar processos de emancipação humana. O cumprimento dos objetivos de alienação do alfabetismo feito nos parâmetros de coação do golpe significava a conservação do domínio habitual. Enquanto isso, o educador Paulo Freire, que tinha concepções consideradas subversivas, fora interrogado,

preso e exilado pela autoria de seu método de alfabetização que propunha o desafio da libertação de opressões advindas das mais diversas fontes, como nos conta a história do Brasil.

Durante o período da ditadura, os movimentos sociais aceitos eram os de natureza religiosa, embora vigiados e perseguidos, sobretudo, quando voltados ao cumprimento de exíguas tarefas junto aos menos favorecidos socialmente, em especial, as crianças e os jovens em todo o país. Os Movimentos de Lutas por Creche (Chha, 1991; Gohn, 1985) originaram-se de comunidades religiosas cristãs, sobretudo católicas. Como ele, observamos também o Movimento de Educação de Base (MEB) que continuou existindo durante algum tempo após o golpe, segundo Teixeira (2008, p. 192), com a “garantia da hierarquia católica que iria centralizar as ações do movimento”, muito embora “as contradições internas do próprio movimento somadas à nova realidade política brasileira pós-golpe, foi inviabilizando na prática as possibilidades de continuidade do movimento”.

Inegavelmente ostensiva fora a perseguição à classe trabalhadora, que sofria tortura, exílio, perda de direitos, fechamento de sindicatos e assistia à política de maior arrocho salarial e aos movimentos estudantis serem tratados como clandestinos. Havia grupos que militaram contra a permanência desse cenário de total hostilidade, porém a política repressiva permanecia atuando violentamente na direção de perpetuar interesses de acumulação de renda e poder.

1.2.4 O que tivemos de diferencial no Lar Antônio de Pádua em meio a esse cenário da época?

Eram tempos de confrontos, lutas ante o autoritarismo e a repressão aos menos favorecidos. O Lar Antônio de Pádua inscrevera-se socialmente como uma instituição que fora criada dentro do lugar da adoção, aberta à comunidade e que promovia a seus acolhidos uma educação com vistas a evitar o estigma do abandono pessoal e social.

Observamos nos estudos feitos sobre a adoção no Lar Antônio de Pádua (Melo, 2013) que o acolhimento e a forma como era conduzida a educação das crianças estava envolta em uma placenta social e construção de laço amoroso (Bowlby, 1982), caracterizada por uma ideia de maternagem essencial. As solidariedades de inspiração crística, características da matriz de pensamento espiritista, amparava as estratégias educacionais do Lar e, na prática, oportunizava que a circulação de infantes, a adoção

formal e a consentida ou os amparos de uma etapa da vida a crianças e alguns de seus vínculos acontecesse de forma afetiva, além de sistemática, organizada e legalmente feita.

O trabalho do Lar Antônio de Pádua, ao atuar no enfrentamento aos problemas da criança em desamparo, parecia evidenciar a urgência por políticas públicas voltadas à infância em um país que vinha de uma colonização perversa. Depois, com o passar do tempo, a questão da infância e sua desproteção social agudizou-se também pelo nomadismo das ruas e a exposição a experiências desumanizadas, marcadas, sobretudo, como já mencionado, pelas consequências do escravismo negro e seu séquito de problemas.

As rodas dos enjeitados, em geral, situadas nas Santas Casas de Misericórdia (Roda de Expostos), reiteram-se por serem locais onde os bebês e as crianças das classes populares eram deixados aos cuidados das freiras responsáveis por designar outros para a tarefa da adoção e ressentiam-se de condições de cuidado mínimo para com essa faixa etária. O fato de não se socorrer de regulamentação nem de outro amparo legal acirrava o problema de não haver políticas públicas para que se ultrapassasse o descaso com a infância empobrecida. Os infantes sofriam com o espontaneísmo das situações e a invisibilidade do quadro cruelíssimo levava a mais mortalidade infantil e omissões.

No ensejo de dar conta de uma situação de tão graves consequências para as crianças, a casa onde Fernando Melo colocava as primeiras famílias e crianças fora tornando-se o que ele denominava uma família grande e, com isso, intencionava dizer que todos os que colhiam sua filiação compunham uma família espiritual. Por família espiritual, como conceitua o pensamento espírita, considera-se aquela que se constrói com os laços do amor (Kardec, 2013a, 2013b; Melo, 2013; Denis, 1982, 2013). Por meio dessa amorização conscientemente escolhida, é então que: “O destino, criticamente, se recupera como projeto” (Pires, 2003, 2004; Fiori *apud* Freire, 2005, p. 19).

A esse tempo, adentrava-se no cenário do nacionalismo desenvolvimentista que avançava pela sociedade brasileira, influenciando a educação (Saviani, 2013). Para não cair no ufanismo estéril, Freire (2001, p. 113-114) propunha que a educação crítica, fundando-se na razão, possa significar “uma abertura do homem pela qual, mais lucidamente, veja seus problemas” e diz ainda o autor que essa posição “implica a libertação do homem de suas limitações pela consciência dessas limitações”.

No edifício dessa construção crítica freireana, tantas vezes retomada, o educador vai assumindo sua “consciência historiadora” (Freire, 2013, p. 20). Em tal contexto, por exemplo, alfabetizar-se é aprender a ler “essa palavra escrita em que a cultura se diz, e dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir” (Idem, p. 21).

Em meio a esse universo de contradições sociais, de anúncios e promessas, como professora concludente do Ensino Normal, dona Anália alfabetizou todas as crianças assistidas pelo Lar Antônio de Pádua entre as décadas de 1960 e 1970. Também realizava regularmente uma produção de sentido espiritual para a vida, mediatizada pelo estudo espírita que não dispensa a vertente crística. Para Melo (2013, p. 5): “O amor vivido mediante o vínculo afetivo da adoção, junto à produção de sentido espiritual para a vida”, visto pela matriz espírita levava a ver a adoção por uma via afetiva, mas também espiritual.

Ao falecer, no ano de 1980, o senhor Fernando deixa o cuidado das famílias e de todo o complexo produtivo para a autossustentação das escolas e da vida em comum ao encargo da dona Anália que, anos depois, modificou o trabalho de educação que fazia em casa, alargando-o para a comunidade. Delibera e implementa, então, escolas que atendessem seus filhos e, gratuitamente, também os das comunidades da periferia ao redor.

A periferia é referta de excluídos e o direito à educação, para ser acessado na prática, seria uma construção paulatina em nosso país, com a qual até hoje se luta para efetivar-se. Daí que, nas duas escolas fundadas (a terceira foi depois), estudavam pessoas de vidas precarizadas que residiam nas proximidades das instituições.

Certamente, a inspiração de ambos, tanto de Anália como Fernando, vinha de longe. Ela, tendo nascido na região do triângulo mineiro, em uma família espírita – algo incomum para a época, visto que esta religião era amplamente combatida no Brasil e no mundo – havia convivido com Amália Ferreira de Mello, assistente pessoal do educador Eurípedes Barsanulfo. Anália Bueno, portanto, teve como prática a concretude do esperar, como orienta o pensamento espírita, que lhe viera, como se vê, também pela via afetiva, como referências de infância e juventude. Tais ensinamentos, ela objetivava, junto a Fernando, que se tornassem prática, desenvolvessem-se e dessem voz a outros nas escolas e obras que fundavam, daí formando nos educadores que nelas atuavam constituindo um campo de pensamento novo pouco estudado.

É junto aos sujeitos dessa história, que me parece invisibilizada, que busco a produção de saber docente.

1.2.5 E as demandas do presente atualizam a fábula

O ano de 2021 marcou o aniversário de sessenta anos de fundação do Lar Antônio de Pádua. A instituição hoje atende a mais de 700 (setecentas) crianças e adolescentes e 2 (duas) pessoas com deficiência física que ainda moram na instituição desde a infância, e conta com 125 (cento e vinte e cinco) funcionários dedicados ao conjunto de obras que mantém e desdobra a ação educadora que a instituição assume, além dos mais de 2.000 (dois mil) funcionários contratados pela empresa prestadora de serviços.

A orientação a todos os profissionais que até a presente data servem à instituição é a de que a obra deve se pautar na valorização do ser humano sem distinções, trabalhando em primeiro lugar, porém, no atendimento aos excluídos dos frutos dos bens materiais produzidos por todos, mas com apropriações de poucos grupos e classes sociais.

Convém afirmar que os saberes docentes, dos que trabalham com educação no Lar Antônio de Pádua, campo empírico da pesquisa, evidentemente estão em construção permanente e as identidades coletivas dos educadores possuem sua diversidade, contradições e lacunas, embora estejam sempre a inventariar seus lugares de transformação.

Nesse patamar de escolhas, tendo já delimitado o recorte dado ao tema da pesquisa e o justificado, procedo à delimitação do problema da pesquisa para, em seguida, descrever as trilhas do caminho metodológico e indicar o referencial teórico eleito.

1.3 Delimitação do problema da pesquisa

Esta pesquisa visa investigar a produção de saberes (ideias, valores) dos educadores das escolas da instituição Lar Antônio de Pádua, situadas em Fortaleza e região metropolitana, como base para o diálogo com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo, que inspira a obra. Por meio da história oral, pretende-se cotejar o que dizem os professores sobre o aprendido em sua *práxis* com a educação de crianças

vividas nas escolas do Lar Antônio de Pádua, estabelecendo relações dialógicas com os princípios idealizados e praticados pelo educador espírita mencionado.

Por *práxis*, consideramos não somente o conceito filosófico que a define como “a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (Vázquez, 2007, p. 169), mas o fruto do contínuo processo de reflexão que promovem, no educador, a teoria em diálogo com a prática ou a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 25).

Marc Bloch (2002, p. 29-30), ao falar das fontes que guardam e transmitem a história, observava que “os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações”, como refere Le Goff (1990, p. 469).

Buscaremos, pois, levantar a produção de saber docente, gestada na prática educacional, a partir da história oral, metodologia onde as (auto) biografias e a compreensão subjetiva da história possuem seu lugar, sem desprezo pela realidade objetiva, o que amplia as bases do trabalho científico. Nesta visão de história, a “memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (Le Goff, 1990, p. 410).

Com esse norte, considero a leitura feita pelos sujeitos da pesquisa na temporalidade que envolve o período da existência do Lar Antônio de Pádua em seus vários momentos, que se inscreveram em tempos diversos da história do docente, como também de nossa história social e educacional. Pois, são as lutas sociais que modificaram as faces das escolas do Lar Antônio de Pádua, atentas a acompanhar as demandas sociais graves, geradas pelas populações de excluídos da periferia de Fortaleza e Pacatuba, locais onde se situam as escolas da pesquisa e o saber docente que junto a elas se gesta.

Assim, mediante as narrativas de experiência do que foi aprendido pelos educadores nesses estabelecimentos, far-se-á uma leitura analítica do que é dito, considerando o que foi passado como oralidade, à guisa de inspiração, sobre Eurípedes Barsanulfo. Não esqueceremos tampouco o que foi registrado sobre ele e seus continuadores, já que este espírita e seus trabalhos educacionais inspiraram a obra do Lar Antônio de Pádua. Por compreender que a complexidade da experiência educacional da instituição expande-se nas inter-relações vividas entre escola-

comunidade, dá-se vez ao imaginário (vivido e sonhado) narrado pelos educadores, que dizem dos saberes que apontam o fazer da escola, expandidos em direção a esses mundos de vida cruzados.

Ao levantar os aprendizados dos sujeitos na história da própria obra do Lar Antônio de Pádua, devo ir cotejando-os com o pensamento e prática do educador mineiro Eurípedes Barsanulfo e seus continuadores; atenta, portanto, ao que reverbera dos limites sociais desse tempo, mas também ao mundo criado na prática escolar.

Parto de quando minha mãe, informante-chave desse estudo (diretora, desde seus inícios, da escola da Vila Manuel Sátiro), foi adotada pelo iniciador da obra, Fernando Melo, ocasião em que, segundo mencionamos, também seus sete irmãos e minha avó biológica foram acolhidos. Estavam lançados os fundamentos dessa obra educacional, que envolvia adoção formal e não formal, mas sempre em apoio aos infantes e possíveis pais ou vínculos das crianças até que pudessem recompor sua autonomia e tomar seus caminhos. Depois desse esforço de adoção concretizado, após a união de Fernando Melo e Anália Bueno em sua história de amor, dá-se a feição formal da instituição à qual darão o nome de Lar Antônio de Pádua, embasando, assim, jurídica e formalmente as decisões de “dotar de amor” (Melo, 2013) as crianças em situações de abandono pessoal ou vulnerabilidade social.

Rizzini (2004, p. 39) observa que, no contexto das políticas públicas do século XX, temos que: “A ideia de proteção à infância era, antes de tudo, proteção contra a família”. Afirma a crítica social da autora que foi, sobretudo, a partir da constituição de um “aparato oficial de proteção e assistência à infância no Brasil, na década de 1920, que as famílias das classes populares tornaram-se alvo de estudo e formulação de teoria a respeito da incapacidade de seus membros de educar e disciplinar seus filhos” (Idem, p. 39). Rizzini anota ainda que: “As representações negativas sobre as famílias cujos filhos formavam a clientela da Assistência Social nasceram junto com a construção da Assistência à infância no Brasil”.

Fernando Melo foi na contramão desse rechaço aos mais empobrecidos materialmente ao dar amparo à criança e à própria família em situação de abandono social até o retorno à sua autonomia, dessa forma, resguardando-lhes o direito de viver com dignidade. Na primeira fase da obra do Lar Antônio de Pádua, viu-se que sozinho Fernando adotou cerca de trinta pessoas, dentre crianças e adultos com necessidades especiais ou não, que consigo privavam convívio, mas que após a união com Anália Bueno, a ele a mineira associar-se-ia nessa construção.

Aqui devo dizer que, com ideal humanitário, o senhor Fernando foi o responsável pela origem de um lar ao qual ele se referia, segundo suas próprias palavras, “como uma família grande”. Segundo Fonseca (2006), aqui, tem-se pronunciada a família como um espaço de valor individual e social. Posteriormente, em um movimento de ressignificação das próprias necessidades educacionais do conjunto dos sujeitos do Lar, funda-se em suas dependências a primeira Escola de Educação Infantil, que se abre às comunidades circundantes. A partir de seu desvelo, determinação e empenho, Dona Anália deu início e perseverou na construção da escola e na formação dos profissionais que junto a ela abraçaram o ofício de educar.

O casal Fernando Melo e Anália Bueno contou com outra educadora, Isabel Bueno, que atuara junto aos que tinham a doença do Pênfigo, chamada “fogo selvagem” (pela queimadura que fica no corpo), em uma escola-hospital, em Minas Gerais, cuja metodologia singular funcionava ora aberta, ora em sistema hospitalar, segundo o estágio da doença. Aqui chegou Isabel Bueno, como educadora, a chamado da irmã Anália Bueno, tendo cooperado com a obra por toda a sua vida, sobretudo, enfatizando a relação do trabalho como princípio educativo, valor espiritista importante e que mostrará sua significação ao longo de todo o percurso do Lar Antônio de Pádua.

A vulnerabilidade social era uma situação comum a todas as pessoas acolhidas pela instituição em sua fundação. Por vulnerabilidade, entenderemos, aqui, o conjunto de situações pessoais e sociais que, imbricadas, envolvem um indivíduo em um contexto de suscetibilidade e predisposição a cenários a ele desfavoráveis. Mesmo as escolas para crianças confirmavam ou acirravam um lugar social desde antes excludente. Kuhlmann Junior (2001, p. 83-84) assegura-nos que se tem já na Educação Infantil a bifurcação: o jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres.

Em Marx e Engels (1987, p. 39), temos que “O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história”. A falta de tais recursos dentro de uma sociedade capitalista ocasiona o que Sen (2000) denomina de privação de capacidades, e tal situação aponta para a ideia de desprovemento, em sentido pessoal, mas também aponta para a de exclusão social. Acontece que mesmo depois de acolhidas em instituições de adoção e apartadas das privações cotidianas, as pessoas, antes em situação de vulnerabilidade, frequentemente permanecem excluídas da sociedade por enfrentar variadas formas de discriminação e preconceito e terem de sobreviver em

cenários de grande escassez de oportunidades e perspectivas na vida adulta. Em Fonseca (2006), sobre esses grupos populares, sabe-se que nos anos sessenta (60) e setenta (70) foram considerados atrasados, quando não marginais ou incapacitados. Reagindo a esse quadro, as lutas sociais buscaram sua resistência e a questão passa a ser alvo de políticas públicas que, de fato, foram e estão sendo mais e mais conquistadas.

1.3.1 O laço afetivo e social no Lar Antônio de Pádua

Para Piaget, em La Taille (1992, p. 85), as qualidades do ser social acompanham as etapas do desenvolvimento cognitivo, que auxilia a inserção do infante no universo simbólico da cultura e da história. Nele, o ser adquire “o primeiro mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios do ser e da espécie”. Tal fato torna a dimensão afetiva humana essencialmente ligada à interação social.

Já Vygotsky asseverava que “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1984, p. 33). Há que se considerar que a interação social está substancialmente vinculada ao desenvolvimento cognitivo, como também ao deslanche afetivo e à autonomia ético-moral.

Ao observarmos a obra aqui referida, que tem laço com a adoção, sobretudo, de crianças, compreendemos ser na prática dos convívios que as relações sociais são construídas. Como anota Frigotto (2010, p. 20), nelas se produzem “conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais”.

Tais inserções não retiram as singularidades dos sujeitos. Um dos fatos que denotam o peso e a relevância social do feito realizado por meio da obra educacional do Lar Antônio de Pádua é a dramática decisão da dona Ninfa Venancio de aceitar o convite do senhor Fernando de acolhimento a seus filhos, o que gerou o fato de uma das suas filhas, a minha mãe, ter conseguido ser coordenadora da escola. Assim, em mais de cinquenta anos de trabalho na obra, minha mãe conduziu a aprendizagem, junto a seus pares, de centenas de crianças e jovens que hoje, muitas vezes, retornam à casa para comunicar suas conquistas.

Ao pensar esta pesquisa, os objetivos específicos auxiliam-nos a seguir ao encontro do objetivo geral proposto, o que inclui a focalização do aspecto histórico

inicial da obra do Lar Antônio de Pádua e suas produções reflexivas. Segue-se no tempo e no texto para as demais capturas dos saberes dos educadores, bem como para cotejá-los com aspectos ou eixos da inspiração de Eurípedes Barsanulfo à essa obra de educação.

1.3.2 Da inspiração de Eurípedes Barsanulfo

Faz-se necessário falar sobre Eurípedes Barsanulfo, o inspirador dos fundamentos espíritas e educacionais do Lar Antônio de Pádua, onde estão os docentes a serem escutados nesta pesquisa e que abriga as escolas onde estão estes educadores, que se cercam de um complexo de outras ações educativas. Educador cuja prática é de inegável valor histórico como produção e conhecimento educacional, Eurípedes Barsanulfo (1880-1918) funda e, até o fim de sua vida, dirige e dá aulas no Colégio Allan Kardec, situado em Sacramento, Minas Gerais. Tendo protagonizado uma história que possui seus continuadores, até hoje sua produção teórico-prática é referida como uma das pilstras do pensamento educacional que se nutre nas fontes espiritistas. Convém notar que é no século XIX que o espiritismo como religião chega ao Brasil e, apesar de ser um país essencialmente católico, é onde o espiritismo mais se avulta (Aubrée; Laplantine, 1990; Machado, 1993; Damazio, 1994; Santos, 1997).

Narra Incontri (2012, p. 176) que “o caráter progressista do colégio se revelava em vários aspectos, apontando em todos eles a confiança no ser humano”, daí que “estabeleceu classes mistas” e procedeu à “abolição de castigos e recompensas”, que eram “exceção às regras da época, mas plenamente na linha de Rousseau e Pestalozzi”. “Eurípedes entendeu tão profundamente o falso conceito de aprendizagem da escola tradicional, vigente em sua época, que criou junto às atividades intelectuais o cultivo de outras aprendizagens”, explicita Corina Novelino (s/d, p. 1), dando relevo às dimensões “apreciativa ou emocional, formadora de atitudes afetivas” e a “ativa”, que inclui a formação de atitudes e ação.

No Colégio Alan Kardec, Eurípedes buscava estruturar “o pensamento do Ser, sustentando-o e amparando-o em suas necessidades evolutivas”, desse modo, considerando como busca-chave, em educação, “sentir o que vinha de suas almas”. (Amui, 2018, p. 127). Importa ainda ressaltar um universo intersubjetivo em que: “o Ser não desenvolve seus sentimentos sem mudanças no padrão mental, sem se aproximar do outro, sem vivenciar relações afetivas e amorosas” (Amui; Varanda, 2021, p. 99).

Estamos a considerar, portanto, o sujeito da educação um Espírito imortal (Linhares, 2001, 2017; Freire Filho, 2016; Erbereli, 2020; Melo, 2013).

Como refere Bighetto (2007), nessa época da Primeira República, o Brasil recém libertava os escravizados negros e já era dotado de uma sociedade composta por grande mistura de etnias, mas que insistia em segregar pessoas não brancas, cultivando o ideal de soberania do padrão europeu, reforçado, principalmente, pela colonialidade do pensamento que submetia nosso país. Também não houve um projeto nacional de atendimento ao negro advindo do escravismo, o que implicaria em estabelecer políticas públicas de equidade, que certamente poderiam ser a matriz de outras.

A sociedade daquele período estava marcada estruturalmente pela rígida separação de ricos e pobres, e uma forte dependência de modelos educacionais europeus atrelados, principalmente, às marcas colonialistas. Importa sublinhar que as relações de colonialidade não se findaram com as repúblicas, porquanto a violência simbólica continuou produzindo sua ação e suas representações, alijando sujeitos e decidindo o que seria considerado normalidade e anormalidade (Nogueira, 2017). O colonialismo tem repercutido até o presente em nível objetivo, mas também subjetivo, influenciando na produção do conhecimento e em todas as esferas da vida social (Mignolo, 2010).

Eurípedes Barsanulfo teve como grandes inspirações, como sublinha a biógrafa Corina Novelino (1991), as teorias de Platão, Kant e Spencer, mas assumia de maneira límpida e com profundidade ainda desconhecida para muitos a figura de Jesus como educador dos nossos Espíritos, dessa forma, trazendo uma dimensão humana esquecida. Com Platão – o fundador da Pedagogia, diz Novelino, buscava Barsanulfo inscrever a atividade “em todos os ângulos do cotidiano esforço, personificando os fundamentos de Kant, segundo os quais, a ‘Obra da educação é apontada como o desenvolvimento do indivíduo em toda perfeição de que é suscetível’. De Spencer, Eurípedes tomara a aplicação consciente desta fórmula conceitual: ‘O fim da Educação é o preparo para a vida completa’” (Novelino, 1991, p. 58).

Como educador, Eurípedes Barsanulfo propõe, como Pestalozzi o fizera em sua Teoria do Amor Pedagógico, a categoria do amor, retirando-a do fosso em que a jogou a intolerância religiosa e nesse movimento a reinventa na prática.

Difícil situarmo-nos nesse lugar de olhar que considera o princípio espiritual, já que houve uma reviravolta tal que, na modernidade, tem-se expurgado muito da referência espiritualista. Temos de lutar para novo lugar nessa reflexão sobre espiritualidade como uma dimensão do ser, e, adiantando mais, também revendo a

conceptualização do sujeito da educação, propondo-o como ser espiritual (Linhares, 2017).

Sabe-se que o fato de as ciências voltarem-se ao paradigma materialista deve-se em grande medida, sobretudo, ao desejo de afastar a forma como os saberes e práticas espirituais foram utilizados na Idade Média de maneiras perversas e adulteradas, o que retorna em algumas vertentes religiosas aliadas a um nazismo que, na contemporaneidade, de certo modo recrudescer.

Em toda a sua obra, Eurípedes deixou um testemunho de como entender a prática educativa, de forma a devolver ao ser sua humanidade, a superação do trabalho como fonte de alienação e supremacias, bem como a proposta de os sujeitos humanos serem “seres para si” e não objeto que se movimenta reificado (de *res*, coisa) no âmbito da lógica da mercadoria. Questões dessa natureza, postas por Barsanulfo, funcionando à guisa de um princípio de humanização, também encontramos em Freire, por exemplo, quando afirma: “Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero”, e ficaria sem sentido a conquista “da humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’ (Freire, 1987, p. 16).

A mudança da história na direção das solidariedades humanas também é buscada por Barsanulfo, que sustenta o devir na educação nesses termos mais ampliados. Assim, precisaremos conhecer a fundo o processo por meio do qual o trabalho educacional é desenvolvido, e o que dizem as vozes dos educadores, já que a obra menciona sua inspiração no educador Eurípedes Barsanulfo, leva-nos, inclusive, a retomar Paulo Freire.

Além disso, é necessário observar como a espiritualidade, no pensamento de Eurípedes Barsanulfo e a educação feita na instituição em foco entrelaçam-se na constituição de saberes educativos que são referidos na inspiração desse caminho educacional singular que devemos investigar, conhecer.

Além de seu trabalho como educador, Eurípedes fora político, vereador eleito por duas gestões (a primeira em 1904). Possuindo uma “cultura assombrosa”, era “homeopata autodidata”, “educador competentíssimo” e “conhecia Direito como advogado”, além de atuar como jornalista, como fala Monteiro (2005, p. 88), ministrando aulas de teatro, astronomia, filosofia, literatura, matemática, ciências físicas

e naturais no colégio que funda em Sacramento. Opcionalmente, era franqueado o estudo do Espiritismo para os que viessem em dia especial para essa finalidade.

Observa Bigheto (2007, p. 63) que em meio a conflitos de visão e trincheiras no pensamento tradicional da época, inclusive, religioso, a ação educadora de Eurípedes Barsanulfo, na Primeira República, fez com que sua contribuição fosse “original e específica” em um período em que “os colégios foram poucos, em sua maioria confessionais e particulares” e a educação pública mal ensaiava suas lutas e suas competências.

Vale frisar que o que será apreendido dos docentes como saber que dá substância educativa à obra do Lar Antônio de Pádua relacionaremos com o que dizem de memória e de ouvir contar sobre o pensamento e a prática educacional de Eurípedes Barsanulfo. É que é ele a fonte inspiradora do sentido do que se faz e pretende-se resgatar por meio dessas ilações, reinvenções e traduções feitas na prática escolar cotidiana das escolas do Lar Antônio de Pádua, o que o faremos sobretudo mediante a história oral como metodologia a ser utilizada.

Dentre os desafios da pesquisa está o de ler a inspiração de Eurípedes Barsanulfo que foram ao encontro dos anseios espiritistas dos sujeitos que fizeram a educação da instituição que olhamos. É nesse campo relacional – obra e pensamento do educador sacramentado –, em contraponto com a produção de saberes dos educadores do Lar Antônio de Pádua, que se desenvolve esta pesquisa. Em vista disso, temos como pergunta de pesquisa: que saberes os educadores das escolas do Lar Antônio de Pádua produziram e onde se lê um diálogo com o educador espírita Eurípedes Barsanulfo?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

- Buscar os saberes dos educadores, construídos na sua prática junto às escolas do Lar Antônio de Pádua, rastreando por meio deles o que leem do pensamento educacional de Eurípedes Barsanulfo, inspirador da obra.

1.4.2 Objetivos específicos

- Descrever a produção de saber docente sobre os momentos fundadores da escola sede do Lar Antônio de Pádua, fazendo alguns contrapontos com o cenário político das lutas por políticas públicas para a criança e cotejando os saberes vividos com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo;
- Analisar o ponto de vista docente sobre a relação entre suas vidas e sua prática educacional nas escolas do Lar Antônio de Pádua no âmbito dos saberes que produzem, considerando a inspiração de Eurípedes Barsanulfo;
- Levantar, descrever e analisar o que os docentes aprendem nas suas inter-relações com as crianças, nas escolas do Lar Antônio de Pádua, no campo da experiência escolar vivida e em sua extensão à comunidade circundante.

1.5 Metodologia

1.5.1 Do caminho metodológico: as veredas se (re) conhece quando se segue por elas

O interesse para a realização de um trabalho que fizesse um levantamento da produção de saber dos docentes partícipes da experiência educacional no Lar Antônio de Pádua, em diálogo com Eurípedes Barsanulfo, parece-nos ter grande amparo no fato da história oral comportar uma atuação mais enfática do pesquisador no campo analítico.

Reconhecer a potência do pensamento e obra educacional de Eurípedes importa sobremaneira também por razões subjetivas, uma vez que o recorte escolhido encontra-se com a minha busca pessoal. Dada a minha história aqui delineada, como também a proximidade com o pensamento sustentador da instituição em estudo, essas ênfases são alimentadas por minha inclinação e desejo inegável de atuar junto a crianças socialmente vulneráveis.

Como observava Freire (1997, p. 32): “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Continua o educador, mostrando sua abertura e ao mesmo tempo rigor teórico-metodológico, referência para nós, que se anuncia nos termos: “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade”, pois esta “tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’” (Idem, p. 32). Partindo de interesse pessoal e da relevância do pensar e da história de Eurípedes, chegamos a compreender o valor de

certa epistemologia ou, dizendo de outro modo, de certa forma, de produzir conhecimento.

Falar em narrativa e biografia leva-nos a nos sentir implicados socialmente no que estudamos, fazemos e vivemos. Aqui, eu me incluo como participante da obra do Lar Antônio de Pádua, desde toda a minha vida, o que nessa pesquisa estende-se à produção de saber dos educadores das escolas da obra em pauta, propiciadores das ilações com a inspiração de Eurípedes Barsanulfo. Como nos diz Fraisse (1967, p. 170): “Tratamos os acontecimentos que a história do nosso grupo social nos fornece, tal como tínhamos tratado a nossa própria história”, já que as duas “se confundem: a história da nossa infância e a das nossas primeiras recordações, mas também a das recordações dos nossos pais, e é a partir de umas e outras que se desenvolve esta parte das nossas perspectivas temporais”.

A pesquisa sobre a produção de saber docente na experiência educacional eleita para o estudo e a ressonância do pensamento de Eurípedes Barsanulfo nesse lugar de escuta, certamente, encontra na História Oral um lugar importante para mim por seu caráter vasto em termos de tempos e espaços, o que comporta a multirreferencialidade.

A ideia da multirreferencialidade abarca referências múltiplas, daí a importância desta pesquisa, que elenca referências da perspectiva espiritista em Kardec (que articula intrinsecamente ciência, religião e filosofia) junto a outras matrizes de pensamento junto às ciências da Educação, o que se faz fundamental para o enfoque e o recorte escolhido para a pesquisa. Essas múltiplas referências oportunizam que, de fato, exerça-se um texto eivado de transdisciplinaridade, a qual, baseando-se no pensamento de Morin, é definida por Rodrigues (2006, p. 28) como sendo “a ultrapassagem das fronteiras disciplinares e o trânsito entre elas”. Morin já observava quando diz que “Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos”, mas também pelo “pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes” (Morin, 2000, p. 48).

Neste conceito apoiado, articularei os saberes envolvidos nesta pesquisa, evitando a fragmentação das diferentes realidades e conhecimentos nela envolvidos.

A metodologia eleita (história oral) parece-nos ajustada a nosso olhar pesquisador, dada a contemporaneidade do nosso objeto de estudo, porquanto sabemos

que a história oral é empregada em contexto histórico recente, “para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos” (Alberti, 1990, p. 4). Tomando-se tais informações, a história é produzida e registrada a partir da vida e das experiências que vivenciam seus sujeitos, imersos em uma dada temporalidade.

É também próprio da história oral contemplar sujeitos antes não considerados. Para Thompson (1992, p. 26), ela “torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados”. Trata-se da história que faz um recorte “mais realista e mais imparcial, do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo”. Neste ponto, a história toma o seu sentido mais igualitário, trabalhando para que a “memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1990, p. 471).

Diferentemente de como estruturam-se nas ciências exatas, as pesquisas dentro das ciências humanas e sociais propõem-se a comportar a criticidade do pesquisador, como anota Macedo (2004, p. 18): “Para as ciências do homem, o método deve brotar da investigação que por princípio interroga o próprio conhecimento a partir do conhecedor, do conhecimento e do conhecível”. Nesta compreensão, o método “não é uma ‘explicação’ dos fenômenos humanos, mas uma ‘compreensão’ dos mesmos” (Idem, p. 18).

Posto isso, definimos como metodologia desta pesquisa a História oral, e é na perspectiva do trabalho humanitário, voltado para construções sociais novas, junto aos que estão em uma condição social menos favorecida em relação aos demais, que pretendemos desenvolver essa perspectiva de abordagem qualitativa.

O acento oral da pesquisa tem seu valor especial nessa abordagem metodológica. A história do Lar Antônio de Pádua vem sendo transmitida oralmente desde a primeira geração de crianças assumidas pela via da adoção – grupo do qual a minha mãe faz parte –, como também a seus filhos e netos, ambiência da qual participo. Se conjugam nessa visada tanto o presente como o passado, já que as escolas do Lar Antônio de Pádua perduram, com diferenças ao longo do tempo, transformações que acompanham a história da infância e das políticas públicas relacionadas a ela. Uma história que se estende a todos os que de algum modo são testemunhas e fazem essa obra de vida que

envolve e sustenta as escolas e ecoa pela voz dos que vieram de seus primórdios e depois fazem perdurar uma ação e uma memória educacional que continua.

1.5.2 Dos procedimentos ou técnicas da pesquisa em pauta

1.5.2.1 Entrevistas narrativas

Nessa etapa de construção da pesquisa, busco com a entrevista narrativa a captura da produção de saberes dos educadores que atuam nas escolas do Lar Antônio de Pádua em suas construções teórico-práticas. Além disso, acolho que eles “falem com atos”, mostrando interações na sua vida com o educando, que devo escutar e gravar, desde que “deem seus pontos de vista”.

No registro da Entrevista Narrativa, examino nessa produção de saberes dos educadores como Eurípedes Barsanulfo comparece com seus atos e referências pedagógicas na memória e história narrada, mas também por minhas próprias notas sobre elas, já que o pensamento e prática educacional do Lar Antônio de Pádua possui nele sua inspiração.

Essa fala pode referir-se ao contexto educacional onde as escolas estão inseridas, escolas que, mesmo sendo laicas, inspiram-se em seu conjunto no ideário spiritista referenciado em Eurípedes Barsanulfo, o que faz ressonância na obra como um todo.

Jovchelovitch e Bauer (2002) observam que a Entrevista Narrativa conecta processos biográficos a contextos sociais em que emergem e isso significa que deveremos fazer contrapontos entre a história narrada individualmente e a história social.

No âmbito da Entrevista Narrativa, tentarei captar dos informantes (educadores) suas falas, memórias e histórias, reflexões e imagens a partir de diversos “espaços narrativos diferenciados”: suas vidas pessoais na relação com a escola e os saberes produzidos nessa junção; os saberes dos encontros entre professores, em que recordam o vivido e daí trazem algumas lembranças sobre como percebiam o inspirador Eurípedes Barsanulfo e os saberes docentes apreendidos na vivência educadora; os saberes de seus sonhos e frustrações, de suas lutas pessoais em fricção com a vida da escola junto ao entorno. Não se pode esquecer sua relação com as crianças, seu sentir-pensar e pulsar em ligação, dentre outros campos que propiciam flagrar quais saberes produzem nas

suas reflexões e práticas escolares e como compreendem ou deixam ressoar em suas produções de saberes o pensar de Eurípedes Barsanulfo.

Ao redor do fogão à lenha, do tear manual, das plantações de legumes e hortaliças, bem como ao lado das flores da floricultura e dos pães de canela sob as acácias amarelas, ouvirei saberes e histórias dos educadores. Viverei encontros formais e menos formais, os quais podemos chamar de “encontro ampliado” (Silveira, 2016, p. 83), aquele momento em que pode chegar mais gente para a conversa.

Os depoimentos foram gravados com o consentimento prévio dos colaboradores através de assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido (vide anexo A).

1.5.2.2 Observação participante

Para atuar como observadora na instituição, precisarei estar em estreito contato com ela, participando do dia a dia do trabalho de forma demorada e objetivando que o olhar da pesquisadora aconteça de perto e de dentro. Dessa forma, irei deslocar-me até as escolas para fazer entrevistas narrativas e observações participantes, ocasião em que se realiza escutas e registros de diversas naturezas. A minha implicação na pesquisa é parte do que devo analisar e escrever.

Poderei pedir que os educadores falem de seus acervos de saberes por meio de ações de sua própria prática, o que pode incluir imagens como registro, capazes de fazer contraponto com a própria fala. Irei sugerir que relatem de suas reflexões saberes que sustentem sua relação com a vida e a educação com seus pares e com as crianças. É como se eu dissesse aos educadores: “falem também com atos”, mas sem esquecer a história oral. Assim, poderemos desvendar cenários que reafirmam e mostram lacunas nas suas reflexões. De todo modo, sempre observando como ressoa em seus universos de reflexão o que ensina Barsanulfo e ressoa nas vivências das escolas do Lar Antônio de Pádua.

As observações participantes acontecerão, portanto, nas escolas do Lar Antônio de Pádua (mas pode haver extensões a espaços circundantes, quando falam da relação educação e vida), tendo como sujeitos os educadores e sua produção de saber, de onde eu própria posso capturar, como parte da análise a ser feita, a inspiração de Eurípedes Barsanulfo.

1.5.2.3 Diário de Campo

Os dados que colheremos serão registrados por meio de Diário de Campo, dando margens à construção de pistas como podemos ver: “Os dados são simultaneamente as prova e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 149). Eles nos ligam “ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciências” (Idem, p. 149).

As anotações do Diário de Campo serão feitas após as observações, de maneira a não perder o registro do percebido e observado subjetivamente. Constitui-se, assim, as notas que retratam, como fosse um portfólio, o percurso da pesquisa.

As produções de saberes dos educadores embasarão as construções analíticas que, como pesquisadora, farei sempre sem deixar de dialogar com o pensamento educacional de Eurípedes Barsanulfo, sublinhando a minha autoimplicação. Na realidade, a subjetividade do olhar que se objetiva na pesquisa dá sentido ao Diário de Campo.

1.5.2.4 Fotografias

As imagens registram aspectos históricos, indiciários, quer dizer, que podem oferecer indícios para pistas, questões e diversos elementos que auxiliam a desvelar aspectos do assunto que se aborda. A fotografia também exhibe o que se quer mostrar, o que para os sujeitos pode ser apresentável por algum motivo que ele tem ou pode tornar consciência. A fotografia pode deixar ver em tempo subsequente o que em uma dada época não se entendeu ao ver a fotografia.

Sabe-se que a fotografia também pode expor o que os sujeitos não têm consciência que ali se pode ler. Quer dizer, não se pode furtar em ter-se, na fotografia, elementos que se tem consciência e outros que se transmite mesmo inconscientemente. Além disso, como diz Benjamin (1994, p. 94): “[...] a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar”, principalmente “porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente”. Por meio dela, é certo que: “Percebemos, em geral, o conhecimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na exata fração de segundo em que ele dá um passo” (Idem, p. 94). O detalhe é mostrado

“através de seus recursos auxiliares, câmera lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico” (Idem, p. 94).

Assim, não só as falas, mas as fotografias podem dar pistas e indícios para as reflexões mediadas pela história oral.

1.5.2.5 Documentos e psicografias

Aqui, entenderemos o espiritismo como ciência, além de religião e filosofia, entrelaçados e sistematizados em meados do século XIX por meio dos estudos de Alan Kardec (2012, p. 388), fundador da Sociedade Parisiense de Estudos Espíritas, cujo fim primeiro envolvia o “estudo de todos os fenômenos relativos às manifestações espíritas e sua aplicação às ciências morais, físicas, históricas e psicológicas”.

As psicografias são manifestações realizadas por Espíritos já sem o corpo físico, mas com um corpo espiritual, desencarnado, pois dão-se por meio de médiuns de efeitos intelectuais, segundo Kardec (2012). Fundamentamo-nos aqui no entendimento de que o Espírito é a individualidade humana, de realidade imortal, que sobrevive à morte corporal e é capaz de comunicar-se por meio de canais humanos, então nomeados médiuns.

Aquelas psicografias que serão por mim coletadas terão, em geral, a oportuna finalidade de mostrar, em particular, a intenção e a prática do senhor Fernando Melo, mesmo após a morte do corpo físico, em continuar direcionando os continuadores da obra por ele iniciada, de forma que o projeto prosseguisse ancorado nas pilastras solidárias assentadas por ele.

Tais escritos psicográficos foram e são de grande importância para os partícipes do Lar Antônio de Pádua, uma vez que, para eles, reafirmam o compromisso com a obra e com todo o aprendizado que a experiência referida proporciona. Abre, assim, veredas com o vívido amor que em Fernando Melo permanece e que ele comunica, trazendo ainda a força de nosso lar conjunto.

1.5.3 Do *locus* da pesquisa

O *locus* da pesquisa são as três escolas do Lar Antônio de Pádua. A primeira fica na Vila Manuel Sátiro, sede da obra. As duas outras, respectivamente, na Pavuna, em Pacatuba – voltam-se a esse trabalho educacional que desde seus princípios inspira-se

nas diretivas do que deixara, sobretudo, pela sua prática, o educador Eurípedes Barsanulfo.

A sede do Lar Antônio de Pádua, como já dissemos, localiza-se em Fortaleza, Ceará. As duas outras casas já citadas ficam em Pacatuba, também no Ceará. Apesar do cerceamento político intenso, desde a década de sessenta, época de sua fundação, e seguindo adiante a obra até hoje, foram fundadas e continuam em seu exercício três escolas de Educação Infantil. Primeiramente, fora fundada a escola situada no bairro Vila Manoel Sátiro, em Fortaleza (CEI Antônio de Pádua), que mantém em seu espaço uma padaria, uma confeitaria, uma floricultura e uma empresa de prestação de serviços.

A segunda escola (nomeada CEI Bezerra de Menezes), situada no Sítio Esperança, é circundada por um complexo de ações de plantio e criação de gado e por uma pequena granja, pocilga e caprinocultura. Além disso, possui tear manual em atividade e fabriqueta de vassouras, horta e horto medicinal, dentre outras artes e ofícios que passaram a sustentar mais substancialmente todas as três escolas. Em todos os estabelecimentos escolares, oportuniza-se a alimentação (lanches, almoço e jantar) aos que nelas estudam e trabalham, o que acontece até hoje, pois ainda continuam funcionando em tempo integral.

A terceira escola localiza-se em Alto Fechado, na Pavuna – CE (CEI Eurípedes Barsanulfo). Esta escola, como todas as outras, assume a educação das crianças por meio de um ensino em tempo integral, aliado a cursos profissionalizantes direcionado aos pais e responsáveis pelos estudantes. Nesta escola, alargando o olhar do Centro de Educação Infantil, foi criado um conjunto de cursos artísticos, cuja formação continuada dava-se no contraturno aos estudantes, mas abria-se aos outros participantes comunitários.

Vale dizer que o conjunto de ações de ensino de arte no contraturno das três escolas influenciou e deu a base de apoio e inspiração ao Centro Espírita Vovó Dedé, cujo complexo artístico estendeu-se à Escola de Artes Vovó Dedé. Hoje, juridicamente independente, essa instituição de ensino e formação em artes atende gratuitamente cerca de duas mil crianças e jovens empobrecidos no estudo das várias modalidades artísticas, particularmente a música, sendo situada na Barra do Ceará.

As três escolas do Lar Antônio de Pádua mencionadas estão hoje nos seguintes endereços, respectivamente: a sede, na Rua Fernando Faria de Melo, 752, Bairro Vila Manoel Sátiro, Fortaleza – Ceará; o Sítio Esperança, na Rua Fé e Caridade, 223,

Pavuna, e a mais recente, no Povoado Alto Fechado, sem número, Jardim Bandeirantes, essas últimas em Pacatuba, região metropolitana de Fortaleza – Ceará.

Importa agora situar o contexto histórico da cidade de Pacatuba, onde estão duas das escolas que estudaremos, a fim de captarmos algo sobre o processo de construção e organização de uma das cidades *lócus* da pesquisa, distanciando-nos, assim, de uma narrativa que eurocentriza a história e a memória, negando aos povos originários seu papel enquanto sujeitos históricos. Segundo Seixas (2004, p. 51) “A memória age ‘tecendo’ fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos (tornando alguns mais densos em relação a outros), mais do que os recuperando, resgatando-os ou descrevendo-os como ‘realmente’ aconteceram”.

Cidade originalmente habitada pelos povos indígenas Pytaguary e pelos Potiguara, dentre outros pertencentes ao grupo linguístico macro-tupi, como os Jenipapo-Kanindé, Pacatuba fica localizada aos pés da serra de Aratanha, tendo sido ocupada por portugueses que deram seguimento a processos de catequização dos indígenas e povoamento das terras. Em uma sequência de concessões a diferentes famílias originalmente portuguesas no século XVII, Pacatuba foi sendo povoada e construindo sua identidade enquanto terra indígena colonizada e explorada por europeus.

Segundo Louis Agassiz (2000), geólogo suíço em viagem exploratória no Brasil no século XIX, Pacatuba era uma serra chuvosa, com povo acolhedor, repleta de carnaubais e outras palmeiras. Ainda nesse período foi uma terra rica em plantações de café, cana de açúcar e algodão, apesar de ter passado por largos períodos de estiagem.

Em 1876, foram construídas duas estações de trem em decorrência da construção da Estrada de Ferro Fortaleza - Baturité. Segundo apontam dados do IBGE (2015), Pacatuba foi o terceiro município cearense a libertar os escravos. Em 8 de outubro de 1869, tornou-se vila, data em que o lugarejo foi oficialmente tornado município. Hoje, Pacatuba faz parte da região metropolitana de Fortaleza e tem uma população estimada de 71.079 pessoas. O distrito de Pavuna foi criado em 1911 por Ato Estadual de 27 de junho de 1911 e faz parte da cidade junto com outros três distritos: Pavuna Sede, Monguba e Senador Carlos Jereissati.

Em meio e sobre o campo onde viviam os indígenas, cidade de Pacatuba foi fazendo-se, mas ainda se tem lugares próximos a ela onde habitam os Pytaguary, que lutaram até recentemente para ter suas terras delimitadas e continuar residindo nelas, mantendo sua etnia e cultura, o que em parte conseguiram.

Com essa história trazendo um campo de tensões, mas também possibilidades de reflexão e diálogos, esboçamos o ambiente originário e que agora ainda circunda duas das escolas onde se situam os docentes que escutaremos como sujeitos da pesquisa.

1.5.4 Sujeitos da pesquisa

Dissemos que nossa pesquisa investiga a potência dos saberes docentes produzidos nas escolas da obra do Lar Antônio de Pádua, verificando, então, como se pode desvelar nelas, por meio da escuta aos docentes, a inspiração de Eurípedes Barsanulfo, que pensa o sujeito da educação como ser espiritual, considerando a vertente da integralidade do ser. Ouviremos também, alguns dos participantes da fundação do Lar Antônio de Pádua, buscando, também, com eles, a inspiração de Eurípedes quando no Lar funcionava somente o espaço de adoção, amorosamente mantido por Fernando Melo e Anália Bueno de Melo.

Os partícipes da investigação, que se apresenta no formato metodológico de história oral, serão, então, as professoras que atuam nas escolas e alguns dos primeiros filhos de Fernando e Anália, participantes da fundação do Lar Antônio de Pádua. As professoras contar-nos-ão sobre a sua metodologia de trabalho, sobre as referências que utilizam enquanto professoras atuantes na Educação Infantil hoje e como veem o elo entre a prática educacional empregada pelo educador Eurípedes Barsanulfo no então Colégio Alan Kardec e a adotada hoje com as crianças assistidas pelas escolas do Lar Antônio de Pádua. Os filhos entrevistados nos contarão sobre suas impressões a partir da história vivida no seio do Lar em seu momento fundador, de onde extrairemos a essência que vivificou a obra.

As descrições das interações nos espaços das escolas e a compreensão das vozes dos sujeitos da pesquisa, penso que no seio mesmo da complexidade da experiência educacional da instituição, deixarão ver os atos relacionais como atos de fala. Nesta medida, a inter-relação entre sujeitos da escola e os espaços circundantes (escola-vida social comunitária) pode extrapolar os intramuros do estabelecimento. Inclusive, é passível que se expanda essa experiência no imaginário docente, uma vez que o mundo escolar insere-se e relaciona-se na e com o mundo imaginado do universo circundante.

1.6 Referenciais teóricos

Ao refletirmos sobre a história de crianças e adolescentes como sujeitos sociais, bem como a evolução das políticas públicas voltadas para crianças e jovens em abandono e vulnerabilidade social no Brasil, referenciamos-nos nos estudos de autores que tratam desse tema, como Ariès (1981), Kuhlmann (1998), Sen (2000), Fonseca (2006) e Rizzini e Pilotti (2011).

Consideraremos os apontamentos de Paulo Freire em suas cinco pedagogias: a *Pedagogia do oprimido* (1987), a *Pedagogia da esperança* (1992), a *Pedagogia da autonomia* (1997), a *Pedagogia da indignação* (2000) e a *Pedagogia da tolerância* (2020), porquanto elas nos auxiliam a pensar a existência, mas também a práxis educativa emancipatória dos sujeitos em seus coletivos. Tais obras emblemáticas do pensamento freireano são “instrumento privilegiado de construção da ‘Paidéia’”, ou seja, falam de um processo formativo que sustenta uma perspectiva civilizatória (Romão, 2008, p. 18).

Em concordância com Freire, parto da ideia de que a transformação não será feita somente com esperança, mas que esta direciona à luta, e que a desesperança e o desespero são resultados da inação e do imobilismo (Freire, 1992, p. 6). Entendo, portanto, ser preciso sonhar, mas que haja um equilíbrio entre os sonhos e nossos compromissos com a prática.

Dessa forma, quando observamos um grande sonho que virou um projeto concretizado em favor de uma comunidade de convívio educativo com um largo alcance durante tantos anos, considero-me no dever estudá-lo, mediante pesquisa, mostrando às gerações futuras, por meio do trabalho científico, como se constrói devires mesmo em meio a limites, contradições, mas também sonhos e esperanças.

Considerando as falas coletadas por meio da história oral como uma ampla parte do processo que aqui daremos seguimento, entendemos que o estudo da memória também será oportuna contribuição que irá conferir dignidade ao texto. Segundo Le Goff (1990, p. 366), “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Tais narrativas da memória dos sujeitos serão uma expressiva fonte de onde extrairemos a produção de saberes gerada pelas professoras das escolas fundadas na década sessenta e que ainda estão em exercício no Lar Antônio de Pádua.

No que diz respeito a elementos que constituem a memória, Pollak (1992, p. 2) ensina-nos que “há acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a

pessoa se sente pertencer”. De tais acontecimentos, “a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não”. Desse modo, fica possível que “por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada” (Idem, p. 2).

Dentro do trabalho da pesquisa, há que de entender o conceito da espiritualidade no contexto educacional. Por hora, a definimos como atinente ao Espírito, inteligência pensante individualizada no ser humano de realidade imortalista. Em Linhares (2017), temos que a diretriz espiritual é a que conduz os povos em sua evolução, daí devermos desocultá-la, porquanto necessitamos compreender o sujeito da educação como ser espiritual, cuja inteireza comporta, contudo, múltiplas dimensões. Sendo entendida, portanto, como aliada do ser humano em sua busca pelo sentido da própria existência, a ideia da espiritualidade não poderá ser alijada na atuação do educador.

Os saberes docentes que buscaremos, portanto, partem de áreas de conhecimento diversas em épocas e realidades também distintas, porém pretendemos que eles dialoguem por meio do olhar transdisciplinar. Diz a Carta da Transdisciplinaridade, em Sommerman (2006, p. 72), que ela “faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade” e propõe “a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa”. A pesquisa que faremos pode caminhar pela via transdisciplinar, que adotaremos como norte, porquanto une contribuições diversas na leitura que objetivamos.

Partindo dessa visada transdisciplinar, devemos ter presente que o objeto de estudo aqui investigado nos conduz a buscar fontes que nos guiem pelos fundamentos do espiritismo e de uma educação baseada em princípios espíritas como produtora de saberes, já que essa foi a fonte inspiradora da obra do Lar Antônio de Pádua, onde estão as escolas dos docentes que ouviremos. Coerentemente, para referências que irão nortear essa pesquisa, escolhemos as obras, principalmente de Alan Kardec e Eurípedes Barsanulfo, que nos darão a sustentação teórica sobre o espiritismo como ciência, filosofia e religião e sobre os fundamentos da Educação Espírita no Brasil.

É válido frisar que a obra do Lar Antônio de Pádua, na visão de seus fundadores, nutre-se da visão de Eurípedes Barsanulfo (Melo, 2013). É nessa medida que ouvir os

docentes seria auscultar, então, se os educadores incorporam ao seu saber algo da ordem do espiritual e do saber advindo dessas travessias disciplinares.

No pensar do educador Barsanulfo, pode-se ler a compreensão do sujeito da educação como sujeito multidimensional que alia a dimensão do sentir à cognitiva e à espiritual, dentre outras como a ético-moral e a artística. Tais âncoras, na prática, perguntam pela ressonância do pensar de um educador que representa “o próprio modelo da elevada Pedagogia que criou” (Cunha, 1996, p. 79). Compreender a produção e saber docente situada no âmbito desse cenário e perscrutando esse diálogo com o educador de Sacramento faz parte de nossa busca pesquisadora. Assim, estudos como os de Incontri (2010, 2013); Bighetto (2007); Novelino (1991); Amui (2018); Melo (2013); Freire Filho (2016); Erberelli (2013); Linhares (2001, 2017) ofertam-nos a matriz do conhecimento empírico, mas também teórico que aqui buscamos.

Ainda dentro dessa perspectiva, buscaremos também os princípios e corolários da ação educadora de Anália Franco, cuja obra e vida estão descritas em teses, dissertações e livros, alguns de autoria própria, produções essas que também examinaremos.

Como referências dos estudos de Allan Kardec, utilizaremos os doze volumes da *Revista Espírita* e as que chamamos obras básicas *O livro dos espíritos* (1857), *O livro dos médiuns* (1861), *O evangelho segundo o espiritismo* (1864), *O céu e o inferno* (1865) e *A gênese* (1868). Tais obras dar-nos-ão as premissas básicas acerca do espiritismo em seu tríplice aspecto – ciência, filosofia e religião –, conduzindo o nosso estudo pelos pilares spiritistas.

Enuncio, aqui, que vamos observar o pensamento dos continuadores de Eurípedes Barsanulfo em obras psicografadas pelo médium sacramentano e outras de autoria apenas dos seus sucessores, que retomam aspectos de seu pensamento. Outros grandes nomes da Educação que pensamos ter vastas confluências com Eurípedes, como Pestalozzi (1969, 1985), Montessori (2019), Piaget (1932), serão também incluídos no estudo. Rememoremos que o educador fundou uma escola singular que até hoje dá seus frutos tanto práticos como teóricos. O colégio Allan Kardec, hoje chamado Colégio Eurípedes Barsanulfo, ainda que tenha seus movimentos mutantes, tem educadores que lhe dão sequência, trazendo questões para os tempos do presente com uma competência singular.

1.7 Quadro de matérias ou veredas da pesquisa

Será relevante neste quadro de matérias, que enuncia veredas a percorrer, manter a linha do tempo da pesquisa, anunciando o que farei de forma mais específica e delimitada e descrevendo em síntese o que vai em cada capítulo.

Capítulo 1

O capítulo 1 envolve todo o conjunto delineador da pesquisa.

Capítulo 2

Nesta parte, devo descrever a produção de saber sobre o momento fundador do Lar Antônio de Pádua pela voz de alguns dos primeiros participantes da obra, sendo um deles a minha mãe, docente da escola da sede desde o início, há mais de quatro décadas, cotejando-a com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo e seus continuadores e considerando os contrapontos com o cenário político das lutas por políticas públicas para a criança.

Aqui, busca-se articular o que a informante apreendeu e apreende dos vários movimentos da obra escolar, cotejando essas aprendizagens com o pensar de Barsanulfo e os movimentos mutantes do cenário maior dessa construção educacional, que durou (e ainda dura) mais de meio século.

É importante anotar que essa produção de saberes em sua largueza não se esboça no vazio, mas no complexo educacional do Lar Antônio de Pádua que, por sua vez, respondia a demandas sociais que envolviam a adoção, o cuidado e a educação de crianças na periferia e na região metropolitana de Fortaleza. No início da obra, o ambiente histórico-social e político ora calava, ora gestava as políticas públicas para crianças na época em nosso país. É importante ir desvelando o que surgia como aprendizado e resistência, conforme a visão dessa informante-chave, na ambiência educacional do Lar Antônio de Pádua.

Ressalto, pois, que examinarei a produção de saberes que advém desde os inícios da escola dirigida por esta professora, que é minha mãe, filha da primeira família acolhida por Fernando Melo. Nesse momento, tem-se o desígnio de uma filiação,

enriquecida posteriormente por seu vínculo com Anália Bueno. Ambos são, respectivamente, meu avô e minha avó.

Capítulo 3

Neste capítulo terceiro, serão levantadas, descritas e analisadas algumas aprendizagens essenciais elencadas pelos educadores, focalizando especialmente a leitura da relação entre sua vida e a educação que vivenciam. Tal escuta, cotejada sempre com referências de Barsanulfo, estende-se à relação entre seus pares e a comunidade escolar. Evidente que não se abandona o contexto das escolas onde se erguem essas produções de saberes, porquanto é possível pensar em termos um conhecimento situado.

Fica posto que não devo esquecer, evidentemente, de relacionar as produções de saberes dos educadores no que concerne à relação vida-educação com o contexto da história da escola e do ambiente circundante.

No seio dessa escuta, busco a ressonância dos aspectos lidos ou interpretados pelos docentes do pensar e da prática do educador espiritista Eurípedes Barsanulfo, nascido em Sacramento, Minas Gerais, inspirador da obra como um todo. Devo frisar ainda, a produção de saber dos educadores levantada, o que aprendem os docentes nas inter-relações com as crianças, esse movimento duplo que se dá no seio da experiência escolar vivida, elegendo aspectos para cotejar com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo e seus continuadores.

Não poderia deixar de dizer que as crianças ensinam os educadores e buscaremos isso nas interações, sempre partindo do ponto de vista do educador. São ricos os mundos da infância, e os alunos elaboram uma reprodução interpretativa do mundo quando, então, as crianças não dizem só o que entendem do mundo adulto (o que nem sempre é o dito verbalmente por eles), mas o recriam junto a seus pares.

Para Corsaro (2002, p. 2), que cunha o conceito de reprodução interpretativa, as crianças não realizam uma apropriação direta do mundo, mas “apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir criativamente a sua própria cultura de pares”. Como os educadores interagem com isso na produção de seus saberes? Já observamos que os educadores podem falar de seus saberes em atuação prática com as crianças, o que enriquece o olhar da pesquisa.

2 A GÊNESE DO LAR ANTÔNIO DE PÁDUA, SEGUNDO PRECURSORES E O PENSAR DE BARSANULFO NA INSTITUIÇÃO

O amor é tudo o que temos. O único caminho pelo qual um pode ajudar o outro. (Eurípedes Barsanulfo)

Para a investigação que ora nos propomos, inicialmente desejamos compreender as tramas da memória relativas ao momento fundador da obra pesquisada, o Lar Antônio de Pádua, em suas três unidades, que se situam: uma, na Vila Manuel Sátiro (a sede), em Fortaleza; e as outras duas, na Pavuna, em Pacatuba, região metropolitana. Como observa Certeau (1995, p. 212) sobre o valor da memória: “À homogeneidade abstrata de uma racionalidade única, as experiências tentam substituir uma estrutura de pluralidade em que, por exemplo, o *habitat* de uma minoria não tome a forma de abscesso”, e que, portanto, “seja reconhecido como um modo espacial de existir entre outros, sem que, no entanto, deles se isole”.

Aqui, de começo, anunciamos que faremos uma articulação entre memória e experiência, esta vista como potência e ato capaz de produzir saberes. Dessa forma, ao longo deste capítulo, utilizaremos as entrevistas como um *exercício de reflexividade* que pode proporcionar a compreensão da experiência vivida e sua partilha entre ouvintes e leitores (Passeggi, 2011, p. 152).

As entrevistas narrativas, mencionadas de início, com aqueles que estiveram presentes e atuantes na gênese da empreitada idealizada e concretizada pelo senhor Fernando Melo, que depois encontra o compartilhamento de Anália Bueno, apresentam-se como alternativa eficaz na obtenção de elementos cruciais que, por meio da história oral, trazem lembranças da memória e contar-nos-ão uma história pouco (re)conhecida.

A despeito da sua longa existência enquanto obra social, o Lar Antônio de Pádua terá de reinventar-se para manter-se atuante no atendimento às comunidades vulneráveis socialmente, nos territórios em que se encontra. Veremos, mediante nossos depoentes, os matizes da reinvenção permanente desta obra educacional, no seio dos diálogos com os cenários da vida social e das políticas públicas de seu tempo (focalizaremos nesta pesquisa o período de 1960 a 1990), enquanto buscamos, por meio de entrevistas narrativas e observação participante, os saberes dos educadores da instituição, caputrando aí traços da obra e pensamento do inspirador da obra, Eurípedes Barsanulfo.

O estudo dos depoimentos será feito do ponto da história oral, abordagem qualitativa, que induz a um olhar atento, sensível e investigativo de quem procura compreender seu objeto de pesquisa sem retirá-lo do contexto histórico e sociopolítico, acrescido da perspectiva espírita, essa comparecendo com a referência do educador espírita Eurípedes Barsanulfo.

Ocorre que é nosso intento também que se comuniquem os significados mais sutis das falas dos depoentes que se apresentam como cerne do capítulo iniciado. Teremos, mediante as falas desses sujeitos da pesquisa, a história da obra pelas falas dos que participaram delas desde seu início. Vale assinalar que, para preservar a privacidade e o anonimato de nossos depoentes, iremos, ao longo de todo o texto, usar pseudônimos. Assim, utilizar-se-á nomes de pedras preciosas no lugar dos nomes próprios dos sujeitos da pesquisa, escolha metafórica que irá representar a singularidade e a nobreza – esta, em seu sentido mais puro – de cada entrevistado.

O depoimento de Diamante, cuja família foi a primeira assistida pelo Lar Antônio de Pádua, no idos de 1961, situa-nos no contexto da obra iniciante e, logo, da cena pública local em relação à educação. Segundo Le Goff (1992, p. 425), “Em todas as sociedades, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações no seu patrimônio genético, na sua memória a longo prazo e, temporariamente, na memória ativa”. Partimos da memória do vivido, para configurar o exercício de reflexividade anunciado.

A gente ficava no internato. Eu, a Maria Ozita e a Fátima; a gente ficou no colégio interno que era só de mulher, colégio de freira. Quando ele (seu Fernando), que me assumirá como filha e a quem amarei e amo como pai, vinha do IAPB de tarde, na sexta-feira, ele passava lá no colégio. E pegava a gente na Escola Doméstica São Rafael, que era onde a gente era interna, na Avenida do Imperador, onde hoje tem a igreja, um colégio e uma faculdade, para passar o fim de semana com ele no Lar que ele já tentava começar, mas juridicamente não podia.

Ficamos três anos assim, estudando e morando em um internato, e indo aos fins de semana ficar com o pai Fernando. Até ele casar e a gente poder ir para o Lar. Como eu disse, antes não era permitido ele ficar com a gente como filhas porque éramos mulheres e ele não era casado (Diamante, entrevistada).

De acordo com a legislatura então vigente, o senhor Fernando Melo, ao decidir assistir as primeiras crianças, não poderia adotá-las formalmente, mantendo-as na mesma casa, meninos e meninas e constituindo uma família com elas. Conforme a Lei n.º 3.133, de 8 de maio de 1957, essa permissão era vetada. Para a adoção ser feita, seria necessário em “sendo casado” ter “decorrido cinco anos após o casamento”. Confira-se:

Atualiza o instituto da adoção prescrita no Código Civil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,

Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os artigos 368, 369, 372, 374 e 377 do Capítulo V - Da Adoção - do Código Civil, passarão a ter a seguinte redação:

Art. 368. Só os maiores de 30 (trinta) anos podem adotar.

Parágrafo único. Ninguém pode adotar, sendo casado, senão decorridos 5 (cinco) anos após o casamento. [...] (Grifo nosso).

Rio de Janeiro, 8 de maio de 1957; 136º da Independência e 69º da República. JUSCELINO KUBITSCHKE. José Carlos de Macedo Soares.

Tratando ainda dos aspectos legais durante a década de 1960, que atestam as falas de Diamante sobre as práticas educadoras do senhor Fernando no Lar Antônio de Pádua recém-fundado, encontramos que, em 1965, foi promulgada a Lei n.º 4.655/65 que dispunha sobre adoção, cujos preceitos serão descritos a seguir:

Art. 1.º - É permitida a legitimação adotiva do infante exposto, cujos pais sejam desconhecidos ou hajam declarado por escrito que pode ser dado, bem como do menor abandonado propriamente dito até 7 (sete) anos de idade, cujos pais tenham sido destituídos do pátrio poder; do órfão da mesma idade, não reclamado por qualquer parente por mais de um ano; e, ainda, do filho natural reconhecido apenas pela mãe, impossibilitada de prover a sua criação.

§ 1.º - Será também permitida a legitimação adotiva em favor do menor com mais de 7 (sete) anos, quando à época em que completou essa idade já se achava sob a guarda dos legitimantes, mesmo que estes não preenchessem então, as condições exigidas.

§ 2.º - A legitimação só será deferida após um período mínimo de 3 (três) anos de guarda do menor pelos requerentes. Para esse efeito, será computado qualquer período de tempo, desde que a guarda se tenha iniciado antes de completar o menor 7 (sete) anos (Jorge, 1975, p. 17-18).

Alguns dos acolhidos pelo senhor Fernando chegaram ao Lar por determinação jurídica. Lemos no artigo 24, § 2º do decreto n.º 16.272, de 20 de dezembro de 1923, do regulamento de proteção aos menores abandonados e delinquentes:

Se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente promoverá a sua colocação em asilo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idônea, por todo o tempo necessário à sua educação, contanto que não ultrapasse a idade de 21 anos.

Cabe aqui notar que muitas crianças e jovens acolhidos no Lar Antônio de Pádua lá já chegavam com certidão de nascimento constando o nome de sua família biológica, o que tornava impossível ser concretizada a adoção formal por parte do senhor Fernando e Dona Anália, como foi o caso da família de Diamante, nossa depoente.

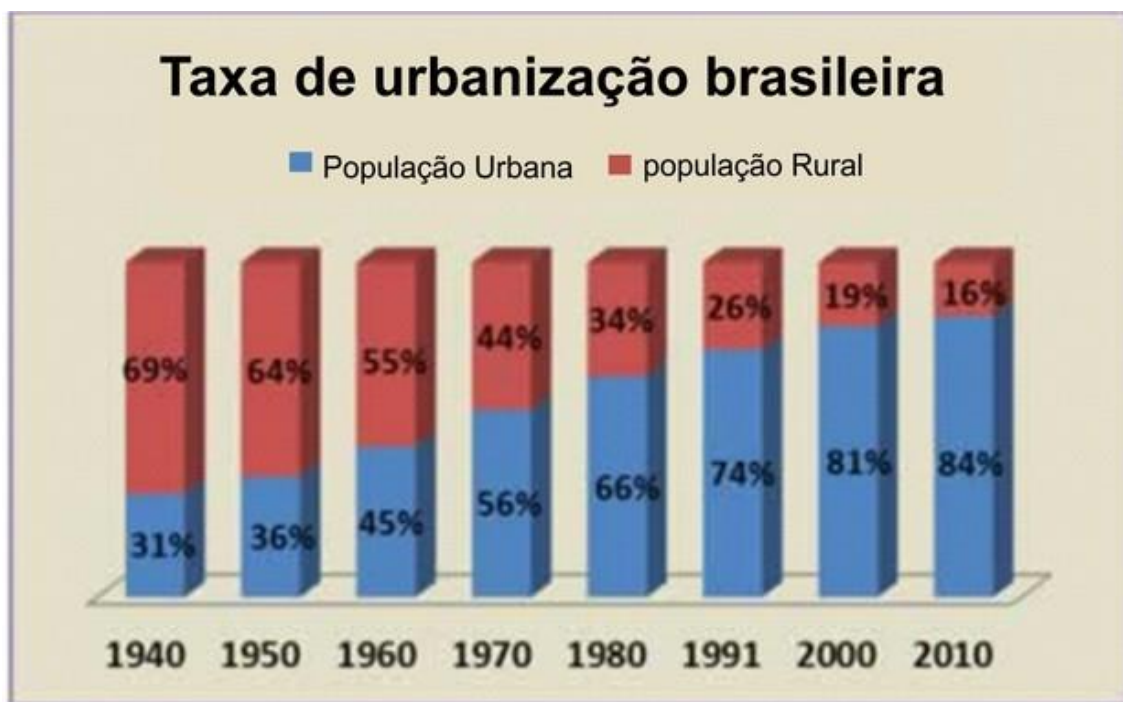
A realidade vivida pela família de Diamante era frequente no Brasil de então, um lugar que tinha sua população em grande medida, nessa época, fora de área urbana, o que no Nordeste e, em especial, no Ceará, era ainda de maior significação. A história da mãe de Diamante, uma mãe que se separa do pai de seus filhos em uma cidade do interior do estado e, em seguida, migra para a capital em busca de oportunidades de trabalho, revela uma migração difícil. Mas vejamos alguns traços do contexto sociopolítico que nos situa historicamente. Segundo Lemos (2007, p. 19),

Em 1960 as áreas urbanas representavam apenas 45% da população brasileira (IBGE, 1996). Segundo estatística do IBGE (Censo Demográfico de 2000) o total de brasileiros em 2000 passou a ser de 169.799.170 pessoas, sendo que os residentes nas zonas urbanas somavam 137.953.959 representando, portanto, 81,25% da população total. Os brasileiros vivendo em áreas rurais em 2000 somavam apenas 31.845.211 habitantes, que representavam 18,75% da população total brasileira. Este padrão elevado de urbanização da população do Brasil ocorre como consequência de um êxodo rural desordenado, que retira do campo um contingente expressivo de brasileiros que migram para as grandes cidades, principalmente porque não encontram condições dignas de permanecerem nas suas terras, ou porque essas terras ficaram pequenas demais, ou porque perderam o potencial de produção, ou ainda porque foram incorporadas aos latifúndios que ainda prevalecem neste país.

É verdade que esse processo de migração desordenada em busca de melhores condições de vida acarretou problemas de diversas ordens nas zonas urbanas, como especifica Lemos (2007, p. 17), “deficiências de moradias adequadas, e de infraestrutura, dentre outros serviços essenciais”; também, o migrar contribuía “para a queda dos salários nestas áreas, em razão da rotação de mão de obra que este contingente incrementa de forma significativa”. Para a autora, seria necessária uma expressiva produção agrícola ou de criação para que essas famílias permanecessem e tivessem alguma qualidade de vida na zona rural do país, o que, como vimos, não acontecia à época.

Observemos o gráfico que segue, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostra os percentuais da população rural e urbana no Brasil das décadas de 1940 até a de 2010.

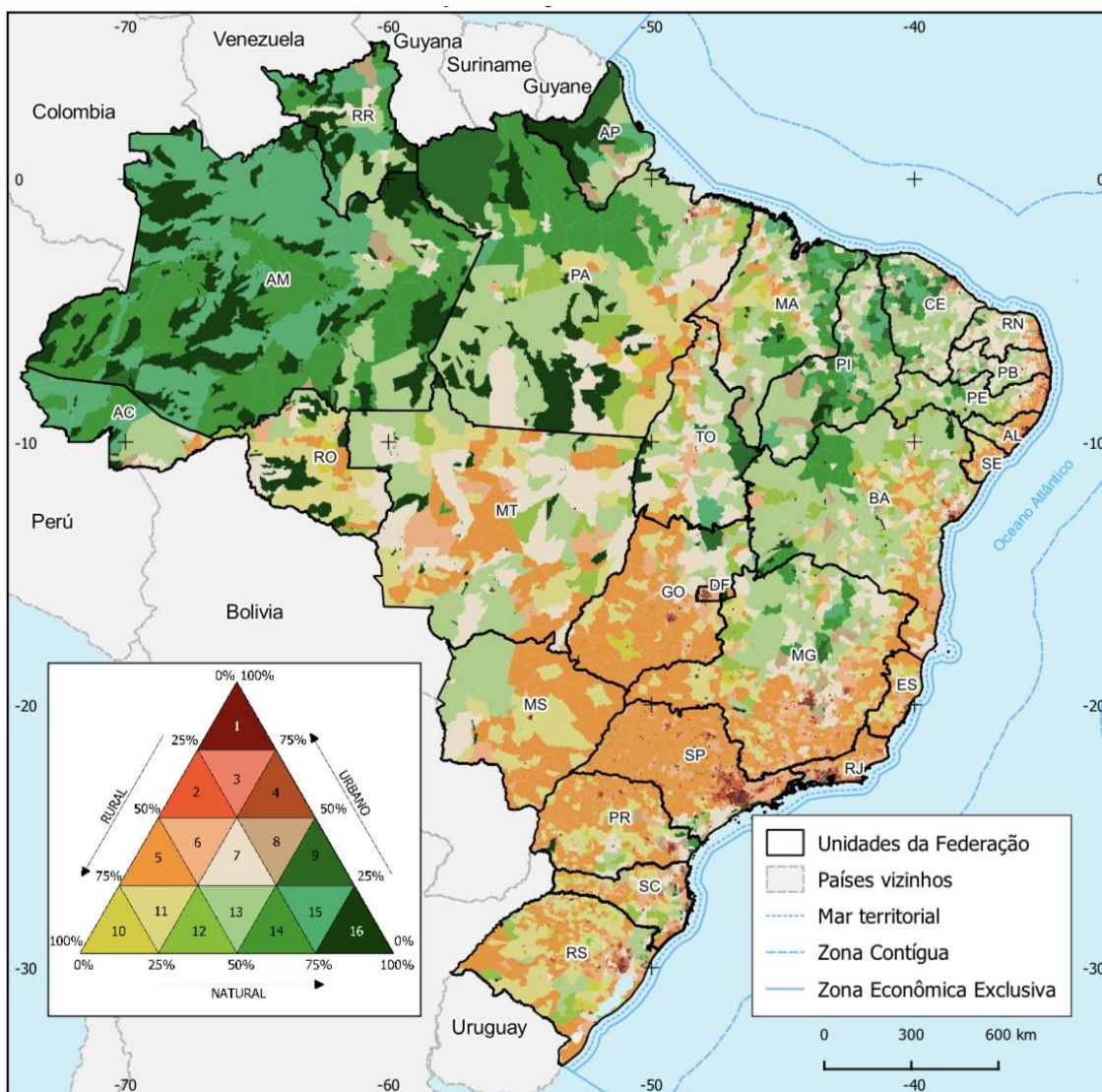
Figura 1 – Gráfico que mostra a taxa de urbanização no Brasil desde 1940 até 2010



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Vejamos, para se formar um quadro comparativo, a situação atual por meio do mapa que aponta o aspecto do espaço urbano, rural e da natureza no Brasil, no ano de 2023, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Figura 2 – Mapa do Brasil segundo sua taxa de urbanização no ano de 2023



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Somente a partir da década de 1970 o Brasil passou a ser um país urbanizado – com a maioria da população vivendo na zona urbana (Pereira, 2023). Tal crescimento, impulsionado, principalmente, pela crença de que o desenvolvimento econômico urbano gera empregos, atrai a população que vive na zona rural. Mas o que acontece é que na migração, que geralmente dá-se de forma acelerada e sem planejamento ou políticas públicas para sustentar tal modificação na paisagem social física e humana, acarreta problemas que vão desde questões ambientais e de mobilidade urbana até o aumento da desigualdade social e do conjunto de questões daí decorrentes.

Continuando sua entrevista, Diamante situa-se ante a sua adoção nos termos amorosos que seguem: “Não fui adotada porque já tinha registro, mas Fernando foi meu pai, no sentido mais puro e concreto da adoção: criar e amar, assumir como filha uma pessoa que já não tinha estes vínculos e ainda era criança”.

Poderíamos dizer que Eurípedes Barsanulfo nos fala de uma humanidade que se situa em permanente vir a ser. Tendo estudado sobre Pestalozzi e utilizado muito de suas referências (Novelino, 1991), Barsanulfo parece-nos assumir a verdadeira dialética da transformação, nos termos de Pestalozzi. Para este, o estado político e o estado natural do sujeito da educação (camadas constituintes dos sujeitos) se acham em permanente conflito, e são direcionados pelo estado afetivo-moral (outra camada do ser), guiança dessa tríade. Esse triângulo básico da estruturação humana direciona o movimento transformacional dos sujeitos humanos, que a cada temporalidade transformam-se, refazendo-se e desenvolvendo suas potencialidades, atualizando-as em atos.

Observava Söetard (2010, p. 26), que Pestalozzi “a partir de Stans e a partir do relato que nos deixou através de sua breve experiência, se esforçará por construir uma humanidade social a mais próxima possível do desejo de cada um e do interesse de todos, mas que deve superar-se continuamente na ação”. Seria a ação de um pai, em sua amorosidade, como diz Diamante, no sentido mais puro e concreto da adoção, um esforço para esta superação na ação, de que fala Pestalozzi, e, na prática, também Barsanulfo?

A partir do relatado pela nossa principal entrevistada deste capítulo, memoramos as palavras do educador, filósofo e pensador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que foi sempre entusiasta da prática de uma educação igualitária, capaz de lidar com a liberdade e as dimensões do amor. Em um contexto crítico, em plena República Helvética (que chegou ao poder em 1798, após a invasão de Napoleão Bonaparte, suspendendo as confederações dos cantões suíços), Pestalozzi fala no Amor como categoria do trabalho educacional, aspecto central no pensamento de Eurípedes Barsanulfo, inspirador da obra do Lar Antônio de Pádua.

Desde agora enfatizamos que o ambiente fundador da obra do Lar considerava o ser humano um ser espiritual, como propunha Pestalozzi, que muito influenciou Eurípedes Barsanulfo, veja-se:

Ensinar sem compreender em toda a sua extensão o Espírito que clama pela educação dos homens e sem construir esta ensinando sobre a totalidade viva das relações domésticas, isso não leva mais longe, a meu ver, do que a um método susceptível de murchar artificialmente a nossa espécie (Pestalozzi, 1996, tradução nossa).

As concepções pestalozzianas aproximam-se da obra examinada nesta pesquisa e do pensamento de Eurípedes Barsanulfo, na medida em que apresentam forte vertente de cunho socializante, com didática voltada para os aspectos que marcaram a construção da Teoria do Amor Pedagógico, de Pestalozzi. Dissonante do ensino tradicional vigente àquele tempo e aberta às rupturas que fazia a dialética do esclarecimento, a Teoria do Amor Pedagógico de Pestalozzi ainda clama por leituras atuais. E, como admitem os biógrafos de Barsanulfo, a centralidade do amor que se detectava em Pestalozzi vê-se efetivamente na ação do educador brasileiro.

Retomando a fala de Diamante, vejamos como ela mostra a construção do vínculo com seu pai Fernando, dele recebendo amor paterno, acompanhamento e custeio de seus estudos (caros, como ela refere), mesmo antes de ir morar com ele, quando de seu casamento com Anália Bueno. Leia-se:

Como eu dizia, tendo já meu registro não poderia ser adotada, mas tive em Fernando um verdadeiro pai.

Até então, eu e meus sete irmãos vivíamos com nossa mãe biológica Ninfa, no Bairro Antônio Bezerra. A gente não comia diariamente, não conhecia uma escova de dente, e nunca eu havia estudado até ter encontrado pai Fernando e ido estudar na Escola Doméstica São Rafael.

A partir do pai Fernando é que fui estudar na escola Doméstica, uma das mais caras da cidade. Ele pagava para todos nós. Por isso é que cheguei ao Lar com doze anos, mas meu pai, Fernando, já me dava seu amor de pai.

Fui para o Lar com ele, já casado, quando eu era mocinha. Sua paternidade mostrava uma crescente e afetuosa sensibilidade para com a gente, os filhos e filhas e eu própria sentia assim (Diamante, entrevistada).

Diamante mostra-nos (como veremos a seguir), após o falecimento do pai Fernando, por meio do diálogo que faz com as psicografias por ele assinadas – mensagens recebidas através dos médiuns, pelo Espírito do senhor Fernando – que ele exercia sua paternidade com muita amorosidade. Sendo presente e companheiro, ele acompanhava a rotina dos filhos e filhas e dava-se a cuidados que não era traço comum aos homens de seu tempo.

Mas, antes de prosseguirmos, definamos o que estamos dizendo quando falamos de Espíritos, pois que eles, desencarnados (em outra dimensão vibratória), enviam escritos por médiuns psicógrafos. Primeiramente, vejamos o que estamos a considerar Espíritos:

O Espírito é um ser absoluto, inteligente capaz de criar, plasmar e elaborar meios que enriqueça seu processo de vida em evolução.

O espírito traz uma anterioridade, a qual sendo melhor compreendida poderá ser modificada. Ela define a reencarnação do Ser e é a base de toda a sua programação reencarnatória (Barsanulfo, 2005, p. 25).

Aqui acima, vemos que, sendo ser inteligente, com individualidade e imortal, o Espírito evolui mediante reencarnações e períodos intermissivos (entre uma e outra reencarnação). A partir da ideia reencarnacionista, Barsanulfo explicita alguns aspectos do que caracteriza essa caminhada evolutiva:

A anterioridade é fator de definição da personalidade do Espírito. No entanto, quando reencarnado, [ele] passa a viver uma nova experiência, permitindo modificar essa anterioridade.

Toda programação elaborada pelo Espírito está sujeita a mudanças, de acordo com os desejos que dominam a sua vontade.

O Espírito reencarnado, no início de sua existência, traz a consciência adormecida, sem as vibrações atuantes do passado, o que lhe permite ganhar novas experiências, modificando as vibrações armazenadas na memória (Barsanulfo, 2005, p. 26).

Por sua vez, com Décio Iândoli define a tríade corpo, perispírito e Espírito, no campo reflexivo espírita, reconceptualizando o sujeito da educação e tratando-o como ser espiritual. Com as palavras de Iândoli Junior, referenciadas em Kardec (2012), lê-se que o Espírito é considerado como o conjunto Espírito ou Alma (o termo alma é usado quando o Espírito está reencarnado), Perispírito e Corpo Físico. Ou seja, há um construto, quando no reencarne, formado pelo corpo (ser material), alma (ser imaterial) e o laço que prende a alma ao corpo.

O perispírito (nomeado perispírito ou corpo fluídico) liga, portanto, corpo e Espírito quando o ser humano está reencarnado, sendo considerado princípio intermediário entre a matéria e o ser imaterial. O perispírito, assim, segue com o ser, como uma espécie de corpo do Espírito, após a morte física. Detalhemos o assunto:

Esses três elementos da vida humana estão em íntima relação e interdependência com os três planos ou mundos do nosso universo, quais sejam: o mundo dos fenômenos (terrestre), o mundo das leis (astral) e o mundo dos princípios (divino). [...] O perispírito é de natureza material, ainda que esteja em uma dimensão diferente daquela que constitui o corpo físico. Sua substância é retirada do meio, do fluido cósmico universal de cada mundo e, sendo assim, sua constituição não tem a mesma natureza em todos os mundos, pois obedece às peculiaridades do ambiente em que habita, podendo ser mais ou menos etérea a depender da fase evolutiva do mundo em que o espírito habita e do próprio espírito com seus atributos e nível de consciência (Iândoli, 2014, p. 275).

Nessa ambiência reflexiva, continuava Diamante, referindo-se ao seu pai Fernando Melo: “sua paternidade mostrava uma crescente e afetuosa sensibilidade para com a gente, os filhos e filhas e eu própria sentia assim”. Lê-se nas palavras de Diamante esta acentuada afetuosidade, quando comenta o trecho de uma das psicografias do pai, “já no outro plano da vida”, como ela diz, e que se refere ao conceito de família. Observemos a psicografia, que ela mostra no curso da narrativa feita para esta pesquisa:

[...] A família estende-se além dos laços de sangue, de raça, de credo religioso [...]

A família é o patrimônio fundamental da humanidade.

Feliz da família que engrandece o mundo.

Fernando Melo.

(Trecho da psicografia, mensagem de Fernando Melo, recebida por Rogério Silva, no dia 09/12/2001, no Lar Antônio de Pádua, em Fortaleza – Ceará).

Diamante, na entrevista, entusiasma-se e vai buscar a psicografia que lhe ajudava a falar de seu pai Fernando, reitera-se, desencarnado em 1980. Segundo ela, seu pai “tinha uma nítida compreensão e uma certeza de que família verdadeira era a espiritual, a construída pela via do amor”. Leiamos:

Está registrado nesta psicografia exatamente o pensamento dele. A família não tem que ser consanguínea. E qualquer casal que queira construir uma família e filhos não precisa ter o vínculo de sangue e foi isso que ele fez no Lar.

Ele [pai Fernando] tinha a gente como filho mesmo. Nunca usou a palavra orfanato. Sempre colocou a gente como uma família grande. Sempre que falava da gente colocava na frente a palavra família (Diamante, entrevistada).

Diamante, como estamos mostrando, reflete e fala de vez em quando apontando e lendo psicografias do pai Fernando Melo, já desencarnado. No decorrer de sua narrativa, ele lhe traz lembranças. Como observava Conceição Passeggi (2011), damos sentido ao vivido trazendo o ontem, mas também no próprio ato de narrar se reinterpreta.

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re) interpretar. As “vidas”, nos diz Bruner (1995, p. 142), são textos sujeitos a “revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante” (Passeggi, 2011, p. 149).

A narradora Diamante acorda sua reflexão, dentre pedaços entrecortados e diretivas que reorganiza na memória, a qual do fluxo do agora vai até o ontem. Merleau-Ponty trata deste emaranhado de coisas que constituem o fluxo das percepções de mundo, indicando-nos haver um duo que forma o “duplo problema da gênese do mundo existente e a gênese da idealização reflexionante” (Merleau-Ponty, 2007, p. 53), o que nos leva ao filosofar, dar sentido último às coisas, e ao mesmo tempo ao mundo próximo, como se pode ler,

Refletir não é coincidir com o fluxo desde sua fonte até suas ramificações; é desembaraçar das coisas, das percepções, do mundo e da percepção do mundo, submetendo-os a uma variação sistemática, núcleos de inteligíveis que lhe resistem, caminhando de um lado a outro de tal maneira que a experiência não desminta, mas nos dê apenas seus contornos universais, de sorte que deixe intacto, por princípio, o duplo problema da gênese do mundo existente e a gênese da idealização reflexionante; enfim, evoca e exige uma sobre reflexão onde os problemas últimos seriam levados (Merleau-Ponty, 2007, p. 53).

A entrevistada Diamante, suas lembranças, escolhe aspectos do que ela traz de memória para relê-las no presente, mas muito do passado fica em um lugar ainda inalcançável. Enternece-se, contudo, e assim vai descrevendo a afetuosidade de seu pai Fernando Melo:

Não se limitava a ser pai provedor, porque ele cuidava com afeto, tinha o cuidado de atender as necessidades da gente, até das meninas, sem nenhum problema. Tinha atenção ao lado emocional, afetivo, maternal mesmo até de comprar objetos pessoais, que cada um na sua singularidade precisava; contratava pessoas para nos ensinar e nos cuidar, coisas que nenhum homem em um tempo machista faria. Tinha sensibilidade. Lembro-me dele colocando sacos com água morna na minha barriga quando eu estava com cólica.

Acho que ele soube dividir na mesma proporção sua paternidade como provedor e sua afetuosidade. Falo dele, mas não me esqueço da mãe Anália que também não abdicava de sua função materna. Nossa mãe biológica não tinha condição. Talvez essa mensagem sobre as mães tenha sido somente uma memória dele, do que ele foi para a gente em forma de reflexão para as mães repensarem o compromisso materno. Para mim, no entanto, reacendeu lembranças (Diamante, a entrevistada).

“O que impressiona mais, aqui, é o fato de os lugares vividos serem como presenças de ausências. [...] Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades” (Quadros, 2022, p. 28-29). Conforme a visão de Certeau, e é bem verdade, “longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (1996, p. 163).

Na fala de Diamante já vimos seu comentário sobre pai Fernando referir-se à ideia de família espiritual. Abaixo, lê-se sua referência agora ao que chama de compromisso espiritual. Segundo a entrevistada:

Pai Fernando parece que já trazia isso de **compromisso espiritual** para conosco. Ele queria que a gente estudasse para a gente ter independência financeira e não voltar mais a viver as adversidades que havíamos vivido.

Talvez ele já soubesse que ia morrer cedo, por isso ele teve tanta pressa e atenção em colocar a gente para estudar e conseguir bons empregos na área que cada um fosse bom ou desejasse. Ele queria ver a gente bem.

Ele me colocou para fazer concurso, buscando onde a gente se encaixava, tentando deixar cada um no seu espaço de expansão, se sentindo pertencente ao mundo, ao mercado de trabalho, se sentindo cidadãos e vivendo nossas escolhas com autonomia (Diamante, entrevistada).

Façamos breve reflexão para entender as falas da entrevistada Diamante, que se referencia na perspectiva espírita. Sobre compromisso espiritual, deve-se compreender que, segundo Barsanulfo (2007, p. 70), a cada reencarnação, o Espírito tem “a oportunidade de renovar sua maneira de ser e de sentir, a partir da *ambientação reencarnatória*”, que será nova para o ser, mas que se relaciona com suas outras existências e aprendizagens. Faz-se preciso, também, para o entendimento do que se ergue do mundo da entrevistada, e do texto da pesquisa, expor o conceito de família pelos laços consanguíneos e o que seriam os laços espirituais.

Observava Kardec (2013, p. 2001): “Os laços do sangue não criam forçosamente os liames entre os Espíritos. O corpo procede do corpo, mas o Espírito não procede do Espírito, porquanto o Espírito já existia antes da formação do corpo”; assim é que: “Não é o pai quem cria o Espírito de seu filho; ele mais não faz do que lhe fornecer o invólucro corpóreo, cumprindo-lhe, no entanto, auxiliar o desenvolvimento intelectual e moral do filho, para fazê-lo progredir”. Compreendamos mais:

Os que encarnam numa família, sobretudo como parentes próximos, são, as mais das vezes, Espíritos simpáticos, ligados por anteriores relações, que se expressam por uma afeição recíproca na vida terrena. Mas também pode acontecer que sejam completamente estranhos uns aos outros esses Espíritos,

afastados entre si por antipatias igualmente anteriores, que se traduzem na Terra por um mútuo antagonismo, que a lhes serve de provação. Não são os da consanguinidade os verdadeiros laços de família, e sim os da simpatia e da comunhão de ideias, os quais prendem os Espíritos *antes, durante e depois* de suas encarnações. Segue-se que dois seres nascidos de pais diferentes podem ser mais irmãos pelo Espírito, do que se o fossem pelo sangue. Podem então atrair-se, buscar-se, sentir prazer quando juntos, ao passo que dois irmãos consanguíneos podem repelir-se, conforme se observa todos os dias: problema moral que só o Espiritismo podia resolver pela pluralidade das existências (Kardec, 2013, p. 201).

Kardec coloca muito lucidamente o que significa família pelos laços espirituais e família pelos laços corporais, deixando explicitada a diferença que particulariza a conceituação. As primeiras (as famílias pelos laços espirituais) são construídas e aperfeiçoam-se com o amor que une seus membros. Já as famílias pelos laços corporais podem ser construções de afeto ainda a se fazerem, e de tal modo que, por vezes, rompem-se os laços desde esta existência. Isso não significa que laços corporais ou famílias consanguíneas não possam se fortalecer.

Há, pois, duas espécies de famílias: *as famílias pelos laços espirituais e as famílias pelos laços corporais*. Duráveis, as primeiras se fortalecem pela purificação e se perpetuam no mundo dos Espíritos, através das várias migrações da alma; as segundas, frágeis como a matéria, se extinguem com o tempo e muitas vezes se dissolvem moralmente, já na existência atual. Foi o que Jesus quis tornar compreensível, dizendo de seus discípulos: Aqui estão minha mãe e meus irmãos, isto é, minha família pelos laços do Espírito, pois todo aquele que faz a vontade de meu Pai que está nos céus é meu irmão, minha irmã e minha mãe (Kardec, 2013, p. 201).

Eurípedes Barsanulfo (2005, p. 26-34) mostra a ideia de mudança, como central na reencarnação e na educação dos espíritos:

Toda programação elaborada pelo Espírito está sujeita a mudanças [...] todos os atos realizados pelo Espírito deixam vibrações registradas no contexto perispiritual, através da memória que a consciência filtrou e armazenou. [...] As energias boas ou mórbidas podem gerar diversas consequências para a caminhada evolutiva do Espírito.

Será preciso, desde agora, acolher a ideia de que estamos tratando, ao falarmos do ser que se educa, de um ser espiritual ou Espírito imortal. Este, como vimos, possui provisoriamente um corpo físico e um corpo espiritual ou perispírito, que é indestrutível e segue consigo, como o Espírito, portanto, após a morte física.

Para compreendermos esta visão de Barsanulfo (2005, p. 64), há que se definir a reencarnação e sua finalidade, que dá oportunidade ao Espírito “para que vivencie novas

experiências, que lhe permitam modificar a anterioridade, conforme programação escolhida na espiritualidade”. É que: “A reencarnação é um meio de educar o Espírito. Através dela o ser reorganiza seu perispírito, renova quadros da memória, fortalece a vontade” (idem, p. 64). O Espírito, contudo, reencarna em um meio contraditório, mas é mesmo ante embates e transformações a realizar, tanto de si como dos coletivos onde está, que o ser se modifica e a seu perispírito, bem como registra as mudanças de seu sentir-pensar neste corpo espiritual que possui. Com o autor:

A educação do espírito traz em sua essência objetivos claros que auxiliam ser a crescer e alcançar um novo estado evolutivo. É no espírito que o conhecimento se armazena, podendo ser trazido de várias formas, dependendo das oportunidades. A medida que o conhecimento se desdobra no pensamento renovam-se aqueles já adquiridos e armazenados. Esse conhecimento vai se transformando no novo saber, passando a modificar a sua personalidade (Barsanulfo, 2011, p. 33).

Para pensarmos educação do Espírito, então, seria necessário buscar pedagogias que possibilitem renovar conceitos e práticas, em que o ser passa a sentir-se sujeito de suas escolhas e diretivas, também a assenhorear-se com mais consciência das transformações do mundo e de suas aprendizagens:

A criança ou jovem devem ser educados como espíritos e não mais como corpos materiais. Essa visão diferencia-se muito do atual conceito de educação. Compreender a educação do espírito, em sua grandeza e extensão é um grande passo; para isso, a necessidade de se buscar uma pedagogia que melhore estimular as potencialidades do ser. A educação do espírito renova conceitos e paradigmas. Sua metodologia alcança a consciência do ser, estimulando a buscar mudanças, fazendo compreender, de forma diferente, o processo de aprendizagem (Barsanulfo, 2011, p. 33-34).

A mudança do sujeito, quando passa a assumir suas aprendizagens de vida e educação, vai se complexificando quanto mais o ser evolui e os arquivos interiores do Espírito vão registrando âmbitos de uma intimidade nova, e também uma ação social manifesta que a traduz.

Barsanulfo descreve como esses painéis da consciência coordenam-se com as energias da memória e os novos fluxos que se vão organizando. Leia-se: “À medida que o espírito evolui, renova os seus painéis mentais e as vibrações arquivadas na memória”; e, assim, as usinas de energias condensadas na memória reconstroem-se, bem como os acervos psíquicos do Espírito. Com as palavras de Barsanulfo:

O armazenamento de variadas energias na memória refere-se aos fatos e as vivências do espírito. São eles que determinam os níveis de consciência do espírito. Esses níveis têm filtragem diferentes alterando ritmo da personalidade, devido ao fluxo das energias que passam a ser assimiladas e distribuídas pelo próprio pensamento. Entender a íntima relação entre o pensamento, a memória e a consciência facilita a compreensão do comportamento do espírito (Barsanulfo, 2005, p. 84-85).

É comportando um olhar educacional que dialoga com o pensar espírita (ciência, filosofia e religião) que estamos tratando nesta pesquisa de conferir ao nosso estudo um olhar transdisciplinar. A perspectiva transdisciplinar caracteriza-se, segundo Morin (2007, p. 51), por lidar com “esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas” que são “redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e desempenharam um papel fecundo na história das ciências”.

Chama-nos a atenção, o autor, que não se deve esquecer a consideração de aspectos objetivos como também subjetivos nos estudos científicos, como já se percebe estarmos fazendo. Daí a importância de considerar que: “Todo conhecimento objetivo comporta um conhecimento subjetivo, uma mente que filtra e traduz mensagens do mundo exterior” (Morin, 2007, p. 54). É nesse sentido que nos voltamos para fazer uma escuta dos sujeitos, sem desconectá-los dos contextos onde se fazem suas escolhas, rupturas e inserções sociais.

2.1 Ensino cooperado ou quando a escola era uma casa-lar e os companheiros eram irmãos

A mãe Anália ensinava a ler e escrever, mas para o ensino daquela época ela chegava ao que hoje era equivalente à quarta série do Ensino Fundamental. Aí depois da terceira série tinha que fazer o exame de admissão que já dava permissão para ir para outro nível.

A partir do Ensino Fundamental II de hoje ela já não ensinava e a gente; e a gente tinha que ir para a escola regular que no meu caso e de algumas mais velhas foi o Colégio Santa Cruz, na Parangaba. Foi assim que a gente foi se encaminhando mais e mais para o estudo (Diamante, a entrevistada).

“Depois que ficou todo mundo com um nível melhor aí foi que a gente foi pra outra escola”, observa Diamante, quando entrevistada. E continua “Só depois que a gente estava alfabetizada e já tinha passado para um nível que ela, mãe Anália, não ia mais dar conta de ensinar. Porque era muita criança e de níveis diferenciados, o que dificultava o atendimento mais cuidado”.

Fotografia 1 – Crianças e jovens acolhidos na casa com o Sr. Fernando Melo no início da obra. A entrevistada Diamante está na foto, como também o Sr. Fernando Melo, ao fundo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Como explicita a fala da entrevistada, “até o ensino Fundamental II a mãe Anália Bueno ensinava as crianças que ela adotara junto a Fernando Melo”, mas “também recebia crianças e jovens das comunidades circunvizinhas para estudarem consigo”, explica Diamante. Aos poucos os maiores auxiliavam a mãe Anália com os menores. Auxílio que significava uma escolha didática precisa.

Ouvindo as falas situadas na entrevista, que vivera em parte, de outra parte reconhecia nas vozes que ouvira da infância e adolescência, percebia-me implicada. Recordava que o auxílio que os maiores davam aos menores gerava uma organização que vim a vivenciar muito depois, com estudos, práticas e a formação montessoriana.

Em outro momento, ensinando a crianças pequenas, que vivem situações de pobreza que eu escutava-as narrar, entendia o valor dos pares e dos grupos na partilha da vida e na construção e saberes (Diário de Campo).

Originalmente, no pensamento de Montessori (2017), as “turmas agrupadas” recebem esta denominação na tentativa de aglutinar em uma mesma sala um contingente de crianças com até três anos de diferença nas idades.

Para estruturar ainda mais estas agrupadas, atendendo especificidades, Montessori propõe os Planos Sucessivos da Educação para conferir certa organização e acompanhamento didático aos grupos infantis. Esta é ainda uma lógica de continuidade educativa que vai até os vinte e quatro (24) anos de idade. Para tal sistematização são

criadas as agrupadas, que se guiam não apenas por princípios, mas também por características próprias às faixas etárias, considerando nesse campo ainda os interesses e singularidades da infância em um contexto específico.

Dessa forma, Montessori (2005) divide as agrupadas em três formas organizacionais que apreendem faixas de idades diferentes: uma inicial, que agrupa crianças dos primeiros anos de vida até cerca de três anos; a segunda agrupada envolve a faixa etária de três a cinco anos e, a terceira, abarca os infantes entre seis e sete anos.

Para Montessori (2017, p. 65): “Se o educador estiver imbuído do *culto da vida*, *respeitará* e observará, com paixão, o *desenvolvimento* da vida infantil. A vida infantil não é uma abstração; *é a vida de cada criança*”. Tal aspecto de pensar o coletivo sem descartar as singularidades de cada ser é facilmente observável na prática educativa de Anália Bueno e Fernando Melo, como vamos percebendo acontecer.

Fundamentando o seu método na observação, Montessori traça uma linha desenvolvimental que confere uma ordem aos acontecimentos da vida, partindo da fecundação. Segundo ela, “A vida se manifesta, a vida cria, a vida floresce: e ela se mantém dentro de limites e de leis irreprimíveis” (Montessori, 2017, p. 66). Essa linha da vida Montessori nomeia Quatro Planos de Desenvolvimento, e que abarca fases que o indivíduo atravessa, cada uma com características relacionadas a conquistas e a necessidades específicas. Tais são: zero a seis (6) anos em que a criança busca a conquista da independência física e biológica; seis (6) a doze (12) anos em que o interesse passa a ser a conquista da independência intelectual; doze (12) a dezoito (18) anos, fase em que o ser busca a conquista da independência social; e a última, de dezoito (18) a vinte e quatro (24) anos, em que a busca do seu desenvolvimento possui como eixo diretor a independência moral e espiritual.

Uma vez em uma turma agrupada, e entendendo que o educador montessoriano mais observa que interfere, é possibilitada à criança a liberdade que a levará à autoeducação, um dos princípios do método montessoriano. A convivência nas turmas de crianças com idades relativamente assemelhadas, mas não exatamente iguais, oportuniza o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança, uma vez que os infantes passam a buscar muito mais seus pares de idades diferentes: os mais velhos para que possam lhes ajudar e, por sua vez, os mais novos para oferecer-lhes ajuda. Forma-se uma comunidade de pares. O que torna as turmas agrupadas pequenas comunidades de infantes, onde se nota mais e mais serem aliados em cooperação,

explorando ao máximo seus potenciais sem excessos de competitividade nem de constante comparação.

Aqui podemos memorar o ensino mútuo praticado por Pestalozzi. Segundo Almeida (1989, p. 60) “por este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente”, o que pensamos que oportuniza solidariedades diferentes. Nosso entrevistado Citrino, também filho acolhido pelo Lar Antônio de Pádua, em seu depoimento, conta-nos sobre o método de sua mãe, que, por vezes, chamaremos simples Anália Bueno, de outras, Dona Anália, íamos dizendo que sua abordagem possuía semelhanças à utilizada pelo referido educador suíço.

Era curioso o método de ensino dela. Eu não conhecia outro, mas depois que fui conhecendo, vi que era diferente. É uma coisa que a gente só percebe depois que cresce.

Ela ensinava, no mesmo horário, quatro turmas.

Ela, na mesma sala, no mesmo horário, dava conteúdo de primeiro, segundo, terceiro e quarto anos.

Ela fazia assim: dava o conteúdo do primeiro ano e deixava uma tarefa para quem estava no nível do primeiro ano, e assim fazia com os outros níveis. Ela colocava os meninos agrupados por nível, desse modo eram mais ou menos uns seis (6) ou sete (7) de cada nível (Citrino, entrevistado).

Observava, nesta hora da entrevista, o adotado fazer um movimento de ir ao passado e depois voltar ao que hoje era ele, vendo o que vivera e do qual se distanciava agora para refletir, ajuizar, compondo uma leitura que se poderia dizer teórica, e que depois se detinha na empiria para pensá-la. Lembrava a observação de Le Vem sobre as entrevistas, quando o sujeito que as responde é o “ator social do que narra”:

As entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele pára e reflete sobre sua vida - e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com freqüência - se vê como um ator social e “criador da história”. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de auto-análise (Le Vem, 1997, p. 220).

Assim expunha Citrino: falava do método em que estudara reunindo anotações que de fato configuram um atento olhar ao valor dos métodos ativos, que enfatizam a atividade da criança; o acentuado lugar dado à cooperação entre educandos e, também, o esforço de inclusão das que possuíam mais dificuldades. Leia-se:

O método era interessante porque, rapidamente, a gente aprendia a escrever. Ela juntava em um mesmo grupo, crianças que tinham mais facilidade em aprender e crianças que tinham mais dificuldade, então ela só dava uma atividade por concluída quando todo o grupo terminava.

Uns ajudavam aos outros e a tarefa só era concluída quando todo o grupo terminava. Todos se ajudavam para que o grupo pudesse concluir junto. Enquanto eu não ajudava os meus colegas a concluir, eu também não avançava. Ninguém ficava para trás.

Outra coisa: ela partia do todo para depois explorar os pedaços. Ela colocava frases e explorava pra depois ir pras letras. Era interessante porque logo, logo a gente aprendia a escrever. Fomos assim até o quarto ano. Somente com ela como professora. Não tinha outra. Do quinto ano em diante é que íamos pra outras escolas através de um exame de admissão que as escolas faziam na época e todos nós passamos. Todos saíam daqui preparados (Citrino, entrevistado).

Lê-se na descrição do Citrino, que o ensino fazia seu movimento no seguinte sentido. Partindo do pensamento do todo, chegava-se à análise; saindo de um pensar sincrético onde havia uma visão global difusa, a seguir ia-se ao estudo das partes, analisando-as, para voltar a uma síntese mais totalizadora.

O método que o depoente Citrino descreve nos remete ao Ensino Mútuo, de Pestalozzi que já era praticado por educadores no estado de Minas Gerais, de onde viera Anália Bueno.

O mencionado sistema de ensino mútuo e de turmas agrupadas, pois, assemelha-se ao que intuitivamente Anália Bueno experienciava com as crianças e jovens do Lar Antônio de Pádua em termos de escolarização. Como dirá Diamante, “a mãe Anália ensinava a gente, ela mesma. Mas ela também buscava crianças na vizinhança; ela ia às casas ao redor”.

Antes de enviar as crianças, para estudar fora do Lar, em geral, neste tempo inicial, a mãe Anália ensinava a gente, ela mesma. Mas ela também buscava crianças na vizinhança; ela ia nas casas ao redor, nas comunidades de perto, perguntando às pessoas se tinha alguma criança que precisasse de aulas porque foi aí que ela conseguiu a transferência da função dela de professora de Minas Gerais para cá, Fortaleza (Diamante, entrevistada).

Fotografia 2 – Crianças das comunidades vizinhas, aqui formando um grupo de idades diversas, acolhidas no ensino de Anália Bueno



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Percebemos, então, a essência da prática de Dona Anália, que captava de cada infante suas potencialidades únicas, singulares, traço similar à metodologia pensada e aplicada por Maria Montessori.

Segundo Erbereli & Linhares (2020), Montessori “parece pensar sua criança cósmica, espiritualista e capaz de responder a novos ambientes”. Encontrando na criança um Espírito em evolução, como depreende-se do pensamento montessoriano “o educador deve pensar para encontrá-la e descobri-la, em vez de torná-la um adulto em miniatura, perdendo as possibilidades do presente que a infância traz” (p. 234). Para as autoras, Montessori percebia a criança como sujeito multidimensional, cósmico - o que apontava para uma educação não centralizada no adulto e na lógica da mercadoria, e em que a criança se expressa e realiza suas tarefas desenvolvimentais em um contexto de solidariedade e autonomia, como se lê na referência de Barsanulfo.

Tais aspectos nos evidenciam traços do trabalho de dona Anália que nos levam ao valor do trabalho com várias dimensões do ser, uma vez que a ideia de cooperação não se situa em um rígido âmbito cognitivo somente, mas abre-se a um sujeito mais inteiro. Ainda em Erbereli e Linhares (p. 231), “para Montessori, a compreensão do

sujeito que se educa em suas dimensões cósmicas ou espirituais confere um olhar contemporâneo e agudo à concepção de ambiente educativo, e o alarga, de modo a alcançar a própria ideia de sujeito da educação”.

Sobre a busca por crianças moradoras das redondezas, nos conta nosso entrevistado Citrino, também filho acolhido pelo casal Anália e Fernando:

Ela [Anália] era professora e aqui ela montou a escolinha para as crianças da casa e da comunidade. Nessa época tinha em torno de vinte (20) crianças aqui no Lar. Então ela, como professora, foi buscando crianças nas redondezas.

Aqui tinha o Lar, mas o resto era mato. Tinham alguns sítios distantes. Só existia a igreja e algumas poucas casas.

Aqui no bairro também não tinha escola. Ela foi buscando essas crianças e foi aí que ela chegou até mim (Citrino, entrevistado).

Citrino, após nos mostrar a busca de Anália Bueno por crianças sem estudar, nas redondezas, porquanto no bairro não havia escolas, focaliza-o próprio entrevistado. Como anunciara Le Vem (1997, p. 202), as pessoas na pesquisa, por vezes, vão falando de sua história e acessando um projeto de vida maior nesse processo de autoanálise. Reparemos que Citrino fala de si nos primeiros estudos com Anália Bueno e, a partir de uma situação narrada, mostra sua vida em mais ampla descrição:

Eu já com nove anos e não tinha estudado nada, não lia, não escrevia, não sabia de nada, era analfabeto mesmo, aí o meu pai disse que não adiantava mais eu ir para escola porque eu não ia aprender mais nada. Na maneira de entender dele, ele achava que eu não podia mais aprender nada, mas aí ela disse que não, que podia me mandar sim, então eu fui com nove (9) anos.

Em quatro meses ela me ensinou a ler e a escrever e eu dei um salto na minha vida.

Dez anos passados disso, eu concluí o Ensino Médio e comecei a fazer concursos. Fiz vários concursos, passei em alguns e o primeiro que me chamou eu fui trabalhar. Trabalhei mais de trinta anos pelo Banco do Brasil, me aposentei e voltei para cá (Citrino, entrevistado).

Memoramos aqui a análoga capacidade de acreditar no ser humano, principalmente nas crianças, expressada por Pestalozzi (1988, p. 26):

Em minha última carta expus minha sincera convicção de que na criança se dá uma disposição que, com a ajuda divina, pode capacitá-la a cumprir - e não com o objetivo de distinguir-se com isso entre as demais pessoas - o máximo mandamento de seu Criador, isto é: caminhar sob a luz da fé, com o coração pleno daquela caridade sobre a qual está escrito que ‘tudo tolera, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. A caridade jamais acabará’ (I Coríntios,

13,7-8). A esta disposição, tal como se manifesta no primeiro estágio da vida humana, eu a tenho chamado de capacidade de amor e de fé.

No Lar, “a cooperação abarcava as pequenas tarefas de cada um no cômputo geral, e suas responsabilizações iam fazendo da vida pessoal uma vida partilhada”, pois que, “a cada criança ou jovem era dada uma responsabilidade que o lembrava de sua responsabilidade com a organização e o cuidado com o local, ensinando-os a serem pessoas autônomas e conscientes da própria existência no mundo”, dizia Diamante.

Segundo Montessori (1914, 2017), esses trabalhos de “vida prática”, como os nomeia, levam a criança a um gradual desenvolvimento do caráter, da paciência e da responsabilidade, aspectos da dimensão ético-moral.

Nessa educação que a gente recebeu deles a gente não aprendia só o conteúdo da escola, eles ensinavam coisas para a nossa vida. Todos tinham suas responsabilidades domésticas. Tinha uma turma que lavava os banheiros, outra que lavava os pratos, outra que varria a casa. Eles ensinavam tudo isso para a gente, além da parte religiosa e moral; ensinavam sobre honestidade, respeito, diferenças e sobre a importância do trabalho. O lar foi uma escola em todos os sentidos. Foi uma escola para minha vida mesmo (Citrino, entrevistado).

Diamante coloca, contudo, que era um trabalho imenso que alguns, mais sofridos, tinham de fazer para “superar o sofrimento de onde vinham” e abraçar “o que o se poderia desenvolver de potências e de amor” no espaço de adoção, esse lugar de recomeço. “A cooperação nos levava a criar interesses pelos outros e pelos conhecimentos, e aos poucos a gente que tinha vivido muita dor antes de chegar no Lar, ia substituindo suas marcas por possibilidades novas”.

Montessori (2018, p. 45), afirma que “[...] a natureza, em seu processo para construir o homem, segue uma ordem estável. A ordem não é bondade moral, mas sem dúvida é o meio indispensável para atingi-la”. Segundo se observa por meio das palavras de Citrino e de Diamante, havia um ensino mútuo, que aqui chamamos cooperado, e nas responsabilizações e suas colaborações praticadas no Lar Antônio de Pádua, um acento de autonomia e solidariedade, no seio da perspectiva de cooperação.

Escutando as entrevistas e transcrevendo-as, fazia o movimento de realizar a leitura do passado para melhor chegar ao presente. E saí de aspectos onde via minha autoformação, para aspectos onde via a formação de um grupo maior, onde também eu me incluía. E vice-versa.

Neta de Fernando Melo e Anália Bueno, pedagoga formada na UFC, tendo estudado e praticado a educação em suas várias vertentes, e me dedicado

muito particularmente às populações da escola pública, empobrecidas, no decorrer da pesquisa ia me re-olhado.

Também tivera experiência-chave na minha vida com a educação montessoriana, via nela que princípios básicos como o da autorregulação, da autonomia e a ordem ou organização, caminhavam na direção da autoeducação constante do ser humano, aspecto que observara desde pequena na vida das pessoas do Lar Antônio de Pádua e que eram referência para a minha própria. (Diário de Campo)

Além de que o Lar Antônio de Pádua era uma obra sempre de olhos para a comunidade, um fato justificou socialmente sua oferta de ensino para crianças e jovens das comunidades circunvizinhas. É que a regência dos estudos das crianças do Lar a ser feita por Anália Bueno deveria incluir que a escola se abrisse às outras crianças e jovens do lugar, para que sua transferência formal de Minas Gerais para Fortaleza efetivasse-se. Nas palavras de Diamante:

A mãe Anália conseguiu a transferência para ser professora aqui do Estado do Ceará porque ela era professora concursada do Estado de Minas Gerais, mas ela precisava que a função dela fosse validada aqui, então era necessário dar aulas para turmas de crianças não só do Lar, mas que incluísse pessoas da comunidade (Diamante, entrevistada).

Notadamente, encontramos no Colégio Allan Kardec, situado em Sacramento, Minas Gerais, local onde Eurípedes Barsanulfo dava aulas, uma atenção superlativa aos excluídos. No sótão da escola, Eurípedes hospedava e atendia amorosamente os adoecidos do corpo e do Espírito, como também os sujeitos em situações de rua e que não tinham onde viver. Em momentos precisos, como no recreio, eram possibilitadas interações entre estes sujeitos em situação de rua e os educandos do Colégio Allan Kardec.

No Lar Antônio de Pádua, havia e há semelhanças com o colégio de Sacramento, dirigido por Eurípedes, como a que aqui focalizamos, em que se vê uma radical atenção aos que resvalam no abandono pessoal e social. Não se pode deixar de dizer serem estas vivências de caráter ético-moral ou da solidariedade como uma articulação teoria e prática em que vige esta dimensão fundamental em educação.

A ideia do sujeito da educação ser um ser de múltiplas dimensões nos faz sublinhar, desde já, o trabalho com a dimensão artística que comparece no Lar e no Colégio Allan Kardec. O atendimento voltado precipuamente às crianças e jovens da comunidade, no contraturno, com ensino de artes, são indicações também da

similaridade do trabalho do Lar Antônio de Pádua com o Colégio Allan Kardec, ao tempo de Barsanulfo, que enfatizava, sobretudo, o teatro.

Vejamos os pormenores envolvidos na trajetória do Colégio Allan Kardec. Corriam os idos de 1903 e Eurípedes que, até então, professava a religião católica, sendo professor no Liceu Sacramentano. Sempre muito estudioso e dedicado à leitura, Eurípedes tinha especial afeto por um tio a quem carinhosamente chamava tio “Sinhô”, homem espírita que há muito já abraçava a, então combatida, religião espírita. O jovem e o tio tinham longas conversas; Eurípedes fazia as leituras indicadas por ele, e ao deparar-se com o livro *Depois da Morte*, de Léon Denis, percebeu-se e assumiu-se publicamente como espírita. Após a experiência mediúnica de Santa Maria, lugarejo de Tio Sinhô, ele começou a frequentar as reuniões no pequeno centro espírita Fé e Amor, fundado no ano de 1900. Após estudo profícuo, diálogos, experiências medianímicas, argumentações baseadas em muito estudo e (auto) observação, ficou e abraçou os princípios do espiritismo, que fizeram sentido em sua vida a partir daquele momento.

Fotografia 3 – Centro Espírita Fé e Amor em pleno funcionamento em 2023



Fonte: Produção da pesquisadora.

Após saberem da recente mudança religiosa do professor, os pais das crianças do Liceu tiraram seus filhos da escola, a despeito da vontade das crianças, inconformadas com a separação. Não resistindo ao grande abalo, a escola foi fechada. Alguns pais, no entanto, insistiam para que Eurípedes continuasse no colégio e foi então que ele decidiu

(após uma intervenção mediúnica) fundar em outro espaço uma escola com o nome Colégio Allan Kardec. Isso se deu em um dia em que, em uma sala da escola, psicografou a mensagem que segue:

Não feche as portas da escola. Apague da tabuleta a denominação Liceu Sacramentano – que é um resquício do orgulho humano. Em substituição coloque o nome Allan Kardec. Ensine o Evangelho de meu filho às quartas-feiras e institua um curso de Astronomia. Acobertarei o Colégio Allan Kardec sob o manto do meu amor. Assinada por Maria Santíssima (Novelino, 1991, p. 110).

Assim fora fundado o Colégio Allan Kardec, a primeira escola espírita do Brasil (Incontri, 2012).

Ao fazer uma viagem a Sacramento e em visita ao Colégio Alan Kardec, anotamos amplos espaços abertos, com plantas e ambiências naturais, com estrutura simples e acolhedora, conforme se vê abaixo:

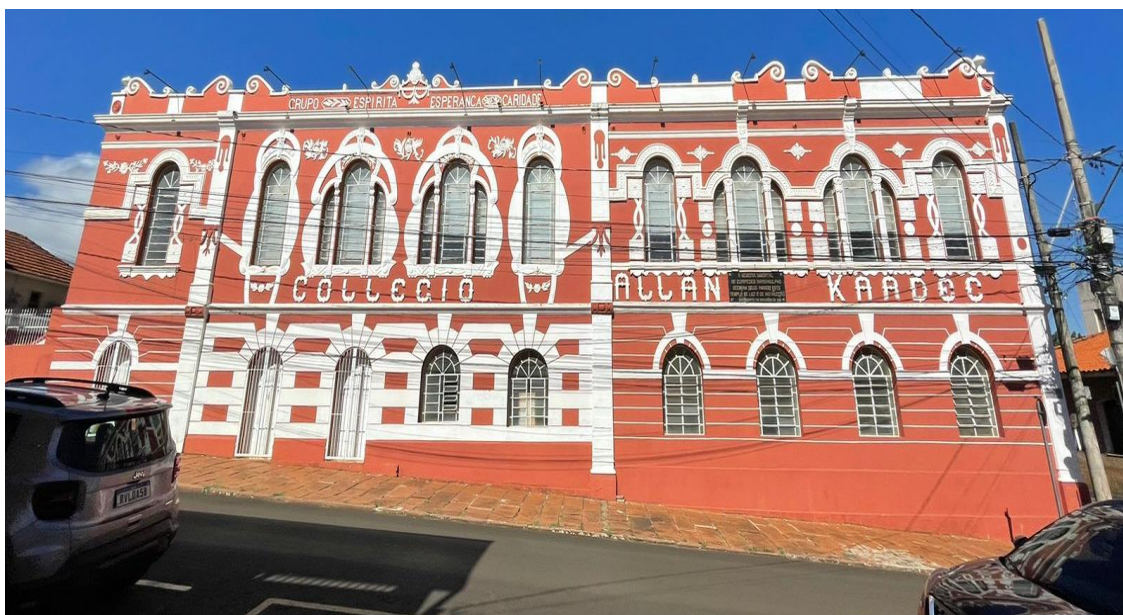
Fotografia 4 – Local do Colégio Allan Kardec, em Sacramento, onde Eurípedes, há mais de cem anos, dava aulas a seus alunos e recebia os doentes



Fonte: Produção da pesquisadora.

A beleza que o tempo não levou do Colégio Allan Kardec e sua fachada arquitetônica leva-nos aos tempos idos da história de Minas Gerais e do país.

Fotografia 5 – Fachada atual do Colégio Alan Kardec



Fonte: Produção da pesquisadora.

Fazendo correlações, também era de inegável valor a formação recebida pelos educandos, meninos e meninas que Eurípedes acolhia, gratuitamente, em sua nova escola, que fora iniciada em sua própria casa. Os cursos eram divididos em elementar, médio e superior, sendo este último assumido por Eurípedes. Entre outras disciplinas, eram ministradas: Língua Portuguesa, Astronomia e Fundamentos da Doutrina Espírita.

A seguir, como emblema de uma fase dos estudos do colégio, veremos um binóculo de campo de grande alcance que pertencera ao astrônomo francês, Camille Flammarion¹, adquirido por Barsanulfo para o colégio.

¹ Camille Flammarion foi um grande filósofo e astrônomo francês. Demonstrou o movimento de rotação dos planetas por meio de um tratado sobre a rotação dos corpos celestes. Sua obra escrita baseia-se na pluralidade de mundos habitados. Tornou-se espírita, amigo próximo de Allan Kardec.

Fotografia 6 – Um dos binóculos na foto pertenceu ao astrônomo francês Camille Flammarion e foi adquirido por Eurípedes para o colégio



Fonte: Produção da pesquisadora.

Uma pesquisa nos faz revisitar nossa própria história, e, com ela, abrimos campo para a memória não apenas mirar o vivido, mas dar perspectiva a novos olhares. Nesse jogo de passado e presente, cheguei ao Colégio Alan Kardec, no ano de 2023, quando pude coletar informações por meio da fala de um dos responsáveis pela instituição. O senhor Paulo muito bem me acolhera. “Hoje o espaço físico do Colégio Alan Kardec é perfeitamente mantido como na época de Eurípedes, com algumas poucas mudanças relacionadas à manutenção estrutural do prédio”, ele explicara. O espaço que fora o colégio funciona, contudo, hoje, não mais como colégio, mas como centro espírita que realiza reuniões diárias matinais de domingo a domingo para leitura do Evangelho Segundo o Espiritismo, à noite, de segunda-feira a sexta-feira, também com leitura do Evangelho e palestras transmitidas por canal próprio na rede social YouTube, dando

acesso às palestras a qualquer pessoa no Brasil e no mundo. A evangelização de jovens acontece na instituição aos finais de semana.

As atividades educacionais do Colégio Alan Kardec foram continuadas em um novo espaço, bem maior em tamanho, para comportar o grande número de crianças e jovens que hoje frequentam a instituição. A escola, chamada Eurípedes Barsanulfo, foi fundada no ano de 1975 e também está localizada na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, no alto de uma linda colina de onde se contemplam pastos e generosas plantações. É importante mencionar que o Colégio Alan Kardec fora fechado algumas vezes por dificuldades financeiras (Silva, 2017).

A metodologia de ensino iniciada por Barsanulfo, no Colégio Alan Kardec, é continuada por colaboradores, alguns ligados à sua família, outros não, e que hoje desenvolvem na Escola Eurípedes Barsanulfo o método com inspirações na Teoria do Amor Pedagógico de Pestalozzi, a partir desta referência é revivida pelo educador sacramentano. Como estamos também observando no Lar Antônio de Pádua, na visão da partilha solidária da vida, o amor em ação, em ambiência de estudo, que utiliza o trabalho e a arte como princípio educativo.

Pestalozzi, como Eurípedes, incansavelmente lutara para implantar e continuar sua metodologia, teórica e praticamente, atendendo crianças oriundas de famílias menos favorecidas financeiramente. Eles acreditavam que a ação pedagógica com as crianças “bastava para o melhor aparecer do seu espírito e da sua força de ação, e para mostrar uma ânsia por qualquer coisa que pudesse satisfazer a mente e falar ao coração em seu movimento mais íntimo” (Pestalozzi, 1996, p. 4, tradução nossa).

Como narra Soëtard (2010, p. 96), “Desde sua época [de Pestalozzi], a experiência demonstrou que um sentimento baseado nos princípios de uma comunidade de sentimentos seria imperfeito se não se ocupasse também do cultivo do coração.” E refere Soëtard (idem, p. 96), a seguir, sobre a arte como coadjuvante de “um sentimento moral vivo”, o que faz jus ao valor que tanto Eurípedes como Pestalozzi davam à multidimensionalidade do sujeito que se educa.

Uma das continuadoras que descende da família de Eurípedes é a professora Alzira Bessa França Amui, diretora da Escola Eurípedes Barsanulfo. Na escola, hoje, segundo me foi relatado pela secretária da instituição, em julho de 2023, “há 400 (quatrocentas) crianças de Educação Infantil, matriculadas em tempo integral; 200 (duzentas) do Ensino Fundamental I em período parcial e integral; e 100 (cem) crianças e adolescentes no Ensino Fundamental II em período parcial”. Segundo ela, esta “é uma

escola privada mantida por convênios, o que a caracteriza como uma instituição particular, filantrópica em que toda a renda é revertida para a escola. Os alunos pagam uma taxa e há seleção para bolsas de estudo”. Quanto à abordagem teórica da escola, como já mencionado, “utiliza-se a metodologia do amor, criada por Eurípedes Barsanulfo e todo o material de estudo utilizado pelas professoras e pelas crianças, entre livros e apostilas, foi fornecido, mediunicamente, pela equipe de espíritos que trabalha com Eurípedes”.

Relacionado a isso, está conceito de “mente absorvente”, que diz que a criança “serve-se de tudo que a rodeia” (Montessori, 2017, p. 66). Podemos, a seguir, perceber que Diamante vai como que “apreendendo sobre como educar crianças” e, logo, vai encontrando seu lugar de cooperação. Leiamos a narração:

Sobre a forma como a mãe Anália alfabetizava, era em uma sala que hoje é uma das despensas. Lá, ela ensinava da primeira à quarta série. Tudo junto, no mesmo horário. Dava uma tarefa pra um, outra tarefa pra outro e ia circulando. Ia de carteira em carteira...

Teve uma época que eu que fiquei dando aula na parte da tarde para os meninos do Lar que precisavam do que se chamou muito depois de reforço. Eu já estava maiorzinha e já estudava na escola da comunidade fora do Lar, então eu fiquei dando aula para eles. Tem professoras lá do Lar, hoje, que fazem da educação sua profissão e que eu alfabetizei nesse tempo.

Eu tinha de quatorze (14) para quinze (15) anos nessa época. Eu tinha tanta vontade de aprender a ler e a escrever que quando eu comecei, eu aprendi rápido, e logo que aprendi eu fui ensinar (Diamante, entrevistada).

Fotografia 7 – Diamante dando aula para as crianças pequenas no Lar



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A concepção de mente absorvente “implica, da parte do adulto, maiores cuidados e uma observação mais aguda de suas verdadeiras necessidades” e certamente a amorização entre crianças, jovens e adultos será base para uma relação atenta às necessidades dos educandos. Para tanto, em primeiro lugar, “pensa-se em criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade para o próprio aperfeiçoamento” (Montessori, 2017, p. 66).

Nesta fala de Montessori sobre a mente absorvente, temos presente a ideia de que o ser que se educa faz também um movimento de ascensão a ser sujeito de sua educação. As percepções e impressões de mundo vão sendo material que o infante organiza, com a ajuda de companheiros outros e educadores. Para a autora, “o eu é o verdadeiro agente, o único árbitro, e aquele que realmente frui de tais impressões” (Montessori, 2019, p. 121) e com estas que vai recebendo do mundo se singulariza, cresce, torna ato suas potências.

Quando queria estudar coisas da natureza, diferentes tipos de plantas, o melhor tipo de solo para cada planta, a mãe Anália levava a gente para a lagoa, para ver as plantações. *Porque era o mundo próximo, que estava à disposição para a gente.*

Ela fez muito isso, aula prática. Foi um aprendizado muito proveitoso por conta do envolvimento dela com o que ela queria, com o que ela pensava, com o que se podia repartir como olhar ao mundo perto.

Eu acho que todo mundo teve muita sorte de ter tido uma professora que trouxe um saber bem mais elaborado do que o que a gente tinha nas escolas aqui na época. As escolas do bairro aqui, àquele tempo não tinham isso. E eram muito seletivas, havia muito preconceito contra quem era adotado. Talvez que na própria cidade não tinha uma professora que vinha de outro estado trazendo uma bagagem riquíssima de conhecimentos, de estudos, pois, lá em Minas ela já dirigia uma escola em outros moldes (Diamante, entrevistada) (Grifo nosso).

A relação teoria e prática parece ser uma perspectiva educacional que produz sentido de vida e em lugar de negar diversas dimensões como a artística, a ético-moral, a cognitiva e a psicossocial e a espiritual, as advoga e reúne.

Todas as atividades eram pensadas e elaboradas pela mãe Anália. Naquela época nem caderno tinha. Ela tinha trazido cartilha, os cadernos que a gente usava, a lousa... Naquele tempo a gente “tirava da lousa” os deveres para fazer. Mas tinha uma parte que ela também fazia na prática, por exemplo: ela ia ensinar fração, aí ela fazia uma pizza e ensinava fração através da pizza que ela fazia. Bolo também ela usava pra ensinar fração. Era uma forma concreta, participativa, dinâmica, que todo mundo gostava. E era eficaz porque ela colocava a teoria na prática vivida (Diamante, entrevistada).

É nesse movimento de ascensão a sujeito, mediante a cooperação e o trabalho com as múltiplas dimensões do sujeito, em sua inteireza, que a escola do Lar Antônio de Pádua vai gestando-se e abrindo-se ao bairro.

2.2 Havia muita criança em abandono e o Lar Antônio de Pádua fez frutificar outras intervenções sociais, antecipando-se ao Estado

Atrás da porta
 Atônita, a professora escuta.
 O que nunca havia sido,
 a nesguinha do choro atrás da porta.
 - Menina, conta, o que é que foi? – pergunta.
 E a menina, para seu espanto, se afoita:
 - O que nunca se disse, agora em mim se apronta.
 Para dizer-se como um réu. O torto. O louco. A santa.
 Eu havia sido – ela diz -, eu sei que fui em outro longe,
 em outro lugar, em outra tonta.
 - E isso dói, por que? – perguntou ainda a professora.

*- Não dói, mas onde hoje sou, eu já fui tanto!
E agora devo deixar vir para mudar o pranto
O novo do que eu não soube ser.*

Antes.

- Ora... menina! Desenha um sol pra mim, vem.

Se adianta!

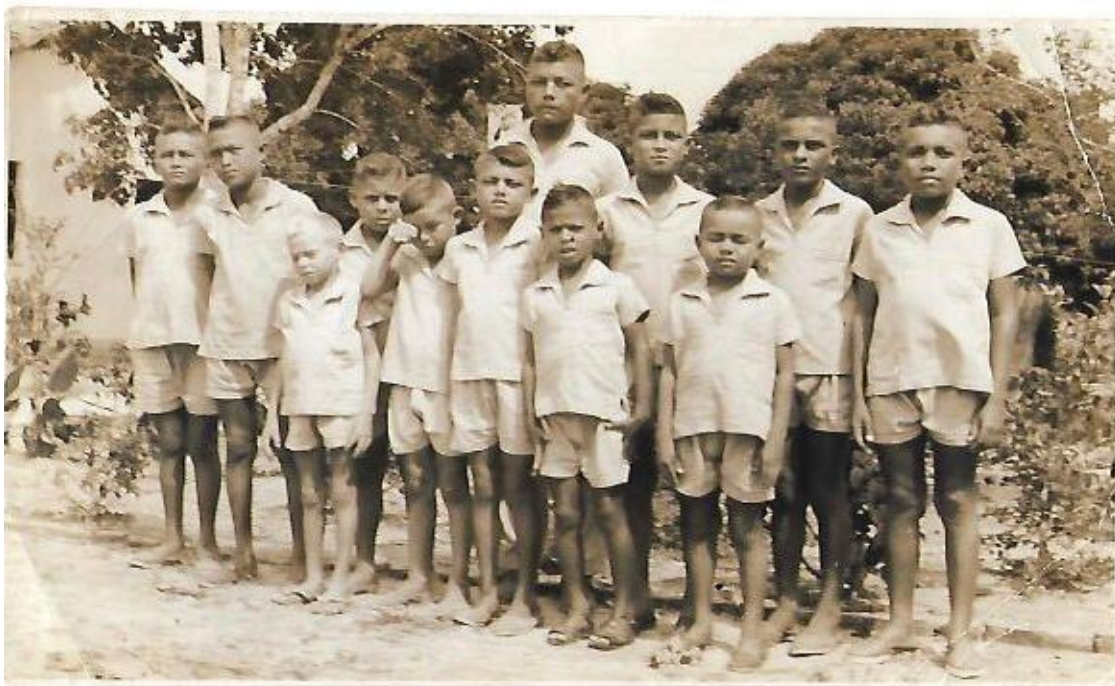
- Vou sim, professora, mas não me apontes. Eu canto!

(Ângela Linhares)

Outros sistemas de adoção também se erigem no território e adjacências, já constituindo conexões ou redes de ajuda à infância e juventudes em abandono pessoal e social.

As crianças atendidas no Lar Antônio de Pádua iam chegando, cada vez em maior número. Associavam-se às que já existiam, e conviviam com as das comunidades vizinhas que estudavam na escola do lar-casa de nossa morada e vida (Diamante, entrevistada).

Fotografia 8 – Crianças acolhidas na casa, que chegavam buscando adoção, estudo, amor



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Diz-se muito e Diamante repete que: “A Vila Manuel Sátiro deve muito à mãe Anália, porque ela trouxe a escola, o saber, o ideal de melhoria além do lado intelectual. Trouxe também a referência social, afetiva, comunitária, ética, que nos fizeram sempre atentos às pessoas mais necessitadas, excluídas”. Continua a entrevistada: “Ela não fez

só dar aula, ela mudou a realidade, o pensamento, a visão de mundo de muitos porque até na forma do que dizia, o vocabulário, o que sentido, o conteúdo, apontava mundos. A gente cresceu muito por conta dela, a gente também aprendeu os sentidos dos contextos, para além das palavras. ” E se tudo “era vivido, na escola do Lar de uma forma muito inovadora, começando com a gente, é que nós vínhamos de uma pobreza imensa, pelo abandono extremo e o sofrimento que tínhamos vivenciado”, completou Diamante, a entrevistada. E prosseguiu:

Depois veio uma espécie de **rede de ajuda** para a adoção que o pai Fernando já fazia. Veio o sítio da tia Clícia, que era um terreno que o papai doou a ela e ao que veio ser seu marido, o alemão Jean Dybowsky. Porque Clícia era amiga do papai do IAPB; eles trabalhavam juntos lá. Aí ela casou com o alemão, a tia Clícia, e como eles não podiam ter filhos começaram a adotar crianças como o papai. Todos os filhos deles foram adotados também, assim como papai o fazia (Diamante, entrevistada) (Grifo nosso).

Sobre o Sr. Jean Dybowsky, que assumia uma casa-lar para a adoção de crianças em situação de abandono psicossocial, no bairro mesmo do Lar Antônio de Pádua, em parceria com o Sr. Fernando Melo, coletamos também a fala de uma das filhas que aqui nomeamos Esmeralda:

Naquele tempo era guerra. E Jean, meu pai que me adotou, e a quem amo muito, até lutou na segunda guerra, lá na Alemanha. Foi lá que ele perdeu um dedo. Ele veio de lá para cá fugido. Para não ficar na guerra. Tinha algumas cicatrizes no corpo e não falava português. Foi aprendendo com o tempo. Chegando aqui, ele conheceu minha mãe, a Clícia. Ela era amiga do tio Fernando, trabalhavam juntos. Aí quando ela casou com o meu pai, o Jean Dybowsky, começaram a adotar filhos como o tio Fernando fazia com tia Anália (Esmeralda, entrevistada).

Esmeralda conta do casamento de Jean e Clícia e da adoção de crianças na casa-lar, onde passaram a viver no bairro da Vila Manoel Sátiro. Menciona a forma também que sua mãe biológica lhe entregou à Clícia para esta realizar sua adoção: “*quando ela chegou lá o vaso era eu.*” Atentemos para o contexto da fala:

Clícia, após casada com Jean Dybowsky, veio morar aqui no bairro (Vila Manoel Sátiro) porque o tio Fernando deu o terreno para ela construir a casa, essa casa onde até hoje o meu irmão mora. A gente morava lá, todo mundo junto. Ao todo eles adotaram dezessete (17) filhos. Eu fui a mais nova. Um dia um amigo da minha mãe Clícia disse que tinha um presente para ela: um vaso para ela ir buscar com uma mulher lá na Messejana. *Quando ela chegou lá o vaso era eu.*

A minha mãe biológica tinha me deixado com essa mulher que pediu para este amigo de Clícia arranjar alguém para ficar comigo. Foi assim (Esmeralda, entrevistada).

Esmeralda deseja muito falar do amor por seus pais. E isso é percebido na entrevista. Ela demonstra sentir um carinho imenso pelo seu pai Jean. Durante a entrevista ela chorava muito, quando começava a falar dele, pois dizia que era muito grande a saudade. E embora sentisse saudade de sua mãe Clícia, que ela contava que também “já morrera”, a imagem do pai comovia a todos nós em sua narrativa. Notemos os detalhes:

Eu era a mais nova e o pai não deixava ninguém pegar em mim. Eu podia brincar com os meninos, mas ninguém podia me bater. Ele nunca deixou ninguém me bater. Sempre foi muito amoroso, do jeito dele, alemão, amava muito a gente. Sempre deu de tudo que podia a todos nós.

Ele faleceu em 1994. Não chegou a conhecer todos os netos. Logo depois disso, um dia, eu vi ele com o tio Fernando, bem nítido, os dois lá naquela sala de visitas. Era uma vidência. Os dois de roupas leves, conversando. Ele do mesmo jeito que era e o tio Fernando também. Foi muito nítido.

A minha mãe foi depois que se foi para o outro plano da vida. Eu lembro muito. Fiquei muito triste (emociona-se e chora também agora) (Esmeralda, entrevistada).

Fotografia 9 – Casal Clícia e Jean Dybowsky



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse tempo, as redes de apoio que se formaram a partir da intervenção e iniciativa de Fernando Melo no ambiente social maior mantinham espontaneidade e afeto entre seus membros. Por muitos lugares da cidade de Fortaleza indicava-se o Lar Antônio de Pádua como lugar de adoção. Tanto havia interesse da parte dos adotantes como dos adotados em serem dotados daquela proteção e amor que os infantes e jovens tanto necessitam para crescerem em uma família e ir construindo um devir com sentido espiritual e solidário.

Sobre a necessidade de se construir sentido espiritual para viver e para nossas experiências, o fundador da logoterapia ajuda-nos a pensar nesse construto. Segundo nos relata Frankl (1991, p. 58),

Esse fato de cada indivíduo não poder ser substituído nem representado é, no entanto, aquilo que, levado ao nível da consciência, ilumina em toda a sua grandeza a responsabilidade do ser humano por sua vida e pela continuidade da vida. A pessoa que se deu conta dessa responsabilidade em relação à obra que por ela espera ou perante o ente que a ama e espera, essa pessoa jamais conseguirá jogar fora a sua vida. Ela sabe do 'porquê' de sua existência - e por isso também conseguirá suportar quase todo 'como'.

Viktor Frankl (1905-1997), autor, filósofo, psiquiatra e neurologista austríaco que, durante a Segunda Guerra Mundial, passou por campos de concentração nazistas, aprisionado, em condições sub-humanas. Era um contexto de extrema crueldade e escassez de condições básicas de sobrevivência, como a alimentação, o sono, a higiene e o alívio do frio extremo. E, no entanto, Viktor Frankl percebe que, mesmo no extremo do sofrimento, o ser humano busca sentido para viver, compreender seus próprios sacrifícios, angústias, suas esperanças.

Na busca pelo sentido da vida humana, Frankl (1992) entendeu a necessidade de o homem transcender a si próprio, doando-se ao trabalho junto a pessoas em situações de intenso sofrimento e avançando para pensar ao amor. No que se refere a esta conceituação de amor, o autor segue em uma direção que se poderia nomear de amor ágape, que

O amor ágape seria aquele que busca mais doar-se ao invés de buscar adquirir algo em alguma troca material; é um amor em que se busca um olhar ao outro, não restritivo, assim me parecia o que eu vira e revia agora na pesquisa.

Nos casos dos casais aqui apresentados me deparava com um sentimento que faz alguém doar a vida, abrindo mão de privilégios, da riqueza material e todo o proveito que dela se pode tirar, como eu presenciei desde a minha primeira infância, quando ainda não entendia das benesses vindas de se ter um bom poder aquisitivo, mas já escutava o quanto a minha avó era abnegada e quanta renúncia ela e o meu avô tinham feito para dar vida ao Lar Antônio de Pádua e serem capazes de amparar tantas pessoas.

Hoje, em minha fase de juventude, ainda, mas já me vendo com adulez relativa, tendo vivido tantas lutas em busca de crescimento profissional e pessoal, sei o que significou cada abdicação em favor de seus amados companheiros de caminhos, os filhos e suas famílias, os netos e netas, como eu (Diário de campo).

O que vemos, a partir do que nos contam Diamante e Esmeralda, é um agrupamento amoroso formado a partir do casal Jean e Clicia, que também formou um lar cuja trama atravessa a história do Lar Antônio de Pádua.

Ainda sobre a busca por sentido, Frankl considera que:

Não existe situação na vida que realmente não tivesse sentido. Isto se deve ao fato de que os aspectos aparentemente negativos da existência humana, particularmente aquela tríade trágica constituída de sofrimento, culpa e morte, também podem ser transformados em algo positivo, num mérito, quando são enfrentados com atitude e postura corretas (Frankl, 1992, p. 72).

Tal superação como ação positiva que leva o homem a não mais identificar-se com o seu sofrimento. Tal desidentificação com a dor vivida ou sua superação encontramos no depoimento de Citrino, que nos conta:

Às vezes as pessoas sentem vergonha de dizer coisas sobre si, que tiveram uma vida difícil, complicada no começo. Para mim é o contrário, é uma felicidade. Eu sempre gostei de dizer que se a gente teve dificuldade e a gente superou isso é motivo de felicidade, de orgulho. Eu vou ter vergonha disso? Não, pelo contrário.

A minha história é interessante. Aqui, normalmente, tinham pessoas que não tinham famílias, outras tinham famílias desestruturadas. Eu, apesar de ter uma família grande, meus pais tinham dez filhos, mas eu tinha pai e mãe (Citrino, entrevistado).

Citrino, então, discorre sobre o contexto de sua migração junto à família de origem, na direção campo-cidade, e narra os desafios da chegada:

Eu soube do Lar através de um tio meu, tio Raimundo, marido da tia Juraci. No início, eles foram uma espécie de caseiros, eles cuidavam daqui porque o Lar Antônio de Pádua era um sítio antes de o Lar ser fundado. Ela é irmã da minha mãe e ele é irmão do meu pai. A gente morava no interior e, por conta das dificuldades, meu pai veio pra cá. Viemos do interior para a capital tentando ver se melhorava alguma coisa.

Nós chegamos do interior e ficamos alguns meses nessa mesma casa em que os meus tios moravam. Eu tinha uns oito anos. Aqui ainda não tinha chegado a Mãe Anália, estavam só o pai Fernando, a Dona Ninfa, sua avó, que era quem cuidava da casa e das crianças e a sua mãe com os irmãos dela. A mãe Anália chegou aqui em 64. Eu cheguei entre 62 e 63, não lembro bem.

A gente ficou nessa casa do tio e um tempo depois o pai Fernando arranjou um emprego pro meu pai e ele foi tomar conta de um sítio aqui perto. A gente foi morar lá e depois, mais pra frente, a gente veio morar aqui mais próximo. Alguns anos depois. Foi quando a mãe Anália chegou aqui no ano de 64 e foi quando eles casaram. Ela sempre conta que já casou com vinte (20) filhos (Citrino, entrevistado).

O momento do encontro com Anália Bueno e Fernando Melo, e, pois, do Lar Antônio de Pádua, para Citrino, foi no período da sua educação formal:

Quando ela [Anália Bueno] foi procurar as crianças do bairro para montar sua escolinha, foi aí que ela me encontrou e eu estudei com ela até o que hoje é o quarto ano do Ensino Fundamental.

Eu conto a minha história colocando o título de “Mudança de rota”. É a história de alguém que vivia brincando na rua até nove anos de idade, sem ter ido pra escola e, depois disso, foi dada uma oportunidade que mudou tudo. Eu poderia ter aproveitado ou não. A todos nós são dadas oportunidades. Por essa mudança de rota eu agradeço a essa casa até hoje (Citrino, entrevistado).

Vimos que, reinventando o bairro, deparamos-nos com a criação de novas solidariedades, como a de dar ensino gratuito a pessoas sem acesso à escola ou assumir

partilhas de ajuda entre casas-lares que atendiam crianças em situação de sofrimento pessoal e social.

As políticas públicas aconteceram em nosso país quando já as pessoas organizavam-se, não só para reivindicá-las, mas para assumir o que viam como possível em contextos extremamente difíceis para as populações pauperizadas.

2.3 A tessitura das novas solidariedades e as contradições na dotação de amor às crianças em vias ou em situações de abandono pessoal e social

O cotidiano de dificuldades do passado era esquecido e, sobre ele, construía-se, atravessado pela dimensão da espiritualidade que também, sob essa forma invisível ou de visível contundente, unia a todos.

Havia, como disse, uma rede de apoio, que não tinha este nome, e era algo espontâneo, de uma espécie de ajuda afetiva. Tinha neste caso, também a vó Valesca, que morava na outra esquina e também adotava crianças. Com a vó Valesca, acontecia algo diferente (Diamante, entrevistada).

Diamante descreve o circuito das casas-lares que se nomeava de segunda faixa e que passaram a ser mantidas pelo Lar Fabiano de Cristo: “O Lar Fabiano pegava as pessoas para fazer o trabalho de manter as crianças, que estavam na chamada segunda faixa, e isso implicava em residir e estudar na mesma casa, o que se nomeará depois de instituição total”. A entrevistada mostra como aconteceu esta organização do que ela nomeia de “promoção social no bairro”, no que diz respeito à adoção de crianças:

Valesca, nossa avó Valesca, como a gente chamava, era portuguesa, mas não conheço bem a história dela. Muito ajudou na promoção social do nosso bairro Vila Manuel Sátiro. Também adotou várias crianças, todas meninas, mas pela idade avançada, desencarnou sem que eu soubesse muito mais dela, sem que eu soubesse muito mais do que hoje gostaria de saber.

A vó Valesca tinha auxílio do Lar Fabiano de Cristo. E o Lar Fabiano mesmo se encarregou de encaminhar as meninas para outras casas *de outras faixas*, em outros Estados.

O Lar Fabiano de Cristo tinha esta prática de auxílio: pagava o trabalho e o sustento de pessoas e crianças, de forma que elas pudessem trabalhar nesta organização educadora e de promoção social com a infância em abandono afetivo e social. Aqui no Ceará não tinha outras casas de *segunda faixa* afora a de minha avó Valesca. Quanto ao casal Clícia e Jean Dybowsky, eram eles mesmos que sustentavam as crianças que adotavam (Diamante, entrevistada).

Claudia Fonseca, que criou o conceito de *circulação de crianças*, mostra este fato como um costume na nossa sociedade, sobretudo nas classes média e nas classes

populares. Sabemos que quando se trata de um costume social, ele carrega as contradições da sociedade onde ele se situa ou onde ele está sendo considerado costume. Há contradições na prática da circulação de crianças, ou nesse costume social, quando há implicações diversas na adoção que se formaliza ou não juridicamente. Por exemplo, há disputas de heranças da família biológica que não gostaria de legitimar a adoção do novo ente pelo fato de não desejarem dividir os bens a que teriam direito.

A autora mostra também que, neste sistema de circulação de crianças ou em outros que ela sublinha, deve-se lembrar que essas pessoas adotadas possuem uma história. E será importante considerá-la.

Lembranças são algo próprio ao ser humano, como diz Pollak (1992), mas há fatos que a memória pessoal e a coletiva desejam esquecer. Isso seria legítimo. Afirma ainda que “a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa uma memória coletiva subterrânea de uma outra majoritária ou que o estado ou algum grupo deseja passar ou impor”. (1989, p. 6). Observa ainda ao autor que tais memórias “são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante” (idem, p. 6). Há fatos e lembranças que as memórias pessoal e coletiva desejam lembrar, isso fora colocado anteriormente por Diamante. No caso das memórias de alguns adotados, porém, eles se percebem tendo de eleger o que lembrar, o que silenciar, o que esquecer.

2.4 As faixas de necessidades: as estratégias de viver e ajudar a vida

Segundo publicação na Revista Capemi (1984), o Lar Fabiano de Cristo dividia o sistema assistencial por faixas de necessidade. Para entendermos esta nomeação comum ao sistema que o Lar Fabiano de Cristo obedecia, no período do século passado, compreendamos o que significa cada “faixa”. Tais são:

1ª Faixa – Atendimento à criança que não tem pais de direito ou de fato. O Lar, através de cuidadosa pesquisa social, proporciona-lhes pais adotivos, aos quais fornece recursos para auxiliar na sua educação, até completar os 18 anos de idade (Revista Capemi, 1984, p. 12).

Nesse caso, a família que desejava assistir crianças e jovens que não tinham uma família os recebia através, inicialmente, de decisão judicial, auxiliada pelo Lar Fabiano que, até que o jovem completasse 18 anos de idade, proporcionava auxílio financeiro à

família, com o objetivo principal, como veremos a diante, de eliminar o sentimento de orfandade da criança ou do jovem acolhido.

2ª Faixa – Atende à criança cuja família, por motivos diversos, não pode mantê-la. O Lar, através de suas Casas Assistenciais de 2ª faixa e Colmeias (conjunto de casas-lares) assiste, integralmente, a criança até o momento em que possa ser integrada à sua família ou que complete 18 anos de idade (Revista Capemi, 1984, p. 12).

Aqui, vemos a definição das casas mencionadas por Diamante e Esmeralda, vivida pela senhora Valesca, que valoriza a humanidade nessas estratégias para a infância sobreviver dignamente. Afirmam ambas, Diamante e Quartzo, que com a ajuda do Lar Fabiano de Cristo, a Vó Valesca acolheu, em sua casa crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e pessoal.

Importa-nos levantar pela história oral, esta história, pois que não se encontra falada ou estudada no corpo da história oficial sobre infância. As questões de adoção, como se disse, possuem trato judiciário e não levam em conta como a sociedade civil, mesmo dentre contradições do sistema, vai rompendo limites e realizando suas ações na ausência do Estado, ao mesmo tempo em que outros segmentos atuam com outras estratégias, mais enfaticamente junto à pressão para políticas públicas. Continuemos desvelando o que a pesquisa vai mostrando-nos nas narrativas orais dos sujeitos da pesquisa:

Colmeias – Designação dada a grupos de casas-lares para atendimento às crianças cujos pais estão impossibilitados de mantê-las temporariamente ou, ainda, que não tenham pais de fato ou de direito. Nessas Casas os atos da vida doméstica se desenrolam normalmente, anulando os efeitos deletérios da moradia em alojamentos, tipo orfanatos, resguardam o ambiente familiar, tão necessário à formação e consolidação da personalidade da criança.

3ª Faixa – É a que conta com o maior contingente de crianças, cujos pais não têm condições de lhes dar assistência. O Lar, através de suas Casas Assistenciais, atende integralmente à criança e, também, aos seus familiares. Pela manhã, o ônibus escolar vai buscá-la no local mais próximo da residência, levando-a para a Casa Assistencial onde, após o desjejum farto, seguem-se as brincadeiras e o aprendizado sob a orientação das responsáveis pelas Classes de Adaptação – CAD I, CAD II E CAD III, assemelhando-se, respectivamente, ao Maternal, Jardim de Infância e Classe de Alfabetização. As três refeições diárias, elaboradas dentro de padrões técnicos, buscam suprir as crianças de todas as necessidades alimentares específicas das faixas etárias. Nesse regime de semi-internato – o ônibus escolar, no fim da tarde, leva-as de volta aos lares – as crianças recebem orientação pedagógica e são atendidas em todas as suas necessidades, inclusive de ordem afetiva. Médicos e dentistas, em consultórios instalados na própria Casa Assistencial, garantem a cobertura na área da saúde. Aos familiares são ministradas palestras educativas sobre higiene, saúde, convivência famílias, religião, sendo-lhes, ainda, fornecidos gêneros e bens materiais diversos (benefícios) que, no

conjunto, proporcionam a real evolução de todo o grupo familiar, capacitando-o a prosseguir, sozinho, na jornada da vida (Revista Capemi, 1984, p. 12-15).

Em uma das hoje chamadas de unidades operacionais de terceira faixa, eu mesma trabalhei como professora durante os anos de 2014, 2017 e 2018. As escolas atendem crianças da Educação Infantil, crianças e jovens para aulas de reforço, em sua maioria, aqueles que saíram da instituição e estão em uma escola de Ensino Fundamental, mas também trabalham com idosos menos favorecidos financeiramente, por meio de projetos de assistência social, todos baseados no que a instituição nomeia Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Leiamos o descrito atualmente no site do Lar Fabiano:

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é uma das principais atividades socioassistenciais desenvolvidas no Lar Fabiano de Cristo. Consiste em um serviço de proteção social que promove ações e grupos reflexivos com o intuito de produzir momentos dialógicos, troca de experiências, fortalecimento das relações familiares, da autoestima e do pertencimento comunitário, a valorização das trajetórias e vivências de cada um e a construção de novos projetos de vida.

O SCFV tem um caráter preventivo e proativo que auxilia pessoas que vivenciam situações de vulnerabilidade, risco e carência a refletir sobre a realidade social, contribuindo para a socialização dos indivíduos e a ressignificação das experiências de conflito, violência e trauma. O serviço é realizado em grupos, a partir de faixas etárias, ou com grupos mistos intergeracionais. No Lar Fabiano de Cristo, as faixas etárias, chamadas de ciclos de vida, são organizadas da seguinte maneira: Crianças: de 0 a 5 anos de 11 meses; Crianças e adolescentes: de 6 a 14 anos; Adolescentes: de 15 a 17 anos; Jovens: de 18 a 29 anos; Adultos: de 30 a 59 anos; Pessoas idosas: a partir de 60 anos (Lar Fabiano de Cristo, 2024).

A educação transformadora atravessa todas as práticas da instituição, visando o desenvolvimento mais complexo do ser, objetivando que este pudesse atuar na sociedade, segundo os preceitos da própria instituição, de forma sustentável, pacífica e harmônica.

4ª Faixa – Nesta faixa, o atendimento se caracteriza pelo apoio esporádico e passageiro que é dado às pessoas, preferencialmente crianças e idosos, de acordo com as necessidades do momento.

5ª Faixa – Tem por finalidade o atendimento das pessoas idosas necessitadas, proporcionando-lhes assistência gerontológica em Casas de Repouso mantidas pelo Lar ou de terceiros mediante convênio – desde que apliquem técnicas atualizadas – ou no próprio domicílio do idoso, modalidade cognominada de Chapeuzinho Vermelho. Essa atividade foi absorvida na Casa do Velho Assistencial e Divulgadora – CAVADI, através de convênio firmado em 1981 (Revista Capemi, 1984, p. 16-18).

Para entendermos mais profundamente os objetivos da instituição Lar Fabiano de Cristo, vejamos o que o próprio órgão diz sobre a sua fundação:

Movido pelo mesmo ideal de beneficência, um grupo de abnegados, dentre os quais Jaime Rolemberg de Lima e Luiz Carlos Torres Pastorino, fundou o Lar Fabiano de Cristo.

O crescimento das solicitações, no entanto, tornou inviável o sistema e inspirou a criação de um órgão que gerasse os recursos necessários.

Inspirado no exemplo de instituição espírita, até hoje existente em Porto Alegre, Lar do Amigo Germano, que havia criado um montepio para proporcionar renda destinada à obra assistencial, o Coronel Jaime Rolemberg de Lima fundou a Caixa de Pecúlios Mauá. Oferecendo pecúlios aos associados, a Caixa retirava da contribuição destes a parcela de 13,3%, por disposição estatutária, destinando-a ao custeio do Lar Fabiano de Cristo.

A Caixa de Pecúlios Mauá, que passou, posteriormente, a chamar-se Capemi – Caixa de Pecúlio dos Militares-Beneficente e, atualmente, Capemi – Caixa de Pecúlios, Pensões e Montepios-Beneficente, cresceu vigorosamente e, com isso, os 13,3% passaram a representar quantia substancial, sendo, até hoje, a principal fonte de recursos para a obra do Lar Fabiano de Cristo (Lar Fabiano de Cristo, 2024, p. 7-8).

E é descrito no documento, como se cita, a seguir, o ideário que a proposta em exame nomeava de educar-assistindo:

Fazendo largo uso do conceito de “assistir-educando” e “educar-assistindo”, o Lar Fabiano de Cristo garante à criança aquilo de que ela realmente necessita – amor, carinho e segurança – através do sistema de “faixas assistenciais”, baseado na relação pais-filhos ou na sua inexistência, já consolidado como o que melhor atende às suas necessidades.

O sistema visa a **eliminar, tanto quanto possível, o sentimento de orfandade**; dar família a quem não a tenha; não separar a criança de sua família, quando esta existir, apenas por motivo de pobreza (Revista Capemi, 1984, p. 7-8, p. 11, grifo nosso).

Na voz de Diamante, temos uma compreensão do trabalho das chamadas “casas de segunda faixa”, que foi “por onde entraram e se criaram as meninas da vó Valesca”.

Esta discussão em termos de adoção e ação social foi gestando o que a entrevistada qualifica como melhoria do bairro. Veja-se:

Esse era o trabalho das casas de segunda faixa que foi onde entraram e se criaram as meninas da vó Valesca. Quando ela desencarnou, algumas foram lá para o Lar. O pai Fernando e a mãe Anália ficaram assistindo as meninas, ou seja, adotaram, dotaram de amor essas crianças que vieram dessa forma até nós.

Daí com o tempo, a melhora do bairro desde que começou com o Lar foi acontecendo.

Eu acho interessante é a coincidência de terem se juntado três pessoas com o mesmo ideal, procurando assistir o mesmo público que eram crianças que estavam totalmente desassistidas afetiva e socialmente e as três pessoas – Vó Valesca, pai Fernando e Dona Clícia fizeram esse trabalho (Diamante, entrevistada).

Também sobre as “casas de segunda faixa”, nos fala Quartzo, filha acolhida durante a década de 1970 pela senhora Valesca:

A Vó Valesca já tinha esse trabalho há alguns anos. Ela era portuguesa inclusive e já tinha bastante criança na casa dela aqui no bairro. Eu fui bem acolhida por ela. Eu era criança, mas percebi, acho que pelo fato de eu nunca ter recebido carinho, que ela me acolheu muito bem de botar no colo, de me querer bem. Eu não a via fazendo isso com as outras crianças. Eu tinha uns privilégios acho que por ser a mais novinha, recém-chegada.

Quando eu cheguei tinham muitas crianças, adolescentes, adultos, mães porque ela tinha também uma casa para acolher as mães solteiras. Era um trabalho também muito bonito que ela desenvolvia, um trabalho social. Tinha uma ajuda do Lar Fabiano de Cristo. Eu não sei como vinha a verba, se era só de lá e dela mesmo ou se tinha outras doações de amigos eu acredito que sim e ela era solteira (Quartzo, a entrevistada).

E Quartzo narra a complexidade da intervenção do Lar Fabiano de Cristo junto às comunidades, uma vez que a ação educacional implica educadores contratados, escolas, vida com condições dignas para os que as frequentam e, nesse sentido, o que se poderia chamar um “complexo de vida”. Vejamos:

Lá mesmo, dentro do espaço, tinha a escola. Ela contratava as professoras e nós tínhamos a escola com as turmas divididas conforme os níveis. Eu, por exemplo, cheguei lá com nove pra dez anos e fui alfabetizada lá. Com dez anos era a primeira vez que eu estava indo à escola, então ali eu aprendi o A, E, I, O, U e fui alfabetizada. Aprendi tudo lá. Nós não saíamos para a escola externa. Ela contratava as professoras e lá mesmo a gente recebia as aulas (Quartzo, entrevistada).

Fotografia 10 – Fachada atual da casa da senhora Valesca (chamada com carinho de Vó Valesca)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Um misto de “circulação de crianças”, como nomeia Cláudia Fonseca (2006) e início de intervenção institucional mais formal (que, no caso, dava-se mediante o apoio do Lar Fabiano de Cristo), constituíram as “casas-lares de segunda faixa”, que resultaram por serem lares com os quais também eu convivi. E que reinventaram uma adoção onde os adotantes e os adotados tinham interesses na adoção, em crescer em uma família, criando vínculos. Nessa temporalidade, as demandas sociais para políticas públicas iam requerendo a institucionalização de atendimentos dessa natureza. Cria-se uma questão política que se vai agudizando e torna premente as políticas públicas atuarem efetiva e positivamente no setor.

Poderíamos indagar, então: Onde a ação privada entra em conjunção ou se desvia da ação pública? Que tipo de atuação havia em termos de políticas públicas nesse tempo das décadas de sessenta e setenta do século XX? Vejamos algumas questões que Oliveira (2019) traz em sua tese sobre adoção e que nós aqui nomearemos de “nós críticos”.

De início, vejamos que nesse tempo a ação privada não entra logo em conjunção com a ação pública estatal.

2.5 Do bairro: um contexto social que amplificava a casa-lar

A história do bairro Vila Manoel Sátiro confunde-se com a trajetória da família do advogado e político, senhor Manuel Sátiro, que deu o nome à localidade. Nascido no ano de 1880, no município cearense União, atual Jaguaruana, e falecido em 1945, vítima de acidente vascular cerebral, Sátiro era filho da senhora Ana Sátiro, criado sem a presença do pai. Coursou Seminário, foi jornalista e fez a faculdade de Direito em Recife, onde se formou bacharel. Dirigiu os Correios e telégrafos do Ceará, tendo chegado a assumir depois o cargo de deputado federal. Como agropecuarista, possuía terras, inclusive no bairro, hoje, Vila Manoel Sátiro, que à época chamava-se Vila Brasil.

Manoel Sátiro casou-se com Angelzinda dos Santos Sátiro, filha de seu amigo, também deputado, Coronel Agapito dos Santos, e com ela teve nove filhos: Agapito dos Santos Sátiro, Mahir de Sátiro, Walter de Sátiro, Eldair de Sátiro, Irela de Sátiro, Noelzinda de Sátiro, Madalena de Sátiro, José de Sátiro e Maria Consuelo de Sátiro. Segundo conta-nos o nosso entrevistado, pai da pesquisadora:

Dona Noelzinda Sátiro foi, no bairro, conhecida pelo coração bondoso que tinha e por seu gosto em ajudar pessoas. Herdeira de muitos dos terrenos do pai, inclusive no bairro Vila Manoel Sátiro, doou alguns deles que hoje são a escola pública Henriqueta Galeno, onde ela foi professora e diretora; doou terras também para a Igreja da Vila Manoel Sátiro, chamada Nossa Senhora das Graças, e o terreno onde está hoje a sede do time Floresta, estádio que leva o nome do esposo dela, o desportista Felipe Santiago (Topázio, entrevistado).

Fotografia 11 – Dona Noelzinda Sátiro, homenageada do Jornal O Povo, em 1995



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Segundo conta-nos nossa depoente Diamante sobre a história de Noelzinda, filha de Manoel Sátiro, que dá nome ao bairro, a Igreja tinha uma função social explícita de socialização:

Já tinha igreja no nosso bairro, fonte de socialização das pessoas daqui quando a gente chegou no Lar Antônio de Pádua. Reza e Igreja era algo familiar a nós, portanto, que éramos as filhas do pai Fernando, desde quando estudávamos em um colégio de freiras, como eu disse anteriormente.

Lembre que isso era antes da gente poder morar com ele, já que nosso pai, mesmo nos assumindo antes da morada no Lar, só pôde nos levar para morar todos juntos após seu casamento com a que será nossa mãe Anália.

Uma coisa puxa a outra.

A Igreja levava ao colégio de freiras São Rafael e o colégio levava às atividades domingueiras que se teve de frequentar um pouco, porque a gente só poderia acessar este colégio se tivesse feito a primeira comunhão (Diamante, entrevistada).

A entrevistada parece sugerir que a Igreja e suas atividades eram um ponto em comum na vida do bairro Vila Manoel Sátiro. Tal vivência era familiar às meninas e

mocinhas que vinham do colégio de freiras e achavam-se às voltas com as questões da adoção.

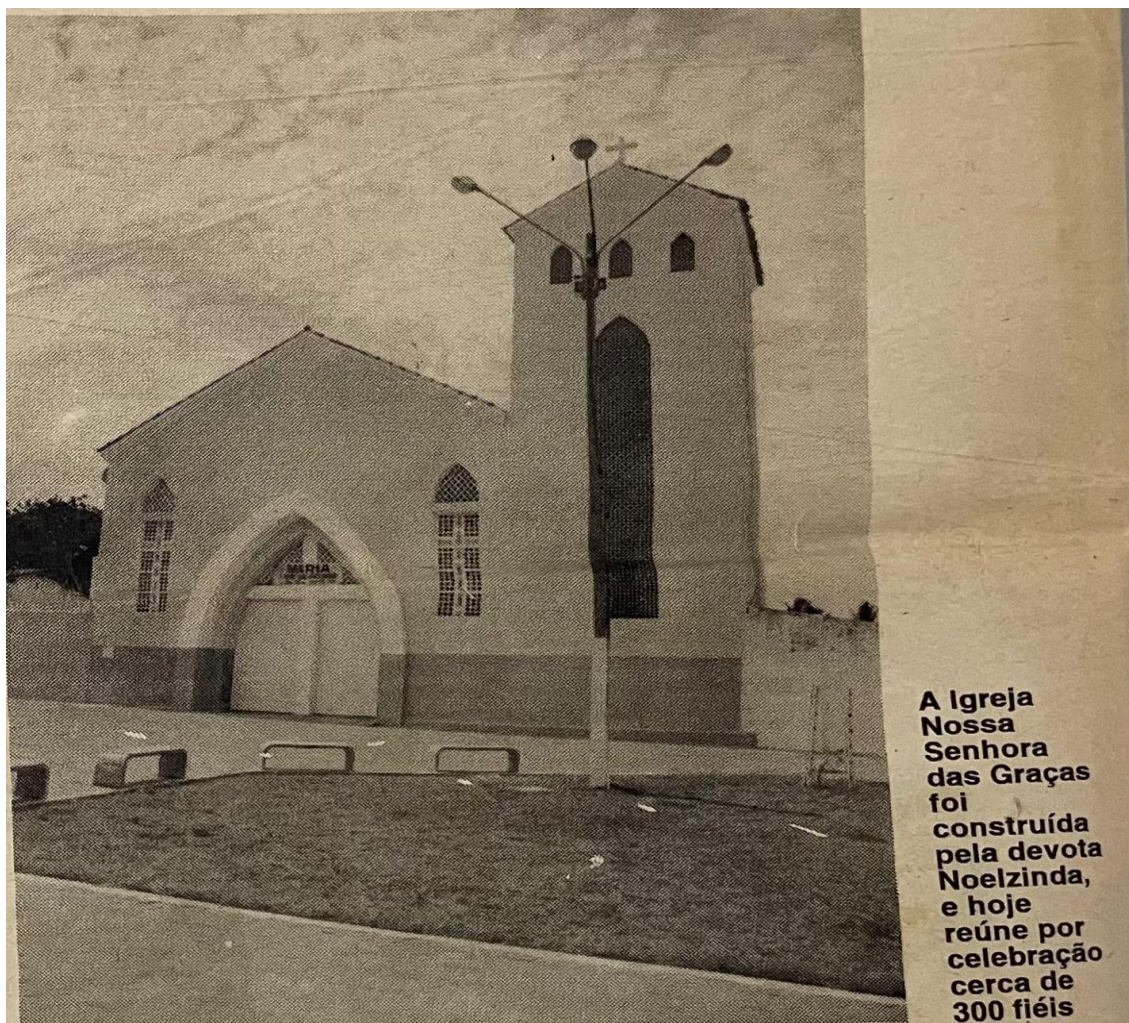
Naquela época, o que existia para essa demanda de criança desfavorecida, em vários sentidos, eram uns guetos tipo a FEBEM-CE, que abordava aquilo que se chamavam “a questão do menor”, ou dos “marginalizados”, dos “menores abandonados” e outros estigmas assim.

Os trabalhadores do Lar Fabiano de Cristo já entraram fazendo esse trabalho assistencial e mais humanitário porque eles já tinham um outro olhar para essas crianças.

Por isso que eu valorizo o que eles fizeram. Porque estavam em um contexto social onde isso nem era falado; eles inovaram; chegaram e fizeram isso (este atendimento para as crianças chamadas de várias faixas, como era nomeado) para os desfavorecidos financeiramente e de outros modos.

No Lar Antônio de Pádua era tudo mantido só com o trabalho do papai (também o da mãe Anália) e mesmo assim era encarado o desafio e a humanização da assistência a crianças e jovens vulneráveis socialmente (Diamante, entrevistada).

Fotografia 12 – Igreja Nossa Senhora das Graças, na Vila Manoel Sátiro, em reportagem do Jornal O Povo, em 1995



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Havia um substrato de sentido que sustinha a dor, esperançava ante dificuldades e ajudava a levar à frente as obras do Lar Antônio de Pádua e as outras das circunvizinhanças? Vamos percorrer agora, com brevidade, como a esperança por melhores dias socialmente se construiu colocando em pauta as contradições e efetivando enfrentamentos na esfera social das políticas públicas para a infância e juventudes em nosso país. Nesse campo, situa-se as de adoção.

Nesse contexto social maior, faz-se necessária uma lente histórica e psicossocial, sobretudo, para vermos as construções das políticas públicas em nosso país. Sabemos que:

Desde o período colonial nota-se a presença da Companhia de Jesus fazendo frente às medidas de amparo às crianças desvalidas. Isto porque até meados do século XIX as políticas de amparo à infância pobre no Brasil tinham um caráter religioso, estando vinculadas, na maioria das vezes, à igreja católica. As políticas de Estado para a Assistência à Infância desvalida só começaram a aparecer por volta da segunda metade do século XIX, com a criação de diversas instituições na cidade do Rio de Janeiro, tais como: Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854); Imperial Instituto de Meninos Surdos (1855); Escola de Aprendiz de Marinheiro (1873); Asilo de Meninos Desvalidos, posteriormente Instituto profissional João Alfredo (1875); Escola Quinze de Novembro (1889), dentre outras (Pavão, 2011, p. 1).

A fase da assistência à criança abandonada que vai do período colonial até meados do século XIX, Marcílio (2019, p. 151) nomeia de caritativa e a observa marcada pelo sentimento fraternal, “procurando minorar o sofrimento dos mais desvalidos, por meio de esmolas ou das boas ações”. Evidente que não se pode reduzir o valor de esforços diversos nesse sentido. No entanto, o que os teóricos querem ressaltar era o fato de que nesse momento histórico não se concebia estratégias de mudança social mais incisivas, daí que as ações de diversos setores da sociedade civil tentassem agir (pelo Estado, como diriam os anarquistas), mas sem conseguir modificar amplamente o caráter assistencialista dessas iniciativas.

No período imperial, as regulamentações para a infância e os adolescentes estavam atreladas às legislações da escravidão e às lutas sociais para erradicá-las. Em Lodi e Christo (2019, p. 170), vemos que, para que o Brasil consolidasse-se como país emancipado, “um ideário conservador agiu através de normas políticas e jurídicas com a finalidade de garantir a propriedade fundiária e escravocrata o maior tempo possível”. Hoje, sabe-se que decorre de toda nossa história o fato de que: “O trabalho escravo era considerado como fator estrutural da economia brasileira, que também alargava os lucros” (idem, p. 170).

Encontramos em Pavão (2011, p. 7) apoiado em Abreu e Martínez (1997), uma breve síntese do que apontamos: “A partir de 1850, são regulamentadas as leis acerca de escravos e seus filhos. A chamada ‘Lei do Ventre Livre ou dos ingênuos’, Lei de n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871, declarava livres os filhos de mulheres escravas nascidos após esta data”. Tal lei, preconizava “obrigações para os senhores de escravos e para o governo, proibia a separação dos filhos menores de 12 do pai ou da mãe. Para Abreu & Martínez (1997), a lei de 1871, tem como preocupação o futuro dos descendentes de escravos, tônica dos debates públicos da época.” (Pavão, 2011, p. 7).

Hoje, já se sabe que não se estava apenas enfatizando a junção das políticas para a infância às questões da escravidão. Percebe-se também, com o olhar da descolonização (ou decolonização), que a problemática dos mestiços, afrodescendentes e diversos segmentos explorados aliava-se (àquele tempo) a um quadro agroexportador, monocultor, escravista e excludente, como se pode ler:

A Lei 2040 obrigava os senhores a criarem os filhos das escravas até a idade de 8 anos, após este período poderiam receber uma indenização do Estado ou os usarem como trabalhadores até à idade de 21 anos. Num quadro econômico agro-exportador, escravista e monocultor, a postura dos senhores de escravos tinha muitos defensores. Após 1871, descendentes de escravos libertos, menores em geral (imigrantes e mestiços) se tornaram objeto da elite pensante no Brasil. A partir desse período, os discursos dos homens públicos, dos reformadores e dos filantropos propunham a “fundação de escolas públicas, asilos creches, escolas industriais e agrícolas de cunho profissionalizante, além de uma legislação para menores”. Buscava-se inserir nas práticas jurídico-policiais o encaminhamento para Casas de Educação, Educandários e Reformatórios para os chamados menores abandonados e delinqüentes (Abreu; Martínez, 1997, p. 25 *apud* Pavão, 2011, p. 7-8).

No decorrer do período que veio após a Proclamação da República brasileira, o que se deu no ano de 1889, grifamos aqui o surgimento do Código Penal de 1890, que “baixou para nove anos de idade a responsabilidade penal, sendo criada a Colônia Correcional de Dois Rios na Ilha Grande. Após a reforma do serviço policial, em 1902, determinava-se a internação dos menores em colônias de correção”. (Idem, p. 7-8)

Vemos aqui a ideia de que o tratamento dado à criança abandonada não a via como sujeito de direitos, além de invisibilizar seu potencial. Antes de qualquer recurso educativo, ela deveria ser reprimida e seus atos a todo instante eram passíveis de punição e correção. O código de menores de 1927, polêmico e com contradições que também se apresentavam na própria vida social, trouxe à prática jurídica a figura do “menor”, que vai construindo um imaginário extremamente desigual entre as crianças

em situação de abandono pessoal e social e as crianças das classes favorecidas. Inclusive com julgamentos morais perversos (“são bandidos em potencial”, dizem), que resultam por se constituir em uma “profecia autorrealizadora” (ou seja, a sociedade produz o que teme ou exclui).

Faz parte da história do país uma FEBEM-CE que trazia um funcionamento arcaico e que hoje tenta-se afastar nas políticas públicas no país. Leia-se em Pinheiro:

Os castigos físicos e o confinamento – práticas afetas à representação da criança e do adolescente como objetos de repressão – são permutados idealizadamente pelo diálogo, pelo envolvimento da comunidade direta e da família nos programas voltados para a criança e o adolescente e pela aplicação de medidas socioeducativas, no caso de cometimento de ato infracional por adolescentes. Tais medidas, preconizadas no ECA, preveem o internamento em estabelecimento educacional – medida privativa de liberdade – sujeito aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente submetido à medida (Pinheiro, 2006, p. 83).

A história das políticas públicas para a infância em abandono pessoal e social representa as contradições da socialidade capitalista, que também geram resistência e enfrentamentos. Nesse contexto, vemos a extinção do Sistema de Assistência a Menores (SAM), em 1964, e a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) como se pode ver em Pavão:

No período de 1924 a 1964, o pensamento assistencial brasileiro foi marcado por tratados e convenções internacionais. O Estado passa a responsabilizar-se preferencialmente pela infância, tornando o Poder Judiciário hegemônico no trato dessas questões. Com a extinção do SAM, em 1964, através da lei 4513, de primeiro de dezembro, cria-se sob a égide do Estado Autocrático Militar - a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - gozando de autonomia financeira e administrativa. Esta entidade teve como objetivos formular e implementar a política de bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e o planejamento das soluções, a orientação, a coordenação e a fiscalização das entidades que executam essas políticas (Bazilio, 1985, p. 48 *apud* Pavão, 2011, p. 12).

Já a Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM), que Diamante nomeia de “guetos”, segundo Pinheiro (2006), foi fundada no Estado do Ceará, em 1968, e extinta no final de 1999. Como vimos, nesse tempo imenso, deu-se primazia ao pensamento do judiciário para o setor, o que já deixa ver a compreensão que se tinha dos filhos e filhas das classes populares excluídos. Assim, “a FEBEM-CE fazia parte de uma política nacional de abrigo e recuperação de menores e, por consequência, tinha em si um caráter educacional, mas, ao mesmo tempo, lidava diariamente com a repressão”

(Pinheiro, 2006, p. 9). Lá eram acolhidas, como afirma Oliveira (2007, p. 9) “crianças e aos adolescentes que viviam em situação de desigualdade social, abandono, desamparo e/ou praticantes de atos considerados pela lei como sendo passíveis de punição legal”.

Prosseguindo na leitura das políticas públicas que eram demandadas por extensas lutas sociais, chega-se ao golpe militar de 1964. Com ele temos que:

O modelo de assistência instituído pelo regime militar, após 1964 no Brasil, baseava-se em moldes americanos de educação, de industrialização e de administração. Durante o regime militar se afirmou no Brasil o princípio da destituição do pátrio poder, retirando a criança da responsabilidade dos pais, da sociedade, transferindo-a para o Estado, legitimando a internação da criança até os 18 anos (Pavão, 2011, p. 12).

Terminado o longo período ditatorial após incessantes esforços da sociedade civil organizada, fruto de grandes conquistas sociais, passa-se a ter o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90). Depois de inúmeras lutas é que, a partir daí, muda-se significativamente o quadro social. E embora as lutas sociais continuem no sentido de estreitar a reação teoria e prática com relação ao exercício das políticas públicas para o setor da infância e da adolescência, evidente que se teve uma vitória dos que anseiam pela equidade social e pelo efetivo compromisso ético e político com os mais vulneráveis. Leia-se:

Duas emendas de iniciativa popular, perfazendo mais de duzentos mil assinaturas de eleitores, foram apresentadas à Assembleia Nacional Constituinte: “Criança e Constituinte e Criança - Prioridade Nacional”. Seus textos foram fundidos e acabaram entrando no corpo da Constituição com a expressiva maioria de 435 votos a favor e apenas 8 contra. Com esta vitória na Constituinte, o passo seguinte foi elaborar uma lei ordinária que revogasse, de uma vez por todas, a velha legislação do período autoritário. A partir daí as entidades não-governamentais articularam-se no Fórum DCA: Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. E esta articulação se deu em torno de três princípios básicos: o respeito à identidade; à autonomia e ao dinamismo de cada uma das entidades-membro (Costa, 1994, p. 138 *apud* Pavão, 2011, p. 15-16).

Aqui, devemos destacar que a ideia da criança como sujeito histórico foi construindo-se ao longo de séculos. Destaca-se que a ampla forma de ver a infância nos obriga uma diversidade de olhares e de formas diferentes de representações da vida dos infantes. Para termos essa compreensão hoje, devemos considerar os esforços dos que perfazem esse caminho, como Pinheiro (2004, p. 345), que tratando especificamente do Brasil dos anos 1970 e 1980, no que concerne à adoção, diz: “Esse trato tende a englobar uma

diversidade de compreensões sobre tais sujeitos sociais, concretizadas em um conjunto de práticas que incluem ações de assistência e de defesa de direitos”.

Correlacionando essa questão com a nossa pesquisa, um lugar de sujeitos era assumido por Fernando e Anália. Que, por sua vez, davam aos filhos e filhas também um lugar de sujeito de suas vidas. Nesse sentido, pode-se dizer que houve um enfrentamento da chamada “questão do menor”, que se pode dizer trazia, neste momento de nossas vidas (e aqui me incluo), uma dimensão não formal e uma formal, privada e pública, que se justapunham, colidiam e ora se ajudavam.

A dimensão da informalidade e da antecipação a políticas de adoção àquele tempo parecia relacionar-se àquilo que Oliveira Filho (2019, p. 64), como também Cláudia Fonseca (2006) dizem acontecer como uma cultura ínsita na própria formação das famílias brasileiras, em especial, aquelas de classes médias e baixas. Nestas famílias, era relativamente comum “a criação, por longos períodos, de crianças e adolescentes oriundos de outras famílias e comunidades vizinhas”; assim, “A prática de criar filhos alheios sempre, e em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita no Brasil. São inclusive raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação em seu seio” (Costa, 2004, p. 70, *apud* Oliveira, 2019, p. 64).

Nesse marco de informalidade, que apontava para o descaso do Estado, contradições sociais e pessoais, bem como ausência de políticas públicas para a infância e sua educação, situavam-se as problemáticas que envolviam a adoção. Observa Oliveira (2019, p. 64) que: “Os estudos de Cláudia Fonseca (1986) e de Domingos Abreu (2002) são fundamentais para compreender como a adoção nacional firmou-se à revelia da regulação estatal”. Na verdade, quando a sociedade política não atua frente a uma demanda social grave, a sociedade civil organiza-se e faz por ela; e pode-se ver, como estamos a mostrar, que há pessoas e grupos sociais que se antecipam a mudanças sociais que vão vir coletivamente muito depois.

A atuação de Fernando Melo e Anália Bueno como pais de tantas crianças era portadora de promissoras transformações, segundo se verá também na esfera da divisão social do trabalho familiar.

2.6 Na vida, a aposta em novas formas de ser e conviver

Sabe-se que as atividades femininas foram invisibilizadas socialmente quando no lar, na vida doméstica em geral e na criação dos filhos. Fora do lar conhece-se o alto grau de exploração no trabalho, como também de oportunidades e ganhos desiguais no universo social da mulher (Bezerra, 2021; Nogueira, 2017; Kilomba 2019; bell hooks, 2019).

No caso do Lar Antônio de Pádua, vê-se uma construção de papéis sexuais e de divisão de trabalho social que apresenta movimentos diferentes, rompendo com o machismo estrutural que ainda existe. Dona Anália não abdicava de sua função materna e nem de sua ação social como profissional da educação. Ao contrário, vivia seus papéis enquanto mãe, dona de casa, professora e artística-artesã, também empreendedora, quando fazia bordados elaboradíssimos, pinturas esmeradas, mas também queijos e doces para vender, ajudando nas despesas com as crianças, construindo, com Fernando, seu companheiro, uma relação, em certa medida, equitativa de gênero, o que a tornava avançada para a época em questão.

No depoimento de *Vênus*, criança acolhida no Lar Antônio de Pádua, encontrado na tese de Melo (2013), encontramos um relato de acolhimento, de atenção e cuidados que eram dispensados por ambos, Anália e Fernando, em momentos em que as crianças padeciam de angústias provocadas por traumas adquiridos em sua vida anterior ao Lar. Leiamos:

Eu tinha medo de gato preto. Mãe Anália me dava passe e chá de hortelã. Eu dizia que o gato levava o berço de palha.
Com tudo o que era feito, porém, aos poucos eu ficava calma.
O gato balançava o berço que eu dormia. Eu corria do último quarto gritando, de pijama, sem ar, roxa. E perdia o sono. Ela me dava banho e colocava no colo. Pai Fernando tinha uma cadeira no meio do salão, me balançava na cadeira, me levava pro quarto e me dava passe. Todo dia todos levávamos passe. A Edinete que colocava o gato (*Vênus*) (Melo, 2013, p. 93).

Fernando Melo, meu avô (às vezes farei esse acréscimo, às vezes não), por sua vez, não deixava de prover o sustento por meio de sua atuação na esfera pública, mas o que o caracterizava era a amorosidade para com os filhos e filhas, o que não é comum nos extratos do machismo estrutural, tão presente na nossa sociedade até nos dias atuais. Revela-se o que dissemos na seguinte fala de Diamante:

O papai era carinhoso até demais, conversava, colocava no colo. Dava o amor que nos faltara tanto e nos mostrava o aspecto da gente se relacionar com os outros afetuosamente, e de se inserir no mundo.

Era provedor sim, mas expressava sem maiores esforços o amor que sentia por nós.

Mas toda a parte de conhecimento da vida prática, do ensino e da parte doméstica, social, da gente aprender a falar, se portar socialmente, aprender a se calar na hora que precisava, aprender todas as tarefas que faziam parte da educação das mulheres daquela época, foi mãe Anália que ensinou para a gente. No entanto ela não abdicava da sua função social de trabalhadora da educação e assumia o seu trabalho como professora tanto pelo número de filhos quanto para dar continuidade ao cargo conquistado em Minas Gerais e transferido para o Ceará, como também pela compreensão espírita de que tínhamos um compromisso com a precariedade da vida da infância do nosso bairro (Diamante, entrevistada).

Voltemos agora ao mencionado trabalho artesanal executado por Dona Anália. Soares Júnior e Carvalho (2021), apoiados em Barbosa e D'Ávila (2014), afirmam que o artesanato tem sua história correlacionada com as questões de gênero, relacionando-se, portanto, “com a divisão sexual do trabalho decorrentes das relações sociais entre os sexos, estabelecidas historicamente”. Partem da ideia de que: “O fazer artesanal se correlaciona e ajuda a contar a história da própria humanidade, pois, desde os períodos mais remotos, se encontram vestígios da presença de objetos feitos a mão” e, logo, esta prática social “tornou-se uma alternativa para que se pudesse adquirir renda” (Idem, p. 9).

Os autores Soares Júnior e Carvalho (2021, p. 10) citam Barbosa e D'Ávila (2014, p. 150), que mostram o cotidiano como um lugar de táticas de resistência, plenas de possibilidades de criação. Diz Barbosa e D'Ávila que o artesanato é tática que tem se mostrado necessária “para superar regimes opressivos e desiguais”, suas práticas “agregando aspectos como desenvolvimento cognitivo, psicológico, político e econômico, tão determinantes para o ‘empoderamento’ individual e coletivo [...]” (Barbosa; D'Ávila, 2014, p. 150).

Observamos em Dona Anália Bueno uma forte aptidão para o fazer artístico, sem desprezar a artesanaria, essa parte do que se faz com a mão e que constitui o que se chama hoje de uma “estética do cotidiano” criador.

Além de dominar as técnicas da fabricação de queijos, cujos espaços são conservados até hoje no sítio e na sede do Lar, como veremos em fotografia a seguir, ela também ensinou técnicas de fabricação de redes e tapetes. Em seus momentos de descanso, Dona Anália pintava quadros, cujas técnicas aprendera com sua mãe, Dona Amália Bueno. Em todos eles, retratou paisagens de locais, sugerindo, em especial, cenários cearenses e mineiros.

Fotografia 13 – Um dos quadros pintados por Dona Anália Bueno que mostram uma paisagem praiana. Sua arte, que envolvia pintura e bordados, sobretudo, era referência para todos do Lar Antônio de Pádua. E um princípio de ação educacional



Fonte: Produção da pesquisadora.

Sobre os aprendizados e as vivências com Dona Anália, lê-se do que diz Diamante, que a educação no colégio das freiras não dava o sentido de “que a gente era gente”, fazia-se coisas “no automático” e “não havia conversa ou diálogo”, não havia a percepção dos educadores de que “havia um mundo vivo dentro de nós”. Então, a depoente aponta um contraste disso ante o que foi vivido na prática e com a reflexão espírita vivida no Lar Antônio de Pádua.

Conta a narradora:

Tudo que a gente teve que tornou a gente mais participante do mundo, da vida, da sociedade foi ela que trouxe.

No colégio das freiras a gente nem existia, nem sabia que a gente era a gente. Só comíamos, dormíamos, íamos para a missa, estudávamos, tomávamos banho, e no dia seguinte começava tudo de novo. Tudo isso mandado, sem conversa, tudo no automático, ninguém podia abrir a boca. Não havia conversa, nem diálogo. Éramos todas conduzidas pelas freiras sem que elas percebessem que tínhamos um mundo vivo dentro de nós.

No Lar, ao contrário, a gente percebia o sentido espiritual de tudo, e a vida repartia-se com alegria, em múltiplas tarefas e aprendizados, embora alguns fossem doídos, como o é uma parte da experiência humana (Diamante, entrevistada).

Um exemplo desse cotidiano repartido e que reinventa o bairro a partir de lacunas de sofrimento e marginalidades é a feitura de queijos por mãe Anália, que objetivava ajudar o sustento das casas lares de segunda faixa mantida pelo Lar Fabiano e pelas comunidades empobrecidas. Até se construía artefatos e máquinas manuais para construção dessa artesanaria, o que se configurou uma das grandes marcas do Lar Antônio de Pádua.

Fotografia 14 – Local onde, até hoje, são fabricados, manualmente, queijos, cuja receita e modo de preparo foram trazidos de Minas Gerais por Dona Anália Bueno



Fonte: Produção da pesquisadora.

Ainda no contexto das organizações, desempenhos e distribuições de tarefas em que as crianças, em algum nível, mas sobretudo os jovens cooperavam, via-se a riqueza da artesanaria. Cooperar uns com os outros e com seu próprio desenvolvimento ético-moral, dentre outros aspectos, pois que havia sempre uma arte no que se fazia, era parte do cotidiano da vida.

Conta-nos uma nossa depoente, Turmalina, que também foi pessoa fundamental para alicerçar o trabalho iniciado no Lar Antônio de Pádua, que eram oitenta rapazes, no

Lar, quando ela chegou; e que houve uma fase em que estes produtos artesanais contribuíam com o sustento da casa. Ouçamo-la:

Quando cheguei aqui tinham oitenta rapazes e as meninas viviam internadas, só vinham no final de semana.

Depois que o seu Fernando casou, elas vieram pra cá, morar aqui. Eu cheguei aqui bem pouco depois da dona Anália. Nessa época, já tinha oitenta rapazotes, a Vandira, a Maria Ozita e a Fátima. Tivemos muita necessidade. Quando ela chegou eu fiquei por conta da casa, ajudando porque tinha essa meninada toda. Depois que eu cheguei, vieram outras poucas crianças (Turmalina, entrevistada).

Turmalina menciona, então, que havia divisão de tarefas familiares, embora aspectos mais significativos em termos de rentabilidade da artesanaria feita eram realizados por mãe Anália, como se lê:

Lembro como se fosse hoje cada um que chegou. Quando eles cresciam faziam tudo em casa. Quando eles chegavam recém-nascidos, eu ajudava a dona Anália a cuidar. Quando eu cheguei, ela ainda não ensinava, começou depois. Ela ia pra Belo Horizonte com malas de bordados pra vender lá atrás de recursos pra casa. Eu ficava aqui sozinha. Nessa época eu fazia almoço e janta todo dia. O Francisco me ajudava muito. Eu terminava de jantar e tinha que arrumar a cozinha aí o Francisco dizia pra eu ficar tranquila que ele ia botar os meninos pra dormir. Quando eu terminava as coisas na cozinha os meninos já estavam dormindo (Turmalina, entrevistada).

Além da produção de queijos, Dona Anália ensinara a todos a fazer doces, produto artesanal cuja diversidade era inspiração de sua localidade natal, Minas Gerais. Todos os filhos e filhas jovens do Lar Antônio de Pádua se envolviam nas tarefas diárias da casa, em nível doméstico, educacional, mas também naquelas que envolviam o trabalho cooperado, com existência de produto final, e não apenas um arremedo de verdade.

Diamante já mencionara. O trabalho como princípio educativo, amplamente utilizado por Dona Anália, está intimamente ligado à prática de Eurípedes. E em vários níveis, como na produção de queijos e doces, sobretudo, para venda e consumo, dava-se o exercício da cooperação. Segundo nos relata a nossa depoente Rubi:

Fazíamos muito doce. Nem sei se hoje eu consigo mais porque não tenho tanta lembrança dos detalhes e nem força de vida como nossa mãe. Mãe Anália só dizia:

- Hoje vamos fazer doce de mamão; hoje vamos fazer doce de jerimum. Eu já começava a raspar coco, fazia as cocadas também.

Não tinha moleza e não é todo mundo que consegue fazer o que se fazia.

Hoje em dia não se faz para vender, mas já fizemos muito doce para vender, como também para consumo, e embora as tarefas fossem maiores para os adultos, os filhos e filhas jovens participavam (Rubi, entrevistada).

O processo, também aprendido por mim no re-olhar da pesquisa, descreverei a seguir. Ressalto o valor da vida cotidiana ser repleta de trabalhos cooperados, que davam a todos um sentido de corpo social e afetivo único. O trabalho como princípio educativo, que enlaçava arte e artesanias, era traço-chave no Lar Antônio de Pádua, e também acontecia na experiência educacional de Eurípedes Barsanulfo, que sustentava excluídos na escola, e os estudantes que desejavam engajavam-se em cuidados junto a eles. Dando ênfase ao teatro e sua dramaturgia, no Colégio Allan Kardec, Barsanulfo dava ênfase a outra modalidade de arte, ambas nutridas pelo mesmo campo de amorização.

No Lar, como íamos referindo, havia um rodízio permanente de aprendizagens e partilhas que se davam como parte dessa oferta de vivência solidária e ética. Daí, dever registrar por ser significativo o que eu escrevera no Diário de Campo, no decorrer da feitura do queijo e da pesquisa.

Separa-se o leite, que pode ser de vaca ou de cabra, na quantidade que se deseja fazer, de preferência recém-ordenhado e o ideal é que atinja a temperatura de 35°C.

Coloca-se o coalho na proporção devida e deixa-se o leite em repouso por 40 minutos a uma hora.

Quando estiver coalhado, faz-se o corte da massa em cubos, separando-se a massa do soro.

Retira-se metade do soro para ser aquecido até 85°C, quando então voltará para o recipiente com a massa e o restante do soro para que tudo seja pré-cozido e salgado.

Após esse processo, separa-se a massa do soro, que irá para a fabricação do queijo ricota e então a massa é colocada na prensa, devidamente envolvida por um pano limpo utilizado somente para isso, onde será prensada por cerca de quatro horas.

Depois desse período, vira-se a massa e deixa-se prensar por mais oito horas, quando, então o processo estará concluído. (Diário de campo)

Fotografia 15 – Prensa de queijo do sítio do Lar Antônio de Pádua



Fonte: Produção da pesquisadora.

Se, socialmente, o cenário no Brasil de então era a marginalização e exclusão de sujeitos que nasciam em famílias desestabilizadas, empobrecidas, exploradas, ou que, por variados motivos, eram abandonados por suas famílias, encontramos no Lar Antônio de Pádua um campo onde se vivia a reinserção social e a recomposição dos Espíritos. Um espaço em que se (re)constituía um ambiente afetivo, a rematrização familiar, o vínculo pessoal e social, bem como oportunizava-se educação para crianças e jovens, cuja vida anterior era marcada por exclusão e pobreza, abandono e ausência ou negação do usufruto de direitos humanos.

2.7 A chegada de Eurípedes Barsanulfo aos nossos corações: quando se acorda o sentido espiritual para a vida

De noite todos nós nos reuníamos no Lar para estudar o evangelho segundo o Espiritismo. *A gente dava sentido ao que se vivia com as visões do espiritismo. Era libertador.* Por isso que eu acho que tudo está ligado ao trabalho do Eurípedes porque o papai sempre foi uma pessoa vanguardista, progressista. A tia Clícia também. Eram pessoas singulares fazendo um trabalho singular (Diamante, entrevistada) (Grifo nosso).

Veja-se a chave: “a gente dava sentido ao que se vivia com as visões do espiritismo. Era libertador”. E explica: “Tudo partia de um Cristo amoroso, que dava sentido ao que vivíamos. Evidente que era um novo patamar de espiritualidade que tínhamos de construir cada um em suas vidas dali para a frente”. Ouçamos mais a cena da esperança:

O evangelho todo dia a gente fazia, era o evangelho no lar. Ia dando sentido à vida entendê-lo. Toda noite depois da janta a gente parava tudo pra fazer o evangelho. Mãe Anália lia e pai Fernando comentava. Eram sempre todos juntos: eles e todos os filhos.

A primeira coisa maravilhosa que eu achei foi a diferença no tratamento do que eu tinha aprendido naquele contexto do colégio interno. O que eu ia aprendendo com a realidade do espiritismo no Lar fazia uma enorme diferença.

A forma de conhecimento espiritual que eu ia aprendendo no lar era incrível, mesmo pra minha época, pra minha maturidade na época a diferença era tão grande que eu achei maravilhoso. Eu nem tinha maturidade pra entender bem a diferença, mas eu sabia que eu estava muito mais feliz, me sentia acolhida por conta da forma como eles praticavam a religião (Diamante, entrevistada).

Era o início do contato de Diamante com a vertente teórica do espiritismo, mas também com a prática dos princípios espiritistas que aqui enfatizamos, do amor, da solidariedade e da cooperação, todos estes envolvidos nas rotinas diárias da família.

Eu não dava a dimensão talvez exata do que eu percebia; não tinha as palavras, talvez não tivesse; só sabia que na prática aquilo era uma coisa muito melhor, muito boa mesmo. Por isso também eu acolhi a religião como minha até hoje. Não foi uma coisa só falada à distância, a gente vivenciou o que era falado com o espiritismo. Isso foi o que despertou na gente a vontade de continuar espírita, de buscar esse sentido para nossas vidas e de realizar o estudo sobre a doutrina. Mas o que fazia a gente entender mesmo a religião era a prática do espiritismo. Pois fomos aprendendo com eles, através das ações deles, e do que a gente ia vivendo juntos, todos. Através disso fomos adquirindo saber religioso (Diamante, entrevistada).

Ao longo de todo o capítulo vimos que as crianças e jovens, ao serem acolhidos por seu Fernando e Dona Anália, eram educados segundo a referência espírita. Daí a

expansão das dimensões que o espiritismo trabalha: a ético-moral, a cooperação, a autonomia, o amor e as solidariedades. Para Barsanulfo, que íamos ouvindo falar ali, em meio a essas orientações espirituais, os objetivos da educação não se atinham a uma única existência ou encarnação, mas, davam vigor a um ser imortal, que precisava dar sentido espiritual a suas experiências, sustentando a evolução do seu ser.

Vejamos em suas palavras:

A educação do espírito traz em sua essência, objetivos claros que auxiliam o ser a crescer e a alcançar um novo estado evolutivo. É no espírito que o conhecimento se armazena, podendo ser trazido de várias formas, dependendo das oportunidades. À medida que o conhecimento se desdobra no pensamento renovam-se aqueles já adquiridos e armazenados. Esse conhecimento vai se transformando no novo saber, passando a modificar a sua personalidade (Barsanulfo, 2005, p. 84-85).

Assim, eram chamados a uma relação outra com sua espiritualidade os filhos e filhas do Lar Antônio de Pádua. Com leveza e carinho, a partir da própria história de mãe Anália, mineira que tinha sido evangelizada pela secretária de Eurípedes Barsanulfo. Leiamos mais:

À medida que o espírito evolui, renova os seus painéis mentais e as vibrações arquivadas na memória. São os acervos psíquicos do espírito, os que refletem a intimidade do comportamento do ser. A consciência tem sua sede no espírito, assim como a memória tem sua sede no perispírito. A vida oferece a oportunidade de reconstrução contínua e reparadora [...] as energias condensadas na memória sem ligam como uma usina, polarizando-nos no perispírito alguns pontos que são bem dimensionados. Em todo seu contexto, o armazenamento de variadas energias na memória refere-se aos fatos e as vivências do espírito. São eles que determinam os níveis de consciência do espírito. Esses níveis têm filtragens diferentes alterando ritmo da personalidade, devido ao fluxo das energias que passam a ser assimiladas e distribuídas pelo próprio pensamento. Entender íntima relação entre o pensamento, a memória e a consciência facilita a compreensão do comportamento do espírito (Barsanulfo, 2005, p. 84-85).

Com relação à evolução do ser imortal que somos, assim se pronuncia Eurípedes, instigando-nos a modificar os painéis mentais de reencarnações anteriores e mesmo os dessa, que quase sempre trazem muita dor. Se deveria transmudar energias condensadas na memória, de maneira a pô-las em ação, modificando as estruturas e situações que seriam preciso transformar e os painéis mentais da intimidade do ser.

3 AMOR E COOPERAÇÃO NO SEIO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR VIVIDA NO LAR ANTÔNIO DE PÁDUA – COTEJANDO COM A INSPIRADORA REFERÊNCIA DE EURÍPEDES BARSANULFO

Que ele (o aluno) saiba encontrar o para quê de tudo o que faz e o porquê de tudo o que crê. Ainda mais uma vez, meu objetivo não é lhe dar a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la, quando necessário, de fazê-lo estima-la no que ela vale, e fazê-lo amar a verdade acima de tudo.

Jean Jaques Rousseau (1967, p. 487).

Vimos, nos capítulos anteriores, que as entrevistas narrativas foram instrumentos que nos serviram para um contato próximo com a história do Lar Antônio de Pádua e as questões das políticas pública para a educação e, especialmente, a adoção em suas nuances. Enfocamos as cenas cotidianas, como também as decisões fundamentais da vida, junto ao pensamento daqueles que fundaram e viveram o Lar Antônio de Pádua. Como observa Le Goff (1990, p. 9): “O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta”.

Nesse exercício analítico, daremos seguimento às entrevistas também no presente capítulo, desta vez, com foco na experiência educacional vivenciada pelas profissionais de educação, professoras e coordenadoras das três unidades da instituição, quais sejam: Centro de Educação Infantil Lar Antônio de Pádua – sede, situado no bairro Vila Manuel Sátiro, em Fortaleza; Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo, na Pavuna, em Pacatuba; Centro de Educação Infantil Bezerra de Menezes, no Alto Fechado, também em Pacatuba. A dinâmica dos saberes gestados na pesquisa nos traz a categoria do **Amor e a da Cooperação, como chaves de leitura da experiência escolar vivida no Lar Antônio de Pádua – daí iremos cotejando alguns de seus elementos com a inspiradora referência de Eurípedes Barsanulfo.**

Por meio das aprendizagens e práticas vividas pelos educadores do Lar Antônio de Pádua, durante as décadas experienciadas na instituição, fundada em 1961 e que continua seus trabalhos até hoje, iremos capturar os saberes desses sujeitos da pesquisa. Isso se fará, essencialmente, por meio de entrevistas narrativas, mediante as quais fazemos a leitura (a partir da história oral levantada) da relação entre vida e educação na ação vivida nos vários Centros de Educação Infantil da instituição Lar Antônio de Pádua. Indicaremos elementos significativos que ressoam na ambiência das falas orais

sobre as práticas do Lar, e que se relacionam com a vida e obra do educador Eurípedes Barsanulfo, inspirador da instituição educacional referida.

Para situar o terreno discursivo que estamos adentrando, com o educador espírita inspirador da obra sendo Eurípedes Barsanulfo, elejo algumas referências da pedagogia espiritista, iniciando com o que Dora Incontri afirma sobre a experiência pedagógica espírita:

Quando nos referimos a uma experiência pedagógica espírita, estamos delimitando as escolas ou práticas educacionais que apresentem um ou mais elementos constantes da pedagogia espírita, ou seja, algum diferencial significativo da educação tradicional e que esse diferencial tenha sido consequência do espiritismo (Incontri, 2012, p. 134).

Devemos ter presente que o sujeito da educação é um ser interexistente, como observa Pires (2008); desse modo, seu corpo físico, como define Incontri, apoiada naquele autor, é “apenas uma instância existencial do homem, embora necessária, a ser valorizada e assumida”, já que “o ser existe além das dimensões físicas e visíveis, porque se expande em espírito no tempo e no espaço” (Incontri, 2012, p. 179). E continua a autora: “No tempo, porque em seu íntimo carrega um passado histórico denso a se manifestar em lembranças, intuições, tendências, impulsos, conhecimentos inatos, experiências já adquiridas”; e no espaço, “porque está em permanente contato extrassensorial com outros seres, capta outras dimensões, através de sonhos, visões, mensagens telepáticas e comunicações explícitas e diretas” (Idem, p. 179).

Continuando, Incontri (2012, p. 179) explica-nos que: “A educação é o processo permanente de aperfeiçoamento do Espírito, é o despertar de suas potencialidades, a realização gradativa de sua divindade e não apenas numa dada existência, mas eternidade afora”. Nessa perspectiva é que se posta tal assertiva:

Renascemos múltiplas vezes, ascendemos de mundo em mundo, experimentamos ações, debruçamo-nos sobre a natureza do cosmos, para perscrutá-lo e decifrá-lo - e tudo isso faz parte do processo pedagógico em que estamos lançados como Espíritos em evolução. Assim, a educação é o sentido mesmo da existência. É meio e finalidade, é processo e meta (Incontri, 2012, p. 179).

O pensar espírita não é restritivo a um sistema educacional de um tempo histórico, pois isso se faz acomodatório, atrelando a razão ao que se tem como realidade em dada época. Por isso, além de situar o ser no presente de sua interexistência, de

considerar um passado de muitas experiências reencarnatórias, a educação também se projeta para o devir. Nos termos de Herculano Pires (2008, p. 70-71):

Dessa maneira, quando tratamos de uma Pedagogia Espírita, destinada a formar as criaturas para um mundo diferente deste em que nos encontramos, não nos colocamos fora da atualidade pedagógica, mas, pelo contrário, perfeitamente entranhados nela. Mas é preciso acentuar que esse mundo diferente não é apenas uma hipótese ou um sonho, caso em que estaríamos à margem da própria natureza do processo educacional, pois não se educa ninguém para a irrealidade, mas somente para a realidade. Esse mundo diferente está surgindo em meio do mundo atual, e o faz de maneira tão acentuada e acelerada, que vem obrigando os pedagogos a acertarem os passos com ele, em toda a extensão da Terra (Pires, 2008, p. 70-71).

Assegura-nos Kardec, o codificador do Espiritismo (porque havendo informações vindas dos Espíritos, Kardec não se arvorou a ser autor delas) que: “Não foi o espiritismo que criou a renovação social; é a maturidade da humanidade que faz dessa renovação uma necessidade” (2013, p. 372). E afirma mais o caráter progressivo do pensar espiritista:

A nova geração marchará, pois, para a realização de todas as ideias humanitárias compatíveis com o grau de adiantamento a que houver chegado. Avançando para o mesmo alvo e realizando seus objetivos, o Espiritismo se encontrará com ela no mesmo terreno. Aos homens progressistas se deparará nas ideias espíritas, com poderosa alavanca e o Espiritismo achará, nos novos homens, espíritos inteiramente dispostos a acolhê-lo. Dado esse estado de coisas, que poderão fazer os que entendam de opor-se-lhe? (Kardec, 2013, p. 372).

É nesse escopo que devemos considerar que a largueza de visão do pensamento espírita vai implicar uma concepção educacional que mostra a complexidade da própria vida.

Como nos diz Bigheto (2006, p. 72), “Para o espiritismo a essência da própria vida é pedagógica, a evolução do ser humano é um processo de educação”, e continua com Incontri (2004), para quem “o espiritismo entende o devir humano como uma história de evolução, não como uma história de salvação” (Bigheto 2006, p. 72). Ao contrário, a história humana objetiva atingir o alvo evolutivo a que todos têm direito, como vimos o autor ressaltar:

O homem está destinado a conquistar a perfeição, através do aprendizado de múltiplas vidas sucessivas. Na teoria espírita a humanidade está em processo educativo, aprendendo, através da ação livre no mundo, a crescer espiritualmente, a fazer desabrochar as virtudes e a sabedoria que serão suas, quando atingir o alvo evolutivo. Todos chegaremos a esse projeto de

perfeição e felicidade, para o qual fomos destinados (Bigheto, 2006, p. 72-73).

Assim, como dizia Pires (2008, p. 7), educar seria “decifrar o enigma do ser em geral e de cada ser em particular, de cada educando”. A educação, então, refere-se ao Espírito em seu trajeto evolutivo por inteiro. E embora considere o presente e as pedagogias que se engendra junto ao educando em um contexto situado em sua historicidade, cultura, é, sobretudo, mutante e visa partejar a transformação pessoal e social dos sujeitos que se educam.

Aqui, devemos lembrar que o codificador do espiritismo, que também era educador, Alan Kardec, estudou no Instituto de Yverdon, na Suíça, dirigido por Johann Heinrich Pestalozzi, de quem teve referências de uma pedagogia amorosa e atenta ao ser educando. Formou-se na arte de educar no referido instituto. Vejamos em suas palavras:

Jamais utilizei teorias preconcebidas; observava atentamente, comparava e deduzia as consequências. Através dos efeitos, procurava chegar às causas pela dedução e encadeamento lógico dos fatos, só admitindo uma conclusão como válida quando esta conseguia resolver todas as dificuldades em questão. Era preciso agir com circunspeção, não levianamente (Kardec, 1971, p. 218).

Ter um ser humano concreto, como queria Kardec, implicava um olhar situado para ele, que leve em conta o tempo corrente, mas pense devires, levando em consideração as coletividades, mas também o ser individual que somos. Nesse sentido, como dizia Pires (2008, p. 7), educar seria “decifrar o enigma do ser em geral e de cada ser em particular, de cada educando”.

Assumir o sujeito da educação, portanto, em suas várias facetas, corresponde com o que faz o espiritismo, que se desdobra em um tríplice aspecto. Nas palavras de Herculano Pires:

Sendo o Espiritismo uma doutrina que abrange, em seus três aspectos fundamentais – a Ciência, a Filosofia e a Religião – todas as facetas do Homem, visando necessariamente à unificação do Conhecimento, é evidente que a Educação Espírita só pode ser integral e contínua, indo de um extremo a outro da existência humana (Pires, 2008, p. 11).

Há uma solidariedade, pois, entre as idades do ser humano, as gerações e civilizações que se sucedem, o que faz com que projetos de vida coletiva em seu encadeamento levem às gerações que chegam as perguntas pelo continuar das lutas sociais e também dos esforços pessoais, que pertencem às tarefas de cada um, em seu

mundo e intimidade. A questão da transmissão, portanto, deve levar o sujeito da educação à sua atividade de construir-se e ao mundo, fugindo a uma passividade estagnante.

A cultura humana - que abrange todas as áreas do Conhecimento e, portanto, também a religiosa - é um imenso esforço coletivo de gerações e épocas, de civilizações e culturas encadeadas e solidárias através do tempo. Sua transmissão se efetua pela educação, mas a educação não é um simples fio transmissor ou objeto passivo, e sim uma espécie de caldeirão em que fervem as ideias, semelhante ao caldeirão medieval de que falou Wilhelm Dilthey em *O Homem e o Mundo* (Pires, 2008, p. 12).

Esta solidariedade das culturas humanas está não somente nas referências educacionais mais teóricas, como também nos atos da prática pedagógica, como se vai observando.

Herculano Pires (2008, p. 21) auxilia-nos a examinar o que ele chama de “dialética da educação” e que abarca o processo educativo de maneira mais complexa e “dinâmica, acima dos traçados rígidos da História como sequência de fases e das condições deterministas biopsicossociais”. Uma dialética da educação que considere as contradições de nosso tempo e auxilie-nos a superá-las, mediante a educação. Com o autor: “Se pudermos encarar a educação como um processo de desenvolvimento dimensional da cultura, não como substituição de fases históricas condicionadas pelo tempo, mas de um processo que se serve do tempo”, só assim ficaremos “mais próximos de uma visão global do problema” (Pires, 2008, p. 21). “Parece-nos, pelo menos, que dessa maneira poderemos superar a representação esquemática, fragmentária que hoje possuímos” (Idem, p. 21), e que reduz a complexidade do processo educacional como um todo, como também do sujeito da educação.

É que, como orienta Gadamer (1997, p. 316), “A consciência histórica é uma forma de autoconhecimento”. Nota Passeggi (2011, p. 153), ao referir-se ao autor, que na tradição alemã, o significado de “‘formação’ (*Bildung*) consiste numa elevação do ser singular, que se desprende de si para alcançar a consciência histórica, ou seja, para se manter aberto ao diferente, a outros pontos de vista menos individuais e mais universais.”.

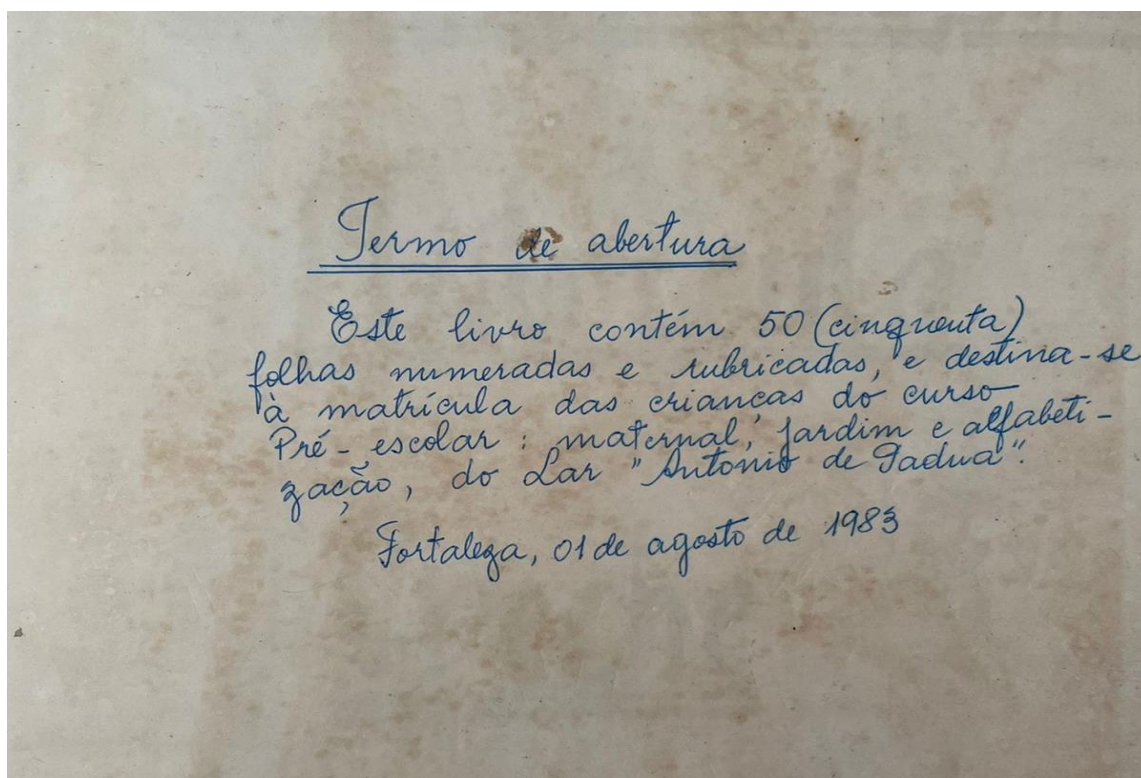
Podemos admitir que as situações de formação reflexivas, dialógicas e que se inscrevem em situações da prática reflexionada são situações que mais estimulam à construção das formações dos educadores, pois o sujeito lança-se a buscar o que lhe falta, decide-se por construir algo nessa direção e seleciona o que percebe ser propício à

sua ação e inscrição no mundo. Os saberes da experiência vivida, diz Passeggi (2011, p. 152), retorna para o sujeito como alento para sua vida e, portanto, “oferecem oportunidades de tomada de consciência, potencializarem aberturas, interrogações e transformações”.

3.1 Abrindo a cena e a pesquisadora em processo também de (auto) educação na pesquisa

Nos idos de 1983, na Rua Py, 752, como era chamada a rua antes da homenagem a Fernando Faria de Melo, era fundada, oficialmente, por Dona Anália Bueno de Melo, a Creche Lar Antônio de Pádua. Leiamos o descrito no registro fotográfico do termo de abertura da instituição, manuscrito redigido por Dona Anália:

Fotografia 16 – Termo de abertura que consta no livro de matrículas de 1983 a 1992, do Lar Antônio de Pádua



Fonte: Produção da pesquisadora.

Encontramos, ainda, logo após o termo de abertura da instituição, o histórico e os objetivos da instituição, em sua gênese, descritos pela fundadora Dona Anália Bueno,

no primeiro livro de matrículas, em que constam dados dos anos de 1983 a 1992 (vide anexo).

Frisamos que desde o período inicial de fundação do Centro de Educação Infantil Lar Antônio de Pádua, que constava do que era intitulado no documento como Curso Maternal I, II e III, Jardim de Infância I, II e III e Alfabetização, sendo todos de tempo integral, como até hoje (manhã e tarde).

Leiamos os termos em que se fundava os cursos referidos para a infância e que objetivavam a atender às mães trabalhadoras.

Fotografia 17 – Texto escrito à mão, por Dona Anália Bueno, também no livro de matrículas, descrevendo o histórico, aspectos funcionais e os objetivos da instituição

1983
Lançamento Matrículas

2

Lar "Antônio de Fátima"
 Rua Gy, 752
 Vila Manoel Sátiro
 Fortaleza - Ce
 CEP - 60000 - telefones: 225-0568 e 225-1262
 DDD - 085

Histórico: A creche do Lar "Antônio de Fátima", com os cursos de pré-escolar, foi iniciada com as matrículas - maternal, jardim e alfabetização, em 01 de agosto de 1983, para atender às mães que trabalham.

O horário de funcionamento será de 7.00 horas até 16.00 horas.

Esse trabalho de assistência fraterna visando a união e recuperação da família, será coordenado e supervisionado pela Administração do Lar "Antônio de Fátima", através das aulas, reuniões com as mães, com palestras educativas, orientação para a economia do lar e outras atividades que se fizerem necessárias para o desempenho da tarefa.

As crianças receberão assistência médica pelo seu ambulatório médico-odontológico "Dr. Bezerra de Menezes", incluindo tratamento dos dentes.

Rogamos a proteção de Deus para a nova tarefa assistencial que estamos assumindo perante o Poder Divino.

Que Ele, na Sua Misericórdia Infinita, nos ilumine e oriente os nossos passos!

Fortaleza, 01 agosto 83

Fonte: Produção da pesquisadora.

Notamos, no texto de Dona Anália, a sedimentação da obra feita com os princípios espíritas por ela aprendidos e praticados junto a seu esposo, atualmente não mais reencarnado, Fernando Faria de Melo. Assim, vemos que o texto de Dona Anália indica o acento da solidariedade, a crença em Deus como um ser onipotente e dotado de

misericórdia para com todos e a prática da caridade como pilares norteadores do trabalho que se iniciava.

Memoramos aqui que, desde a fundação da creche até os dias atuais, o atendimento educacional prestado é feito gratuitamente às famílias da comunidade da área empobrecida da Vila Manuel Sátiro.

Temos constatado que a comunidade e os que fazem o Centro de Educação Infantil Lar Antônio de Pádua conferem à Anália Bueno a autoridade de direcionar espiritual e concretamente, em termos educacionais, a instituição. Assim como no Colégio Allan Kardec, conferia-se a Eurípedes Barsanulfo uma fala autorizada para dar diretiva espiritual e em educação à sua obra.

Eu também tenho observado, como Jaqueline Silva (2017, p. 28) o faz, que “a expansão da memória pode chegar ao que Candau nomeia de metamemória, que seria uma memória reivindicada, ostensiva”. Reivindicada pelo esforço de mantermos viva a ação educativa dos que palmilharam caminhos, como Anália Bueno e Fernando Melo, dentre outros, como Vandira Venâncio, que direciona os cursos desta escola-creche da Vila Manoel Sátiro até hoje e que, como vimos nos capítulos anteriores, fora parte da primeira família adotada por Fernando Melo.

Podemos dizer, portanto, que as ações que fazemos também formam pontos de orientação para nossas estradas individuais. Como aponta o próprio texto do autor (Candau, 2012, p. 23), a metamemória se dá quando “cada um de nós tem uma ideia de sua própria memória e é capaz de discorrer sobre ela para destacar suas particularidades, seu interesse, sua profundidade ou suas lacunas”.

Faz-se necessário falar em termos de metamemória, como também o fizeram os que assumiram o legado do que Eurípedes Barsanulfo realizou no Colégio Allan Kardec, junto às outras suas obras do seu entorno, em Sacramento. Segundo Jaqueline Silva (2017, p. 33): “O período de maior visibilidade do Colégio Allan Kardec é o período da gestão escolar de Barsanulfo (1907 - 1918)”.

Jaqueline Silva (2017), citando novamente Candau sobre o assunto, observa que há também nos legados da memória o que é memorável, ou digno de nota, para as gerações futuras. Seria uma espécie de transmissão cultural, que se faz pelo que, na prática, a educação já deixou como referência de realização consolidada.

É no bojo dessa feitura do que a memória deve lembrar que Candau (2012, p. 95) observa que “o campo do memorável” abarca “as lembranças consideradas dignas

de entrar na memória”; e que o memorável, “longe de ser o passado registrado ou um conjunto de arquivos, é um saber no presente, operado por reinterpretações”.

Nesse sentido, Le Goff (1992, p. 426) diz que a “memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Corina Novelino, observa Jaqueline Silva (2017, p. 2), que “é considerada, por muitos sacramentanos, produtora autorizada dessas memórias por ter convivido com os familiares de Barsanulfo, por ser uma escritora do local e por ter buscado em fontes primárias os relatos que publicou.” Na verdade, ela não só utilizou fontes primárias, como as coloca em anexo no seu livro, que mostra sua fala autorizada com essa cuidadosa documentação comprobatória.

Anota ainda Jaqueline Silva (Idem, p. 244), sobre a biografia de Eurípedes escrita por Corina Novelino, que: “Na produção do livro ‘Eurípedes: o homem e a missão’, a autora partiu de dois tipos de lembrança: a memória espontânea dos familiares de Barsanulfo e a memória social ou coletiva”. Sobre memória espontânea, fundamenta-se em Bergson, autor de *Matéria e Memória* (1990), e sobre memória coletiva, em Halbwachs (1990).

O estudioso Candau (2012, p. 21), ao articular memória e identidade em seu livro do mesmo nome, torna importante em seu estudo dissertativo a pergunta que irá frisar Silva (2017): “Quais reivindicações identitárias são evocadas por quem se lembra de Eurípedes Barsanulfo?”. Partindo daí, o pesquisador tenta saber “o que o Colégio Allan Kardec representa atualmente”.

Ressaltamos aqui, com a dissertação em História, intitulada *Espiritismo e educação: Eurípedes Barsanulfo e o Colégio Allan Kardec/ Sacramento-MG (1880-1918)*, o modo como Jaqueline Silva (2017, p. 24) nos traz uma fonte importante, que também se destaca no conjunto de documentos que vão corroborando com o dito pelo autor Candau – os escritos do médico psiquiatra Inácio Ferreira:

O primeiro livro escrito sobre Barsanulfo foi publicado quarenta anos depois da sua morte, em 1962. Escrito por Inácio Ferreira, um médico psiquiatra espírita, o livro intitulado *Subsídio para a história de Eurípedes Barsanulfo*, material que também utilizamos como fonte nesta pesquisa e que reúne vários documentos importantes. A narrativa memorialista relembra Barsanulfo e o Colégio Allan Kardec através dos documentos reunidos: cartas, artigos de jornal, processo criminal, relatos. A maioria dos

documentos são apresentados integralmente, seguidos de pequena narrativa do autor (Silva 2017, p. 24).

Trazendo Pierre Nora, Jaqueline Silva (2017, p. 26) frisa a ideia de memória como vida, que está sempre “carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]”.

Na realidade, Le Goff (1990, p. 66) avança quando observa: “é legítimo observar que a leitura da história do mundo se articula sobre uma vontade de transformá-lo”, e nessa luta, os vencidos, os excluídos ou grupos silenciados tentam sobreviver apesar dessa recusa de sua voz e história, como acontece na história dos médiuns e das médiuns, tradicionalmente negados e perseguidos.

É nesse sentido que é preciso “interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos” (Le Goff, 1990, p. 16). Nessa hora, podemos inferir do conceito de progressividade da esperança, de Eurípedes Barsanulfo, que negar o passado ou os contextos reencarnatórios é negar a evolução dos sujeitos e seus coletivos, e isso também não pode ser esquecido. Segundo o autor, é na anterioridade de cada ser que se engendra os trabalhos de recomposição e avanço de seus sentimentos e atos; os registros do passado é que vão promover o planejamento dos novos aprendizados, como se pode ler pela psicografia de Alzira Bessa França Amui:

Na anterioridade de cada Ser está o registro histórico de seus atos, propiciando assim um conteúdo de sentimentos, cujos valores agregados representam e personificam o Ser. É na anterioridade que estão todas as manifestações que o espírito consagrou em suas experiências, as quais se refletem nos sentimentos e se projetam na sua personalidade. Na anterioridade estão todas as necessidades básicas que promoveram os pontos de definição para o planejamento reencarnatório do Espírito (Barsanulfo, 2005, p. 50).

E, enuncia Barsanulfo, que esta anterioridade do ser assoma na consciência, pondo a considerar a inter-relação entre passado e presente, focalizando, aqui, o caráter vibratório e energético essas memórias e registros:

Ela tem ressonância com a consciência, vibrando em processo interativo entre o passado e o presente. Nela estão circunscritas as necessidades fundamentais, as quais subsidiam os fatos que a memória necessariamente fornece para o avanço das experiências que o Espírito almeja alcançar. É importante ressaltar que a experiência do passado contida na anterioridade é a

base de sustentação do presente. O passado interfere de forma progressiva na elaboração do pensamento e na vivência dos atos do Espírito. É através da anterioridade que o Espírito se alimenta da progressividade da esperança (Barsanulfo, 2005, p. 50).

Assim é que: “A progressividade da esperança é uma estrutura energética que impulsiona o Espírito a buscar sua evolução”, diz o autor (Idem, p. 51), mas parte dos registros do ser, de sua história, e daí segue para as transformações que o aprendente empreende. Nesse sentido, quando o sujeito “estabelece seus objetivos existenciais e situações provocacionais, para promover modificações energéticas importantes, está lançando mão das bases de progressividade da esperança” (Barsanulfo, 2005, p. 51).

Importa lembrar, ainda, assinala Melo (2013, p. 245), que trabalha esse conceito para compreender o aspecto da adoção no Lar Antônio de Pádua, que na trajetória evolutiva do sujeito há a “imantação divina”, como afirma Barsanulfo, que impulsiona a evolução do Espírito. Nas palavras de Rosane Melo, em seu estudo de doutorado:

Capturando ser objetivo da Educação o movimento de ascensão do Espírito, segundo Barsanulfo (2000, 2005, 2007, 2011), por Amui, podemos constatar que Fernando Melo e Anália Bueno procederam no sentido de educar filhos como espíritos. E não somente criaram e educaram filhos como espíritos, mas também compreenderam cada filho como ser espiritual. A base do entendimento do Ser Espiritual pode ser auxiliada quando ao conhecimento sobre a reencarnação, a anterioridade do ser, a progressividade da esperança, o fato do Espírito e o planejamento “reencarnatório” se aliam uma prática de amor, crística (Melo, 2013, p. 248).

Pergunta-se se uma obra e seu conjunto de educadores, ao antecipar-se no tempo, atendendo educacionalmente a empobrecidos, segmentos populacionais excluídos, quando o Estado não o fazia, não seria algo digno de nota ou que se deva considerar na memória pessoal e coletiva como memorável. Outro aspecto que julgamos desse teor, memorável, é que o número crescente de alunos do Centro de Educação Infantil da Vila Manoel Sátiro aumentava ano a ano. Isso não resultou por impulsionar que se arregimentasse forças para sedimentar um trabalho que passa a ser uma necessidade social e que, ao instalar-se e desenvolver-se, constrói saberes e história, cooperações e atuação conjunta incessante? Poderíamos dizer que uma obra educacional que cresce e tenta responder aos problemas sociais de seu tempo e seu território não seria um modo de trabalho com o princípio esperança, nos termos de Eurípedes Barsanulfo?

Pensava, enquanto fazia a pesquisa, nesse momento, nas crianças – cerca de oitenta e duas crianças (82), no Centro de Educação Infantil da Vila Manuel Sátiro. Na Pavuna, temos oitenta e três crianças no Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo. Nos cursos de Música da Pavuna, há cento e quarenta e cinco (145) crianças e jovens, cursando-os neste ano de 2024; a Dança, por sua vez, possui cem (100) alunos/as.

Já no Sítio Esperança, no Alto Fechado, há cento e seis crianças (106) de dois a cinco anos, cursando a Creche em tempo integral. Por sua vez, no contraturno, no Sítio Esperança, há o Curso de Informática, com oitenta e três (83) alunos/alunas. Na Música, no contraturno, há oitenta e três crianças e jovens matriculadas. E as aulas de Dança, também no contraturno, possuem setenta e seis (76) alunos/alunas. O Reforço Escolar possui dezesseis (16) alunos/as e o Artesanato de Reciclagem possui quatro (4) alunos.

Eu me perguntava pela esperança, que teria de ser um facho luminoso, para que se sustentasse essa história, que continua (Diário de Campo).

Estava eu reflexionando sobre o assunto da pesquisa, particularmente sobre o conceito de memorável em uma obra, e vinha de pesquisar nos jornais de 1995 os termos como se falava no Centro de Educação Infantil, do Lar Antônio de Pádua, na Vila Manuel Sátiro. Estava, portanto, pensando na obra que adentrava, quando me deparo, no mesmo lugar de tanta história, no CEI da Vila Manuel Sátiro, com uma cena que me emociona e leva-me a valorizar a pesquisa quando ela se volta para um passado que continua e resiste.

A cena, exposta na fotografia a seguir, mostra crianças de três (3) anos, do Infantil III, no CEI do Lar Antônio de Pádua, da Vila Manuel Sátiro, servindo o próprio almoço, sozinhas e com uma evidente capacidade de organização cooperada que me deixou no ensejo de registrar dessa continuidade o esforço empreendido em sessenta e três anos de trabalho com a infância.

Fotografia 18 – Crianças de dois anos, da turma do Infantil III, servindo-se do almoço, no Centro de Educação Infantil do Lar Antônio de Pádua, na Vila Manoel Sátiro, onde estudam



Fonte: Fotografia cedida pela coordenadora do Centro de Educação Infantil Antônio de Pádua.

No Centro de Educação Infantil Lar Antônio de Pádua, da Vila Manoel Sátiro, o atendimento à infância começou em 1983, com cinquenta e três crianças, e chegou a mais de duzentas crianças em 1991. A seguir, vejamos os jornais, como se reportavam à obra em exame.

Fotografia 19 – Matéria do jornal O Povo do ano de 1995, que descreve o trabalho educacional realizado no Lar Antônio de Pádua

16 SÁBADO, 02/DEZEMBRO/1995
FORTALEZA - CEARÁ

O POVO
NOS BAIRROS

MANOEL SÁTIRO

Um total de onze crianças que concluíram a alfabetização na creche Alziro Zarur da LBV, já tem a vaga garantida para o próximo ano letivo, no colégio Henriqueta Galeno, instalado na Vila Manoel Sátiro, mas a creche continua acompanhando o aprendizado desses alunos.

Na creche Feliz Amanhecer as turmas são de no máximo 20 crianças. De acordo com as exigências da Febemce, as monitoras devem ter no mínimo primeiro grau e as coordenadoras o segundo grau completo. A remuneração para quem trabalha os dois expedientes é de R\$ 80,00.

Trabalho voluntário desenvolvido em Creches é exemplo de solidariedade

Instituição filantrópica espírita beneficente, o Lar Antônio de Pádua, está instalado na Vila Manoel Sátiro desde 1981, fundado por Fernando Farias de Mello (in memoriam). A casa atende atualmente em horário integral um total de 105 crianças carentes do bairro, com idade de dois a sete anos, nas séries do maternal a alfabetização. Elas recebem, assistência médica, odontológica, quatro refeições diárias, fardamento e assistência escolar. Alguns alunos são assistidos em regime de internato. A creche, presidida atualmente por Anália Bueno de Mello, se mantém através de serviços próprios, entre eles, confecção, sorveteria, artesanato, fábrica de redes e um sítio.

No prédio, com expediente das 7 às 17 horas, funcionam nove salas de aula (cada uma com banheiro), sala de artesanato, dois refeitórios (adulto e infantil), área de lazer, sorveteria, lavanderia e escritório. A casa gerou 75 empregos diretos na Vila.

O fardamento e as toalhinhas, são confeccionados na própria casa. Tendo em vista a demanda, o Lar adotou alguns critérios, para seleção, entre eles a renda familiar e trabalho externo.

Outra preocupação do Lar é prestar assistência social às mães, cujo filhos estudam na creche e adolescentes. Por isso, além das atividades educacionais para as crianças, o Lar desenvolve cursos preparatórios em parceria com o Senac, como tapeçaria, corte e costura, técnica artesanais e arte culinária. Para a terceira idade, são oferecidas entre outras atividades, terapia ocupacional, visando o bem estar físico e emocional dos idosos.

De acordo com Vandira Venâncio coordenadora do Lar, os cursos, dos quais participam atualmente uma média de 100 pessoas, tem por objetivo principal, oferecer oportunidade as mães dos alunos de se auto-promoverem profissionalmente.

Formada de uma estrutura menor, a creche comunitária Feliz Amanhecer, também é mantida através da Febemce e de doações dos moradores e assiste a 75 crianças, de dois a seis anos. A exemplo das demais, a creche também oferece quatro refeições. Inaugurada em 16 de setembro de 1988, na rua América Rocha Lima 776, a creche conta com sete funcionários, sendo três monitores, um coordenador, uma cozinheira, um zelador e um vigilante.

O público alvo são crianças carentes, obedecendo os critérios de seleção, mães que trabalham e solteiras. Ana Guedes, uma das monitoras da Feliz Amanhecer, diz que a creche oferece aos alunos, além do aprendizado, lazer e repouso para as crianças. Nas instalações da creche funcionam três salas de aula, um refeitório, uma cozinha, um banheiro, uma sala de lazer e um quintal, onde está prevista a implantação de uma horta comunitária. Todas as datas comemorativas, como dia da criança, carnaval, folclore, dia das mães, São José, e dia do anão, são comemoradas na creche.

As crianças atendidas no Lar Antônio de Pádua correm felizes no pátio da instituição

da cesta na Feliz Amanhecer

EXPEDIENTE

Editoria de Marketing
Diretor - Ribamar Gomes
Editores - Ivonilo Praciato e Wânia Dummar
Redatores - Evaneide Silva, Eliane Albuquerque, Fátima Sampaio, Ivonilo Praciato
Fotos - Marcos Campos
Capa - Foto Marcos Campos
Projeto Gráfico - Editoria de Arte e Laboratório Fotográfico
Diagramação - Sandra Maia e José Moraes
Paginação - Charles e Jair
Composição, impressão e fotolitos - Empresa Jornalística O POVO S/A - Avenida Aguanambi, 282 - Joaquim Távora

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Postas essas questões que dão configuração ao campo da pesquisa, agora irei me ater ao universo dos três Centros de Educação Infantis da obra do Lar Antônio de Pádua. Cada um trará aspectos pedagógicos ou princípio educativos que se evidenciam nas práticas destes centros educacionais. Adentremos no lugar da sede, da Vila Manuel Sátiro, buscando o saber das professoras sobre o vivido no trabalho com a educação.

3.2 O Amor como princípio educativo

No instante em que adentro a sede do Lar Antônio de Pádua, espaço em que meu avô iniciou a tarefa de adoção de seus filhos, onde hoje funciona o Centro de Educação Infantil homônimo, sinto como se chegasse a um local fora da realidade terrena.

Fotografia 20 – Árvore ipê vermelho, na sede do Lar Antônio de Pádua



Fonte: Produção da pesquisadora.

É tamanha a beleza do espaço e a abundância de flores, como as acácias e a Sibipiruna, que tudo em mim faz reviver cheiros, sentimentos e cenas, que me transmitem a proximidade com a grandeza da vida espiritual, o amor de Deus, mesmo que eu saiba das lutas e precariedades da existência. E, especificamente, das necessidades de transformações dos contextos sociais, com suas instituições e pessoas.

As flores e os caminhos ainda verdes, contudo, diziam-me que aprendemos ante desafios.

Machado Pais (2001, p. 241) afirmava que nos estudos acadêmicos e nas ciências, mesmo sociais, “há uma tendência forte para olhar de lado objetos empíricos aparentemente insignificantes, irrelevantes, desprezíveis, marginais” e lê que isso se deve “talvez, devido à crença de que a relevância social ou política de um objeto de estudo é, por si, suficiente para legitimar os discursos que lhe são consagrados”. Mas os educadores e educadoras com quem conversava e escutava muito me ensinavam bem ao contrário.

O movimento dos funcionários no exercício de suas tarefas laborais em meio às folhas coloridas que caem das árvores colorindo o chão e perfumando o ambiente, os pequenos animais que acentuam a importância que a vida tem para a instituição, as crianças em seu burburinho vão, aos poucos, situando-me no tempo presente. O que vejo, porém, leva-me a tecer outras cenas do passado, pois que a memória parece-me pulsar como uma coisa viva.

Na verdade, sinto que a memória está em ação em mim, e não somente viva. Para Alecrim (2021, p. 2): “Assim, a memória é definida, como as narrativas, que sobreviveram ao passado, e são constantemente lembradas, denotando, portanto, um sentido de coesão para o indivíduo e para o grupo”, e continua nos recordando que “a identidade é, na verdade, ‘a memória em ação’, pois é por meio dela que se criam as narrativas de pertencimento identitário”.

Devo ressaltar que, ao entrar mais largamente no campo da pesquisa, senti necessidade de buscar documentos que contassem uma história; falas e fotos que trouxessem a memória viva e imagens que trouxessem a reflexão que as professoras faziam sobre o que viveram e aprenderam, ensinaram e acumularam como saber. Além de mostrar como se autoimplicavam no que diziam, e observo ser uma tônica das falas, evidenciavam a socialidade vivida, sua afetividade, calcada na ambiência cultural da pesquisa. Dessa forma é que devemos considerar que há momentos em que uma narração visual, que utiliza da fotografia e refere-se depois a ela, entra no campo empírico, produzindo o enriquecimento do que é narrado e de sua leitura:

[...] quando uma narração visual que se utiliza da fotografia é articulada com um texto escrito que, por sua vez, já alcançou a sua legitimidade, ela só tem a contribuir – da mesma forma que a poesia e a literatura – para enriquecer e facilitar as interpretações dos dados, particularmente quando estes resultam de universos sociais cuja densidade e complexidade crescem a cada dia e nos

quais as imagens se impõem cada vez mais como elementos próprios à socialidade, como reveladores das diferentes práticas culturais (Achutti, 2004, p. 83).

Imagens se desenrolam celeremente, trazendo o passado que me vem junto da minha infância vivida e partilhada com alegria no Lar Antônio de Pádua, onde minha mãe se criara e, até hoje, é professora e coordenadora do Centro de Educação Infantil, da sede da Vila Manuel Sátiro.

Fotografia 21 – Acácias e Sibipiruna (as árvores de flores) ao fundo e as crianças do Centro de Educação Infantil Antônio de Pádua à frente e em volta, brincando, no ano de 1995



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Leiamos as palavras de Zircônia, professora entrevistada, quando fala sobre os sentimentos e as lembranças que vêm à tona ao olhar as fotos de seus alunos, poucos anos após ter sido contratada na instituição.

Tenho muitos sentimentos ao olhar essas fotos. Todos muito bons! O ano era 1995. Ela foi tirada para fazer parte do livro da tia Izabel. Estavam todas as crianças da creche. Nessa época eram mais de 300. Algumas turmas chegavam a ter trinta e sete (37) crianças e não tínhamos assistente.

Olhando para a foto mais de perto, lembro o nome de duas crianças, o Jeferson e o Rubens. Na verdade, lembro-me de todos os rostos, mas o nome não lembro.

Mas o amor, esse eu sinto até hoje (Zircônia, entrevistada).

Fotografia 22 – Crianças e professoras do Centro de Educação Infantil Antônio de Pádua, na Vila Manuel Sático, no ano de 1995



Fonte: Acevo da pesquisadora.

Pestalozzi, referência para Barsanulfo e, portanto, para os que fazem as escolas do Lar Antônio de Pádua e a obra como um todo, era indicado por Soëtard como um educador que se superava continuamente pela ação que ia sendo lida e teorizada, em uma dialética que assim partejava o novo. Como Soëtard referia sobre Pestalozzi, seria preciso ao educador se superar continuamente na ação.

Dizia o biógrafo de Pestalozzi que “a partir de Stans e através do relato que nos deixou de sua breve experiência, se esforçará por construir uma humanidade social a mais próxima possível do desejo de cada um e no interesse de todos, mas que deve superar-se continuamente na ação” (Soëtard, 2010, p. 26).

Na experiência vivida na pesquisa do Lar Antônio de Pádua, observava em minha própria vida, que em muito se entrelaçou com a de outros e do ambiente comunitário que até hoje fazia parte de minha vida, que não deveria ser menosprezado na pesquisa minha própria história quando comparecia nas margens do dito. É que “subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista” (Freire, 1992, p. 85).

É dentro desse quadro que pensamos que memória em ação, viva, é um campo também de lembranças do que considero hoje uma educação do olhar e do sentir.

As brincadeiras com os meus primos, Daniel, Carol, Lili, Raquel, netos do Lar, se estendiam logo para todas as crianças da creche-escola. O encantamento com os brinquedos e brincadeiras, que nos causavam grande entusiasmo, as colheitas nas amoreiras e jabuticabeiras, tudo era uma descoberta de mundo. Mas as interações com os outros, as próprias crianças, que estudavam nas turmas das creches, eram quem muito amava. Lembro-me de ficar penteando os cabelos das crianças menores que eu, como se desse uma ternurinha brincante a cada uma.

Voltando ao tempo presente, lembro quando voluntariamente e já mocinha, ministrei às crianças aulas de inglês, pois que elas precisavam. Penso agora, que era meu cotidiano olhar o Outro. Daí eu me faria professora, como até hoje o faço em Caucaia (Diário de Campo).

Fotografia 23 – Eu, com minhas primas, em uma das tantas tardes de brincadeiras no Lar Antônio de Pádua



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Desde muito cedo, aprendera, por meio das histórias que minha mãe sempre conta, que meu avô havia plantado as primeiras árvores. Eram uns pinheiros e mangueiras largas, vistosas, que avistamos em muitos lados do terreno.

Algumas outras árvores de flores e frutos, tão lindas, foram plantadas por minha avó, que trouxe as sementes de Minas Gerais, onde as suas adoradas Sibipiruna, Acácia e o Manacá, lá eram comuns e para cá trazidas, fizeram a alegria da infância e de quem por ali corresse o olhar. Esta experiência vem de um tempo em que eu lia o mundo e não ainda a palavra. Como observava Freire:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia [...], me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (Freire, 1989).

As árvores frutíferas, como a amoreira, jabuticabeira, mangueira e inúmeras espécies de plantas medicinais, como também aquelas utilizadas como tempero para a alimentação, também merecem destaque no cenário descrito. Não era só uma educação estética que me entrava pelos cheiros, sentimentos e beleza, sonoridades e pensamentos, mas também uma educação que vinha ética e moralmente do ambiente físico e humano igualmente. E que se fazia sobre o que, por vezes, era sofrimento humano, mas que era preciso transpor.

Sem alienar-me do que se chamaria de sofrimento, quanto mais crescia, mais percebia o valor do diálogo para viver uma aproximação com o Outro, que me não deixasse de perceber também o que deveria ser modificado no humano e, particularmente, em nós mesmo, ou desde nós mesmos. Com Halisson Mota Cunha (2017, p. 135), apoiado em Freire (1989), “devemos compreender o diálogo não como um modo de obter alguns resultados, mas de entender nossa própria natureza histórica humana e a lógica do pensamento do outro. Faz parte de nosso processo histórico o compartilhamento de experiências para a reflexão”, e não somente, mas também o envolvimento “para a superação das conflitualidades nas realidades vividas”.

Halisson Cunha (2017) indica que o diálogo se desdobra-se em ação conjunta, supera conflitualidades. O que parece ensinar que fazemos o novo dentro do velho; o poder do que é mais solidário vai instituindo-se dentro de mecanismos difíceis de opressão ou sofrimento e, nesse meio, vai-se vendo a figura da potência de transformar

a vida não só como pensamento, mas como ato, criação de realidade. No livro intitulado *A potência do pensamento*, Agamben (2007, p. 7) afirma a ação de transformar o possível em ato: "Devemos ainda medir todas as consequências dessa figura da potência que, ao se doar a si mesma, se salva e cresce no ato. Ela obriga-nos a repensar na sua totalidade não apenas a relação entre potência e ato, entre o possível e o real", mas, também, "o problema da conservação do poder constituinte no poder constituído". Lê-se, nesses autores, que para ocorrer as superações de conflitos, faz-se preciso ter em vista que há uma luta incessante para mudanças substanciais, "se for verdade que a vida deve ser pensada como potência que incessantemente excede as suas formas e as suas realizações" (Idem, p. 8).

Será importante, porém, nesse campo, perceber a centralidade do amor como uma categoria importante nos estudos de educação. O amor pedagógico, segundo Incontri (1997), vem da própria personalidade do homem. O sentido da experiência do amor pedagógico, como indica a autora, não está na teorização desse amor, mas da sua prática, e na "transformação qualitativa das crianças" (Idem, p. 91).

Vejamos como as professoras acessam a ideia de amor e destacam esse saber que vem da ação no mundo junto aos outros, no trabalho da educação.

Eu entrei aqui em 1992 como assistente. Eu era bem jovem, queria muito trabalhar. Chamei uma amiga para vir comigo para uma entrevista, mas ela não quis. Eu vim, fui chamada e estou aqui até hoje. Entrei como assistente de sala.

Já havia muitas crianças nessa época, todas do bairro, das proximidades, de famílias pobres, carentes de um tudo. *A gente aprendia a amá-las.*

A creche-escola foi feita para que as mães pudessem trabalhar, então era realizada uma entrevista com cada mãe, mas também se fazia uma visita à residência de cada uma. A tia Vandira e a dona Anália iam sempre juntas (Zircônia, entrevistada) (Grifo meu).

Pestalozzi (1746-1827), traduzido e estudado por Dora Incontri, em sua tese (1996, p. 95), na elaborada Teoria do Amor Pedagógico, do pedagogo suíço, afirmava que "somente por meio do amor, o homem se eleva para a unidade interior de seu todo", mas "não conhecemos o peso do amor, ele está em falta em nós mesmos. Não o vemos em nós e não o encontramos em nosso meio". Pelo que depreendo, e também encontro nos teóricos e nos saberes das professoras que são sujeitos da pesquisa, o movimento da educação é que vai buscá-lo (ao amor).

Comentando a assertiva de Pestalozzi, anota Incontri (1996, p. 95): “E isso porque o amor é o único acesso possível à divindade interior do homem, que é a primeira e mais íntima instância do ser – que garante a superação de todas as contradições”.

Corina Novelino (2007), biógrafa do educador, apontava que Pestalozzi era uma referência para Eurípedes Barsanulfo. Traduzindo as *Cartas de Stans*, de Pestalozzi, para esta pesquisa, vimos o empenho amoroso da ação educadora de Pestalozzi, em sua ânsia por suprir as necessidades dos órfãos (as ditas crianças que mendigavam nas ruas e que ele vai acolhê-las para ensiná-las).

O lugar do atendimento de Pestalozzi era um convento das Ursulinas, em Stans, na Suíça, que conseguira para viver sua experiência educadora. A condição de pobreza em que as crianças encontravam-se exigia um cuidado que não era só de ensino, mas tratava-se de viabilizar a vida dos infantes que estavam mendigando nas ruas, até a intervenção educacional de Pestalozzi acontecer. Vejamos as palavras do educador sobre como experienciou a relação com as crianças:

Toda a confiança e todo o zelo que demonstrei não foram suficientes, porém, para fazer desaparecer a selvageria dos indivíduos e a desordem do todo. Para que tudo estivesse andando em boa ordem, eu ainda tinha que encontrar sozinho uma base mais elevada e, por assim dizer, produzi-lo por mim mesmo. Antes que essa base existisse, não podíamos pensar em organizar adequadamente a educação ou a economia, nem os estudos do estabelecimento. E eu não queria isso. Não mais. *Tudo tinha que fluir não de um plano pré-concebido, mas antes, de meu relacionamento com as crianças* (Pestalozzi, 1996, p. 7, tradução e grifos nossos).

A prática pestalozziana em Stans, como o próprio educador narra, partia da relação entre o educador e a criança. Era a relação que gestava o pensamento educacional e a organização teórico-prática da vida educacional do estabelecimento. A relação educador – crianças e crianças entre si, então, gestava o pensamento educacional da obra pestalozziana naquele momento.

É aqui que eu busquei princípios superiores e forças educacionais. Deve ter sido o produto da mente superior do estabelecimento, que assentava na atenção e atividade harmoniosa das próprias crianças, e resultava imediatamente de suas existências, das suas necessidades e da sua vida comunitária (Idem, p. 7).

Temos aqui referido a ideia de que havia princípios regendo a ação educativa, mas esta se formava, organizava e crescia a partir dos relacionamentos que se

construíam no estudo e no processo da vida comunitária como um todo. Como refere Pestalozzi:

Esse não era, de um modo geral, nem do ponto de vista econômico nem do ponto de vista de qualquer outro fator externo, o ponto de partida da minha abordagem e com o qual tive que começar a limpar meus filhos da lama e da crueza do seu ambiente que os degradaram internamente e os reduziram a um estado selvagem (Idem, p. 7).

A vida de mendicância das crianças nas ruas frias, geladas da Suíça degradava a infância das crianças de Stans, que Pestalozzi assume para educar e cuidar. A disciplina, a ordem e a não violência não poderiam ser impostos de cima para baixo, mas seria fruto do “despertar e vivificar” a força interior, “o amor por tudo o que é justo e moral”, tornando essa força dirigida não para a destruição, mas para a atenção, o interesse em fazer o (nosso) mundo diferente.

Nem me foi possível impor-lhes à primeira vista, a rígida restrição de uma ordem e de uma disciplina externa e elevá-los internamente em suas regras e prescrições de pregação; se eu tivesse prosseguido assim, dada a desenfreada impulsividade e a corrupção de seus estados do momento, eles teriam, com certeza, se afastado, e eu e eles teríamos dirigido a força selvagem presente no fundo de sua natureza imediatamente contra meus propósitos.

Eu precisei necessariamente primeiro despertar e vivificar neles a força interior, o amor por tudo o que é justo e moral, antes também torná-los ativos, atentos, interessados, obedientes em sua conduta externa. Eu não poderia agir de outra forma. Tive que construir sobre o sublime preceito de Jesus Cristo: “Primeiro purifique o interior, para que o exterior se torne puro.” E este princípio provou-se mais do que nunca ser irrefutável em sua abordagem (Pestalozzi, 1985, tradução e grifos nossos).

Assim, chegamos ao que também nos diz o estudioso Alexandre César Bigheto (2006), ao mostrar dos principais princípios pedagógicos e éticos que embasavam a obra de Barsanulfo, quais sejam: a liberdade, a ação e o amor, indicando filiações teórico-práticas com o pensamento sobre amor pedagógico (que resultou por ser o método do amor pedagógico), proposto por Pestalozzi. Observemos:

Eurípedes extrai da seiva espírita a sua prática pedagógica, que tinha em resumo três princípios fundamentais: a liberdade, a ação e o amor. Esses princípios também se encontram na obra de outra autora espírita, Anália Franco. Podemos vê-los nas obras de Rousseau e de Pestalozzi (Bigheto, 2006, p. 149).

E continua Bigheto, relacionando a subjetividade do ser e sua ação no mundo, em uma trajetória onde se cultiva “sementes de divindade” e alimenta-se a capacidade de amar, que leva os sujeitos humanos ao despertar da alma. Como afirma o autor:

Segundo o espiritismo, fomos lançados livres no universo, com o direito e o dever de construirmos a nós mesmos e cultivarmos as sementes de divindade que trazemos em nós; somos livres para agir no mundo e é através da ação que promovemos o nosso aprendizado, experimentando situações e vivências, em diversas vidas, até adquirirmos sabedoria e virtude; temos a capacidade de amar e somente esse amor incessante leva os seres humanos ao despertar da alma [...] (Bigheto, 2006, p. 149).

E continua apontando como se expressava o amor e a solidariedade na prática do Colégio Allan Kardec, em Sacramento (Bigheto, 2006, p. 150): “Na visão de Eurípedes, o cuidado dos doentes, as ações sociais, o clima familiar da escola contribuiriam para que os educandos aprendessem a moral na prática, fazendo o bem, e não por ouvir lindos sermões”, e, nem tampouco “pelo processo de adestramento”.

E conclui o pesquisador Bigheto (2006, p. 150), trazendo Eurípedes novamente: “A educação moral deveria ser menos teórica. No caso de Eurípedes, ela resultava em primeiro lugar de seu exemplo de militância beneficente e do estímulo que ele dava para que todos fossem solidários”.

Na entrevista com uma professora da Escola Eurípedes Barsanulfo, na Pavuna, um dos três núcleos de educação do Lar Antônio de Pádua, também vemos que a causa primeira de fundação deste local educacional focalizava o acolhimento e ensino às crianças e jovens em situação de rua, que famintos perambulavam como pedintes, na Pavuna.

Mãe Anália disse que pretendia fazer um trabalho que atraísse as crianças da rua dali e passasse orientação, dessa assistência de cuidados, educação moral, educação escolar e arte.
Um trabalho que fosse capaz de tirar essas crianças da rua e dar atividades educacionais para eles.
Então nós começamos assim (Quartzo, entrevistada).

Ao perguntar, nesta pesquisa, sobre a própria inserção desta entrevistada como professora, nesta obra iniciante, tivemos o relato oral seguinte:

Faz dezoito anos que tudo começou em termos de obra educacional do Lar Antônio de Pádua, aqui na Pavuna. Foi em dois mil e cinco, quando eu também comecei aqui, obra iniciante da Pavuna.

Na época não tinha esse trabalho da escola. Era só a distribuição da sopa e a evangelização dos adultos, que a mãe Anália fazia uma vez por mês com outros participantes do Lar, que junto com tia Izabel Bueno, atuavam na Vila Manuel Sátiro.

Em dois mil e cinco, no mês de novembro, mãe Anália me chamou para trabalhar na Pavuna e tudo começou. A obra pré-escolar, em seus diversos níveis e a educação em várias modalidades de arte, no contraturno, dentre outras atividades e projetos que envolviam a comunidade.

Para isso eu tive que fazer as visitas de casa em casa para divulgar o nosso trabalho. E não foi difícil juntar as crianças, porque todas estavam ali pertinho na comunidade e precisavam muito, e logo nós iniciamos o trabalho. (Quartzo, entrevistada).

Fotografia 24 – Primeira turma de reforço da Pavuna



Fonte: Mural da coordenadora da escola do núcleo da Pavuna, Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo.

Vimos aqui que havia uma atenção profunda às necessidades dos grupos de crianças e jovens excluídos da Pavuna. O trabalho, que começara em atendimentos nos contraturnos (período que a criança não está na escola pública), e também acolhia famílias e a fome, foi sendo expandido, em vários âmbitos, resultando em um estruturado centro de Educação Infantil, que de certo modo centralizava o esforço educacional gestado. Leiamos como se deu isso:

Depois fomos mudando. Ela foi crescendo, a obra. Comprou-se mais uma pontinha de terra, e, construindo mais aqui e ali a obra estendeu-se. Mãe Anália mudou, então, fez crescer o trabalho, porque ela achou que nós devíamos trabalhar a base que é a Educação Infantil.

Ela não tirou o reforço, nós continuamos com a sala de trabalho de reforço, que levava as crianças a ficarem em contra turno com a gente. Mas nós iniciamos a parte de Educação Infantil com a primeira sala de dois anos. Depois foi-se aumentando, até completar o nível infantil cinco. Dois, três, quatro e cinco níveis, além do primeiro.

Estamos com a Educação Infantil formada, funcionamos com reforço e também o projeto de Música, que já está com treze anos, e expandiu-se, como vou falar depois. O projeto “Crescendo com a arte”, que temos, atende as crianças e jovens da comunidade, e também as nossas crianças da creche e Educação Infantil em seus níveis do dois ao cinco (Quartzo, entrevistada).

3.3 As flores do amor e da gratidão

Nesse momento de minha pesquisa, associo, como em tantas outras circunstâncias, o espaço das árvores da entrada do Lar, ao do espaço criado por Eurípedes Barsanulfo, onde, conhecendo o Colégio Allan Kardec, pude sentar à sombra de um jasmineiro, primeira árvore por ele plantada, em conjunto com seus alunos. As imagens de Fortaleza e Sacramento alternaram-se em mim, indicando encontros que eu faria com as duas obras educacionais.

Memoro, ainda, as sensações de paz, acolhimento e plenitude que experimentei durante a visita a Sacramento, em que buscava subsídios para ler sua inspiração na obra do Lar Antônio de Pádua, e, portanto, para este trabalho de dissertação.

Fotografia 25 – O jasmineiro da entrada do Colégio Allan Kardec, plantado por Eurípedes Barsanulfo e seus alunos



Fonte: Produção da pesquisadora.

Aqui importa trazer a história de Aida, pequena aluna tão cara a Eurípedes, que para ele cultivava lírios, flores tão estimadas pelo diretor do Colégio Allan Kardec. Conta-nos Novelino (1991, p. 139-140):

Aida Ferreira era uma pequena espevitada, cheia de graça morena. Em 1914 frequentava o curso elementar do colégio Allan Kardec, mas adorava o Diretor para quem trazia flores todos os dias.

Aida residia numa casa modesta, num beco sem nome, ainda hoje existente, transversal às atuais ruas Major Lima e Comendador Machado, onde ela e sua mãe cultivavam lírios brancos, especialmente para Eurípedes.

Aida contava, então, 12 anos e já participava dos festivais do colégio, os quais abrilhantava com sua belíssima voz.

A narrativa vai nos levando a imaginar a pequena Aida, mas interrompe-se e nos traz:

Quando Eurípedes desencarnou, os lírios floresciam e Aida levou-lhe uma coroa dessas flores banhadas nas lágrimas de sua saudade.

Anos depois, em 1926, Aida casa-se com o senhor Benedito Fenelon Machado e passa a residir no Rio de Janeiro onde constitui família.

Nunca mais voltara a Sacramento, mas alimentava sempre a esperança de fazê-lo um dia para rever as pessoas queridas, pisar no chão da terra natal e sobretudo para beijar as lembranças do seu Colégio e de S'Eurípedes.

Corina Novelino continua descrevendo a volta de Aida, então com cinquenta e nove (59) anos de idade, à sua querida cidade de Sacramento:

Qual colegial em excursão corre ao “Lar de Eurípedes” que ela não conhecia, com a alma em festa. Na Sala de Eurípedes, reencontra traços vivos do passado imorredouro – nas fotografias; nos livros que o mestre tantas vezes folheara; da correspondência volumosa, que lhe atesta o valor da missão; na cama branca metálica com molejos, testemunha das reduzidas horas de repouso; na mesa, onde, por quase duas décadas funcionou como mestre e pregador das Verdades novas; nas mesas da farmácia; nos objetos de uso pessoal [...]

Apressadamente, quer ver tudo que se prende às lembranças que ela acarinha no mais íntima do ser.

Vai ao quintal, antigo “pátio das meninas” do colégio. Tem uma exclamação admirativa para as flores que aparecem nos canteiros esparsos.

Súbito, estaca-se junto a uma planta de folhas alongadas que se destacam pelo verde brilhante, ostentando já botões que derramam perfume suave.

Eram uns exemplares de lírios, cuja florescência extemporânea parecia uma homenagem silenciosa às lágrimas Aida.

A história de Aida mostra-nos a afabilidade de Eurípedes para com os pequenos estudantes e como ele inspirava amorosidade em quem convivesse com ele, o que talvez explique o entusiasmo e a alegria com que seus seguidores falam nele até hoje e fazem questão de manter viva a memória do educador em todos os espaços em que viveu.

A seguir veremos alguns dos objetos pessoais e espaços onde ficava Eurípedes Barsanulfo e que são mantidos, ainda hoje, por continuadores, ou não, na Fazenda Santa Maria, em Sacramento, Minas Gerais.

Fotografia 26 – Quarto, na Fazenda Santa Maria, onde dormia Eurípedes, preservado, ainda hoje, com seus objetos de uso pessoal



Fonte: Produção da pesquisadora.

As fotos foram feitas quando, durante esta pesquisa, fui até sacramento, para ver o estado da questão sobre o Colégio Allan Kardec. Não devo deixar de registrar, ainda, que a imersão me permitiu perscrutar alguns aspectos do trabalho do Eurípedes que atravessavam tantas distâncias e nos faziam presenciar o amor de seus continuadores lá, em Minas Gerais, e aqui, no Lar Antônio de Pádua, Ceará. Estabelecendo relação, vai-se desvendando as colunas do pensamento e da ação do educador sacramentado e as da obra do Lar Antônio de Pádua.

A dedicação, seja por meio do empenho com que assumem e desempenham suas tarefas, seja pelo zelo com que amam e cuidam das crianças, no campo laboral em que atuam as professoras, levava-me de volta à ideia de uma educação do sentimento, que vinha pela vivência ético-moral de partilha junto os excluídos. Continuam as professoras:

O Lar foi a minha base porque foi aqui que eu comecei a aprender e a buscar conhecimento sobre educação. Ao perceber a necessidade dos outros, das crianças, do meio, nos sentíamos comprometidos com nossa própria formação, para atender o que se via como exigência social e, até, ético-moral (Zircônia, entrevistada).

A busca de uma formação tinha um substrato de implicação no trabalho coletivo no Lar e fora dele, mas era também autoaperfeiçoamento.

Chegávamos aqui com pouca ou quase nenhuma formação porque naquele tempo isso não era obrigatório, mas quando entrávamos aqui, nos apaixonávamos pelo trabalho e começávamos a buscar aprendizados. E reflexão sobre o que se vivia e fazia.

A dona Anália e a tia Vandira sempre nos incentivaram nesse sentido de estar aprendendo sempre junto aos outros, e sempre nos ensinaram muito também o que era preciso para continuarmos com esperança (Zircônia, entrevistada).

Além disso, a formação, que tinha no trabalho em comum um caminho pedagógico, era compreendida como uma exigência ético-moral, em função da precariedade das realidades vividas no ambiente educacional e que se devia atender. “A gente fazia massa de macarrão, meninos e meninas; doces e suas embalagens artisticamente decoradas, para vender, e também biscoitos e enfeites natalinos”, e, “isso era uma festa, mas ajudava o todo da vida da gente e a gente compreendia o que era precariedade e o que a superação juntos”.

Larrosa (2002, p. 25), em suas notas sobre experiência, sugeria que se pensasse que: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmos de nossa própria vida”. Para isso, no entanto, no caso do trabalho do educador, estamos observando que há que se trabalhar o que Passeggi (2011, p. 252) indica ser um “exercício de reflexividade”.

Além de termos de unir sentimento e razão, cognição e afeto, no trabalho com a dimensão espiritual, como afirma Ângela Linhares (2017, p. 113), e a própria expressividade do sujeito em aprendizagem evolutiva, a reflexividade implica uma autorreflexão do sujeito sobre o próprio plano da sua história:

Se não se faz um trabalho onde a subjetividade é explicitada, como forma de autoconhecimento, como podemos modificar o que não se conhece? Seria preciso, para modificarmos-nos, também tentarmos nos aperceber do que somos e sentimos, para “determinarmos-nos” na direção do que desejamos melhorar, como Espíritos que somos, em aprendizagens de evolução (Linhares, 2017, p. 113).

Nesse sentido, a autora propõe que: “Transformação não é negação das nossas dificuldades, mas trabalho a partir delas, no sentido de transformá-las”, e explicita pondo em cena a experiência medianímica como lugar de aprendizagens de Si, guia para a ação de transformação ser e mundos. Assim é que: “Para isso há que conhecermo-nos,

contactarmos o plano do nosso eu profundo, que na experiência medianímica, quando vivida na positividade da reflexão e aprendizagem, adquire mais saber, pela inserção do inconsciente” (Linhares, 2017, p. 11). Também, ressalta a autora o fato de que o Espírito que aprende, junto a outros, encarnados e desencarnados, juntos “tentam ajustar o material desiderativo a suas tarefas evolutivas” (Idem, p. 112).

Nos estudos feitos, ia tecendo memória e lembrança, trazendo da história oral a consideração de um passado que se entranha no presente e anuncia futuros. Jade dizia que “tudo passa, só Deus permanece” e que “os aprendizados se tornam sabedoria quando não desprezam a fonte do amor”.

Os diálogos com as psicografias de Diamante com seu pai Fernando Melo, e que também eram lidas por todos (após o desencarne dele, em 1980), nunca deixaram de impulsionar superações. Como ela afirma:

Ele sempre teve esse olhar sensível e acolhedor de buscar alternativas, caminhos, respostas, nunca se acomodou por conta de crises. Pelo contrário, em crises ele sempre procurava criar algo – que foi o que ele fez quando criou as condições dos pequenos projetos de trabalho que estão aí até hoje mantendo a nossa vida em comum e o trabalho social com as comunidades (Diamante, entrevistada).

Antes de continuarmos com a fala de Diamante, vejamos uma mostra que nos atenta para a irrefutabilidade da psicografia como comunicação entre um espírito desencarnado e um médium, capaz de ser mediano de sua mensagem que de algum modo deseja enviar a particulares ou à humanidade terrena em geral.

Estava nesse estudo das psicografias de Fernando Melo a seus filhos e filhas do Lar Antônio de Pádua (são mais de sessenta que tenho em minhas mãos, com o assentimento do médium), que evidenciava a relação entre os sujeitos, Espíritos que somos, de planos vibratórios diversos, quando examinei um fato que chegou aos meus olhos indagadores, na época da pesquisa.

Estava noite a fio estudando as cartas psicografadas, para adentrar a compreensão das relações afetivas no Lar Antônio de Pádua e apreender algo que pudesse comportar no recorte da pesquisa, quando tive acesso a um fato sobre o assunto.

Não posso deixar de anotá-lo, porquanto ele mostra a validade da psicografia, em dadas condições comprobatórias, que interessaram à Justiça e, também, a uma mãe aflita.

A pesquisa deve evidenciar nem tudo, mas elementos que compõe o seu universo de fatos e estudos, quando isso traga elementos do pensamento da pesquisadora. Porque todo pensamento e escolha teórica possui contextos que são informados por múltiplas dimensões (Diário de Campo).

Observemos a validade da psicografia, após um fato do Espírito, como nomearia Barsanulfo, e que mostra como a ciência deve auscultar a vida social, que exige essa via medianímica no estudo das realidades. Leiamos a publicação do Jornal Diário do Nordeste, de vinte e seis de julho de dois mil e dezesseis:

Gaudino Neto, filho da técnica em enfermagem aposentada Maria Lopes Farias, 75, de Fortaleza, estava desaparecido havia mais de cinco anos. Na época do sumiço, avisara à mãe que iria para uma vaquejada em Canindé (115 km da capital cearense), e nunca mais voltou. Tinha 47 anos na época. *Seus restos mortais, porém, foram enfim localizados em uma lagoa na região metropolitana de Fortaleza, e o exame de DNA confirmou sua identidade. Tudo graças a uma carta psicografada.* (Grifo nosso).

Continuando a notícia jornalística, comparece a descrição do fato do ponto de vista da mãe do rapaz desaparecido:

Segundo a mãe, Gaudino tinha o costume de passar longos períodos longe de casa, sem dar notícias. Após entrar no quarto mês sem contato, porém, a aposentada se desesperou. "Eu mandei imprimir mais de duzentas (200) fotos grandes dele, com endereço e telefone", diz. E assim foi por cerca de dois anos, até ela se convencer da morte do seu filho.

Durante a procura da mãe do rapaz desaparecido, Gaudino, sua mãe passa a frequentar um centro espírita e entra em contato com o médium Nilton Sousa que ali trabalha com psicografia de cartas consoladoras, como são chamadas as mensagens dos desencarnados (chamados mortos) para pessoas que estão reencarnadas (ditas vivas).

Então, na psicografia, um avô desencarnado, do rapaz que já havia desencarnado também, o Gaudino, indicou o lugar onde estaria o corpo de Gaudino. Leia-se o passo a passo do fato jornalístico e mediúnico:

Nesse meio tempo, ela passou a frequentar um centro espírita. Na segunda visita, o médium Nilton Sousa psicografou uma carta do sogro da aposentada. Foi o avô do rapaz, narra a mãe, que deu a indicação de um local que o médium afirmava desconhecer: a lagoa do Juvenal.

Ocorre que a tal lagoa existe. Fica a 35 km de Maranguape, na região metropolitana de Fortaleza.

No começo de 2013, de fato policiais já haviam localizado os restos mortais de um homem acidentalmente, depois de um incêndio em uma mata ao lado revelar parte de uma ossada humana.

Segundo o inspetor Wellington Pereira, que atua na Delegacia Metropolitana de Maranguape, na ocasião tentou-se identificar os restos mortais, mas, em virtude do estado de decomposição, o trabalho não avançou e o caso foi

arquivado. A ossada foi enterrada no cemitério municipal como pessoa não identificada.

Mas houve uma reviravolta nos acontecimentos e viu-se desvendado o desaparecimento do rapaz: é que foi feito o exame de DNA e constatou-se que o corpo morto que estava na lagoa do Juvenal, conforme indicação da psicografia (do avô do rapaz). Leiamos os termos em que o jornal comenta o fato:

REVIRAVOLTA

No começo de 2015, após as sessões espíritas, Maria foi à delegacia questionando sobre a ossada, que poderia ser do filho dela. Na época ela não mencionou a carta psicografada à polícia. No decorrer do ano passado ocorreu a exumação dos restos mortais e, em outubro, o resultado do exame de DNA confirmou tratar-se de Gaudino.

O caso veio a público somente no começo deste mês -em janeiro, ela comentou com a polícia sobre a carta psicografada. O policial ficou surpreso ao saber da carta. "É um caso que realmente chama atenção". O próprio médium diz que ficou nervoso com conteúdo do documento psicografado. "Eu fiquei preocupado. Como médium, eu posso errar", diz. O resultado do exame de DNA foi o que acalmou Nilton, diz.

Com a identificação da ossada, a Polícia Civil reabriu o caso.

A Polícia Civil, agora com a identificação da ossada, reabriu o caso. Pelo estado avançado de decomposição, porém, policiais ainda não identificaram a possível causa da morte.

O inspetor Wellington Pereira, que em 2013 participou da localização da ossada e acompanha o caso, diz não ver participação nem do médium nem da aposentada na morte. A reportagem não conseguiu falar com o delegado responsável pelo caso. Procurada, a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará não havia se manifestado até o final da manhã desta terça-feira (26).

E tem-se o desfecho do caso: a mãe dizendo estar em paz.

ESTOU EM PAZ

Depois de cinco anos de aflição, a sensação de Maria é de alívio. "Aconteceu o que aconteceu, tudo bem. Mas eu sei que meu filho está bem melhor do que eu. Estou em paz". Agora, a aposentada planeja recuperar os restos mortais de seu filho e cremá-los. "A gente vai fazer uma caravana e soltar as cinzas em Canindé. Ele não gostava de aventura? Então, eu vou deixá-lo solto".

26 de julho de 2016. Jornal Diário do Nordeste; Folhapress.

Trazendo Talita Eloise Teixeira Venâncio que, em sua tese, assevera-nos da validade da psicografia como meio de prova em processos penais e na justiça. Em suas conclusões observa e constata o seguinte:

Como tivemos a oportunidade de analisar, vários foram os casos que se apresentaram junto ao processo penal pátrio trazendo a contribuição de uma carta psicografada, influenciando, seja de maneira direta, seja de maneira indireta a decisão final e, pelo desenvolvimento dos referidos casos, bem como pela própria análise da legislação pátria, em especial do artigo 232 do nosso Código de Processo Penal, dúvidas não restam a respeito, em especial, do caráter documental da carta psicografada.

Partindo-se, então, do conceito de documento em sentido amplo, que nada mais é do que a conceituação dada a qualquer manifestação da expressão humana e levando-se em consideração que nenhuma proibição foi efetivada pela constituição pátria a respeito da utilização da psicografia como meio de prova, o seu uso junto ao processo penal está plenamente garantido (Venancio, 2010, p. 69).

A seguir, Diamante nos mostra uma psicografia que lhe serviu de alento para o cotidiano, mas que o vinculava ao propósito maior da pessoa na vida, em seus caminhos de subjetivação e de superação de dificuldades conjuntas, na sua evolução.

Fotografia 27 – Mensagem psicografada pelo médium Augusto César, em 28 de fevereiro de 2010, no Lar Antônio de Pádua, Fortaleza, Ceará



LAR ANTONIO DE PÁDUA

Sociedade Civil de Fins Filantrópicos de Amparo à Infância e à Adolescência

SEDE PRÓPRIA: Rua Fernando F. de Melo, Nº 752 - Vila Manoel Sávio

Reconhecida de Utilidade Pública: Lei Est. nº 5685 de 27-10-51 e Lei Munic. nº 1785 de 21-09-81

Regist. no Conselho Nacional do Serviço Social do Ministério de Educação e Cultura sob nº 38.950/83

Personalidade Jurídica: Registrado no Cartório de Títulos e Documentos - Dr. Pergentino Mala

sob nº 1534, Livro nº 49 de Pessoas Jurídicas, fls. 114

Inscrito no C.G.C. M.F. Nº 07.325.679/001-00 - C.G.F. Nº 06.816.115 - 8

Caixa Postal Nº 262, - FAX: 286.1833 - FAX: 286.1877

60.713-400 - Fortaleza - Ceará - Brasil

Projeções

São pretendemos nos tornar advinhos, ou, estimular a prática do ocultismo. Entretanto, sabedores que somos de poder e da força que emanam do pensamento, consideramos salutar a intuição de ideias e projeções no campo da Tela mental.

Desde que seja mantido o ideal, e, o propósito maior da casa que é o auxílio ao próximo, todas ~~as~~ ideias perseverantes, aquelas que ^{não} são oriundas do impulso e que se dissipam com as menores rajadas de vento (aqui simbolizando as adversidades para sua implantação) encontrarão na equipe espiritual da casa, o apoio para a sua edificação e concretização.

Sempre, sabedores que somos, de que, quanto mais o tempo se passa em uma obra assistencial perseverante, mais se agiganta a responsabilidade daqueles que devem continuar a obra.

Contribui, faz tua parte, já que haverá momento, caso tu suportes as tarefas e os compromissos, que os fundadores da obra retornarão ao seio da casa, para eternizar os acontecimentos, seja direta ou indiretamente.

"NÓS SOMOS AQUILO QUE PRATICAMOS E NÃO AQUILO QUE APARENTAMOS SER"

Que a paz de Deus esteja conosco, hoje e sempre.
Fernando Melo

Mensagem psicografada pelo médium Augusto Cesar ., em 28.02-2010, no Lar Antônio de Pádua, Fortaleza - Ceará.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao estudar as psicografias que enviava Fernando Melo, desde 1982 até hoje, não podemos deixar de fazer ilações com a tese de Rosane Melo (2013, p. 142), que mostra também o modo cotidiano e atento da presença de Eurípedes Barsanulfo no Lar Antônio de Pádua. Seria amor, sim, esse zelo. Um filho adotado de Anália Bueno e Fernando Melo, conta uma experiência que aponta esses pequenos-grandes cuidados:

A lembrança de Eurípedes, essa presença de Eurípedes aqui através de dona Anália é muito forte. Eu mesmo... O meu filho, quando ele tinha um ano e pouco, ele tinha muito problema de crise de garganta. Ele vivia no antibiótico. E tinha convulsão porque a crise de garganta, aquela febre alta dava convulsão. E aí eu escrevi para o Centro Espírita Tupyara, que é lá no Rio de Janeiro. Não foi nem eu, foi o meu marido. Aí ele escreveu para o Centro Espírita Tupyara; foi marcada a cirurgia e ele fez os três tratamentos. E no dia que eu fui fazer a cirurgia, que os espíritos iriam operar, quando chegou a hora, que a gente estava no quarto orando, ele estava dormindo, meu filho, quando aquele cheiro de jasmim penetrou a casa. Aí eu falando com a mãe Anália, ela disse que o cheiro de jasmim... Era uma forma dela sentir a presença do seu Eurípedes ali. E eu não duvido, porque o seu Eurípedes, ele tem muita ligação com a mãe Anália, com a casa, com a instituição do Lar. E pela misericórdia divina, com certeza ele nos socorreu (Columba).

E observa Rosane Melo que o pensamento vivo de Eurípedes Barsanulfo ali, no Lar Antônio de Pádua, era como se estivesse “espiritualizando a vida”. E continua a pesquisadora, direcionando nosso olhar para a relação de Anália Bueno (a mãe Anália) com Eurípedes.

É que Melo aqui nos dá a informação de que a secretária de Eurípedes, Amália Ferreira de Mello, era madrinha de mãe Anália. Vamos trazer o texto do trabalho de tese da pesquisadora (Melo, 2013, p. 13), onde esta entrevista Columba, pseudônimo de um filho adotivo de Fernando Melo e Anália Bueno. A entrevista foi feita perto das flores, de um rosa-escuro, da buganvília, no próprio Lar Antônio de Pádua:

E continuamos perto do pé de buganvília, que neste tempo do ano dava suas flores de um rosa-escuro, o cotidiano nos chamando para as questões do mundo-vida, como diz Herculano Pires. - Por que você diz que o Eurípedes tem muita ligação com a casa? - A madrinha de mãe Anália foi secretaria do Sr. Eurípedes. E ela passava meses na casa da mãe Anália. Lógico, depois que Sr. Eurípedes partiu para o plano espiritual, a madrinha, que era muito amiga da família, era madrinha da mãe Anália, continuou trazendo muito dele. E conversava com mãe Anália contando todos os casos que vivenciou e participou. Então, Eurípedes tem ligação com a família da mãe Anália, por intermédio, fisicamente, da madrinha Amália. Porque a gente sabe que isso transcende. Ele viveu numa outra época. A mãe Anália nasceu em 1927, então ele já tinha partido, né? Mas a ligação com a família de mãe Anália, com todos esses trabalhadores espirituais transcende os vínculos materiais, porque o Espírito pode muito mais (Columba).

A seguir, vejamos uma fotografia que mostra a senhora Amália Ferreira de Mello, madrinha de Anália Bueno de Melo, com colaboradoras no Lar de Eurípedes, no ano de 1954.

Fotografia 28 – Dona Amália Ferreira de Mello, Laura Cais de Oliveira e Maria da Cruz, em 1954, na antiga sede do Lar de Eurípedes, em Sacramento, MG



Fonte: Corina Novelino, em Eurípedes – o Homem e a Missão. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, 1991.

O amor, princípio educativo que tem sido silenciado em Educação, traz longa tradição de reflexão, e é ele a chave para abriremos as outras pilastras dessa pedagogia, que retoma a via espiritual no seio da multidimensionalidade do ser. Para tal abertura, em termos de conhecimento, devemos acolher as reflexões da complexidade, que nos leva a reflexionar sobre a conjunção de áreas de estudo no pensamento contemporâneo. A estudiosa e pesquisadora Dora Incontri frisa este aspecto interdisciplinar no modo de conhecer e no conhecimento que o espiritismo traz:

A revolução mais original que Kardec promoveu foi no conhecimento humano [...]. Kardec propôs uma forma de conhecer integrada de todas as áreas; ele não quer o conflito entre ciência e religião, não quer a subjugação

da filosofia, não quer a exclusão de nenhum instrumental possível que se debruce sobre o homem e o universo. No interesse da verdade, a ciência deve aceitar a contribuição das religiões, a religião deve aceitar o controle racional da ciência, todas as áreas necessitam da articulação filosófica e a filosofia não pode ser deixada apenas por sua própria conta, para não virar especulação desconectada dos fatos e das pessoas (Incontri, 2004, p. 108-109).

Para bem compreendermos o amor, nesse âmbito pedagógico do recorte da pesquisa, vamos seguir a teia de outros aspectos educativos com os quais ele se relaciona.

3.4 A cooperação como princípio educativo

Anotamos, até aqui, que, desde a fundação do Lar Antônio de Pádua, a rotina vivida pelo casal Anália Bueno de Melo e seu esposo, Fernando Melo, trazia o princípio da cooperação no cerne das atividades diárias. A ideia de formarmos uma família nutria-se do convívio cotidiano de estudo, mas também era alicerçada na partilha das atividades que faziam a experiência cotidiana de uma casa ou lar com muitas crianças-filhos. Ouçamos a fala de Diamante (entrevistada):

Cada um tinha uma tarefa e assim se aprendia a responsabilidade. Cada um arrumava seu quarto, cuidava dos seus pertences, ajudavam um ao outro cooperando com o que era do outro e o que era de todos, porque havia diferenças, sim, e também a gente organizava atividades coletivas brincantes, mais raramente voltadas para pequenos projetos de que até as crianças, nós, fazíamos parte, como fazer a massa do macarrão, os biscoitos, e enfeites natalinos para o papai vender no INSS (Diamante, entrevistada).

Percebemos que na cooperação cria-se senso de responsabilidade, o que levava as crianças a realizarem suas tarefas voluntariamente, mas pactuando entendimentos, colaborações pontuais, brincantes, ora mais ligadas a atividades que tinham conotação diferente, como projetos mais audaciosos. Digno de nota, portanto, é a importância de cada um dentro da família que se construía, o que implicava, contudo, que cada um fizesse suas aprendizagens cumprindo cooperações nos pequenos e grandes pontos da pauta familiar de organização da vida em comum. Isso não quer dizer que esquecêssemos das comunidades ao redor, com quem se tinha estudado, quando as crianças sem escola e que moravam no entorno foram estudar no Lar Antônio de Pádua, como nos referimos anteriormente. Aqui, frisamos que este ambiente constituía-se

desde o cotidiano repartido dessa família grande dos adotados junto a Fernando e Anália.

Rinaldi (2017) atenta-nos para a importância de considerar as diferenças de cada indivíduo, olhando-as de forma sensível, de modo que todos deem a sua contribuição, cada um à sua maneira, o que favorecerá, veremos mais à frente, a participação voluntária nas tarefas de cooperação. Leiamos:

De modo a nos educar, devemos tentar compreender as diferenças, em vez de desejar suprimi-las. Isso significa olhar cada indivíduo levando em conta sua formação e sua história pessoal, e com grande sensibilidade. Isso representa “escutar” as diferenças (aquilo que chamamos de “pedagogia da escuta”), mas também ouvir e aceitar as mudanças que ocorrem dentro de nós geradas por nossos relacionamentos, ou melhor, por nossas interações com as outras pessoas. Isso implica abandonar todas as verdades que julgamos absolutas, abrimo-nos à dúvida e valorizar a negociação como estratégia do possível. Tudo isso representa – ou, mas precisamente, pode representar – possibilidades maiores de mudança para nós, sem que venhamos a nos sentir deslocados ou que tenhamos a impressão de haver perdido alguma coisa (Rinaldi, 2017, p. 252).

Continua Rinaldi, levando-nos à compreensão sobre participação,

Nessa definição do valor das diferenças, encontramos uma definição mais rica e mais contemporânea do valor da participação – ou a participação como um valor. Na nossa experiência educativa, a participação – ou seja, sentir-se parte ou ter uma sensação de pertencimento – não é limitada às famílias (embora esse processo seja extremamente fundamental), mas constitui um valor e uma qualidade da escola como um todo. E isso significa fornecer espaços, linguagens e, de modo mais geral, métodos organizacionais e estratégias que tornam possível esse tipo de participação – algo que sempre procuramos aprimorar em nossa experiência. No entanto, embora as metas educacionais e pedagógicas devam ser claras e explícitas, ao mesmo tempo a participação requer certo senso de indefinição e amplos espaços de possibilidade (Idem, p. 252-253).

Conclui, mostrando-nos como a cooperação, compreendida e praticada pelo adulto e pela criança, orienta a escola no sentido de um lugar de democracia.

Essas reflexões conduzem a outro valor que é parte da nossa experiência, o valor da democracia, que é intrínseco ao conceito de participação – participação das famílias e também das crianças e dos educadores no projeto da escola. Essa questão extremamente importante merece pelo menos uma breve menção, porque não devemos esquecer que a escola está intimamente ligada à sociedade em que se situa. Há a questão recorrente de saber se a escola é limitada a transmitir cultura ou se pode ser, como em Reggio aspiramos que seja, um lugar onde a cultura é construída e a democracia é vivenciada. Escola e democracia, um tema caro a Dewey, representa um compromisso para todos nós: a escola como um lugar de democracia, na qual todos nós podemos viver a democracia (Idem, p. 253).

Irllys Barreira (2010, p. 259), em reflexão sobre bairros no espaço urbano da contemporaneidade, comenta: “Sennett, em livro polêmico intitulado *O declínio do homem público* (1999), chama a atenção para o desaparecimento gradativo de experiências compartilhadas em espaços urbanos marcados pela lógica da evitação e reforço ao individualismo”.

Mostrando que há as contradições do espaço público urbano da cidade, observa também que nele os atores sociais não sucumbem, mas as pessoas e grupos sociais também vão criar um imaginário que, em meio a uma realidade social conflituosa, transcende as restrições do individualismo. Cria-se, ainda que não se perceba tão evidentemente como antes, nos inícios do Lar Antônio de Pádua, como até hoje, em meio mesmo as transformações sociais da cidade, uma ideia de coletivo que é o bairro.

A autora Irllys Barreira discorre sobre o assunto nos termos:

Na realidade, o uso dos espaços na cidade não se separa de processos, conflitos e intervenções políticas nos quais se percebe a emergência de atores no fluxo das diferentes dinâmicas interativas.

A cidade, nesse sentido, é múltipla, não obstante sua capacidade de “se impor” a seus moradores e visitantes, constituindo-se em uma espécie de unidade imaginária – identidade a partir da qual cada aglomerado urbano pretende afirmar sua marca distintiva (Barreira, 2010, p. 260).

Esta unidade imaginária, que Sennett concebe que perdura, mesmo ante as contradições do bairro, e que é frisada por Irllys Barreira, não nos destitui de certos conteúdos identitários, mesmo em pleno capitalismo mundializado.

Já para Maturana (1999), é preciso considerar as bases de cooperação que marcam nossa espécie. Com o autor: “a origem antropológica do *Homo Sapiens* não se deu através da competição, mas sim da cooperação [...]. O que nos faz seres humanos é a nossa maneira particular de viver juntos como seres sociais da linguagem” (Maturana, 1999, p. 185).

Quando escutamos Diamante em sua fala, ater-se à forma como “o pai, Fernando Melo educava seus filhos para viverem no mundo como partícipes, atuantes na própria vida e no social, livrando-os da passividade perante a própria existência, que continua no ambiente onde se atua”, como acrescenta a entrevistada.

Apontando nessa direção é que Figueiredo (2014, p. 51) nos diz que:

Neste sentido, necessitamos imprimir na vida outro tipo de racionalidade, com base na cooperação voltada para a pessoa humana, em substituição à racionalidade cognitiva instrumental centrada no indivíduo egoísta. Assim,

temos que (re) construir as práticas educativas de homens e mulheres, no que concerne à formação desses, nas escolas e nos outros espaços das organizações sociais, como seres atuantes em prol do fortalecimento e da melhoria das relações interpessoais entre todos os seres humanos, cujo intuito seja a ascensão da cooperação, no e com o mundo, em substituição à competitividade reinante na realidade hodierna.

O mesmo senso de cooperação era encontrado no Colégio Alan Kardec, praticado por Eurípedes Barsanulfo. Segundo nos conta Corina Novelino, os adoecidos física e/ou mentalmente, também espiritualmente (os obsidiados), expostos a situações de rua em abandono pessoal e social, e devido a esses contextos sociais de precariedades e miséria social, eram recolhidos em dependências do Colégio Allan Kardec, onde ficavam sendo cuidados até terem condição de retornarem a suas vidas.

Os alunos eram envolvidos também nessa situação de cooperação e exercício solidário, em situações de recreios, plantões alternados, com horários definidos para ajuda aos outros e situações dessa natureza.

Nessa época, Eurípedes recebia obsidiados para tratamento, dando-lhes ali carinhosa e benéfica assistência e hospitalidade.

Os alunos eram designados para a vigilância a esses enfermos. Alternavam-se os discípulos no exercício de enfermeiros improvisados. De tal forma se habituaram àquela tarefa, que o fato corria-lhes à conta de rotineiro e natural (Novelino, 2000, p. 111).

Repare a fala de Novelino sobre esse cuidado solidário no colégio de Barsanulfo: “De tal forma se habituaram àquela tarefa, que o fato lhes corria à conta de rotineiro e natural”.

Seguindo, encontramos, novamente, a aproximação com o pensamento de Pestalozzi. Como Söetard (2010) referia sobre o educador, para Pestalozzi, parecia que era exigido dele próprio que se superasse continuamente na ação. Dizia o biógrafo de Pestalozzi, que “a partir de Stans e através do relato que nos deixou de sua breve experiência, se esforçará por construir uma humanidade social a mais próxima possível do desejo de cada um e no interesse de todos, mas que deve superar-se continuamente na ação” (Söetard, 2010, p. 26).

Nas palavras de Pestalozzi, referindo-se ao Método do Amor Pedagógico:

Quem quer que se aproprie do método, seja uma criança, um jovem, um homem ou uma mulher, chegará sempre em seus exercícios a um ponto que solicitará particularmente sua individualidade: ao captá-lo e desenvolvê-lo essa pessoa fará emergir em si mesma, forças e meios que lhe permitirão superar, em grande medida, a necessidade de ajuda e apoio em sua formação

que nesta etapa continua sendo indispensável para outros, e estará em uma situação de percorrer e completar, com passos seguros e autônomos, o caminho de sua formação. Não sendo assim, minha casa não se manteria em pé, minha empresa teria fracassado (Pestalozzi, 1826 *apud* Soëtard 2010, p. 24).

Chegando à vida de Diamante, nossa entrevistada do Lar Antônio de Pádua, vimos que ela, ainda bem jovem, foi em busca de sua profissionalização partindo da percepção de aptidões e interesses que em si já se mostravam. Mesmo vivendo já de forma independente, sabia-se parte da família que construía, portanto, responsável por continuar a tarefa que a mãe Anália havia lhe confiado. Vejamos o que ela diz:

Quando eu saí do Lar, já depois de dezoito anos, deixei de ensinar o reforço para ir trabalhar no Lar Fabiano, no Rio de Janeiro. Eu me ofereci para ajudar o Lar onde eu vivi, com uma parte do meu salário, aí o papai disse: “o seu dinheiro é seu. Você não precisa tirar do seu dinheiro pra nada. É do seu trabalho, administre e use-o para você mesma”.

Olhando a mesma questão por outro prisma, temos a visão de Anália Bueno:

A mãe Anália teve outra opinião e disse: “você paga a professora que vai ficar no seu lugar”.
Naquela época eu fiquei pagando a professora que ficou no meu lugar para ela fazer as tarefas com os meninos, porque lá eu já tinha um trabalho em andamento que eles promoveram, eles encaminharam, então não podia parar. Assim vejo que de uma forma ou de outra, tanto pai Fernando como mãe Anália conduziam a gente para essa independência e também para a colaboração com os outros (Diamante, entrevistada).

Sobre a autonomia e sua tarefa consciente e emancipadora, as autoras Ximenes e Linhares (2021, p. 198) nos trazem o pensamento do pensador espírita francês Leon Denis:

Denis (2015 p. 297) enfatiza o aspecto intergeracional na educação, articulando-o ao movimento evolutivo que deve ser feito conscientemente, para não vivermos repetições que devolvam a humanidade a contextos de crueldade e beligerância, como se forjasse uma governamentalidade hegemônica.

O pensador espírita francês defende a autonomia (um trabalho para se chegar à consciência autônoma) como devir do ser, em uma aposta nas possibilidades da razão emancipadora, que deverá proporcionar um “aprender a governar-se”.

Ainda, em Pestalozzi, temos que “Devemos nos convencer de que o objetivo final da educação não é o de aperfeiçoar as noções escolares, mas sim o de preparar para a vida”, e, desse modo, tem-se em vista o desejo “não de dar o hábito da obediência

cega e da diligência comandada, mas de preparar para o agir autônomo” (Pestalozzi, 1969, p. 75, p. 94).

Fotografia 29 – Diamante com as crianças de sua turma na Casa de Mãe Maroca, do Lar Fabiano, no Rio de Janeiro



Fonte: Revista Capemi (1984).

Na fala de Diamante, que continua a descrição de suas procuras já na fase de juventude, em sua já iniciada profissão, distante da família com a qual construiu amor, continua aprendendo autonomia, ensaiando gerir sua vida de modo independente. Seu ofício, vinculado à educação, era um exercício extensivo das suas conquistas anteriores, observa ela, ao dizer: “autonomia se reinventa sempre”.

Para Piaget (1994), a partir de seus estudos sobre a construção do Juízo moral, haveria um movimento evolutivo em que, por exemplo, a criança sai de um exercício de vida em que a moral heterônoma domina, para um outro em que a moral autônoma lhe confere seus voos. Ainda, Piaget (1994) mostra, com complexa e detalhada pesquisa, que a moral autônoma é trabalhada com a cooperação.

Na heteronomia, a criança centra seu pensamento sobre juízo moral e regras sociais a partir de dar ao adulto (ao Outro) toda a autoridade, aceitando em geral que

coloque regras e leve-a a cumpri-las. Tanto a criança confere poder ao adulto (ou ao Outro) como também não se volta com força para assumir responsabilidades, já que cede suas capacidades de escolher e assumir o que elegeu para fazer e viver.

Já nas relações onde há cooperação, a criança precisa ficar no lugar do Outro (o que a criança vai aprendendo a fazer gradualmente), e socialmente deve obedecer a regras e normas que podem ser justas e favorecer a solidariedade humana. Ou que elas podem ajudar em seus ambientes próximos a recriá-las quando possível. Dessa forma, aprendem a criticar o que não deve permanecer e a incrementar o novo. Tendem, na escola, inclusive, a obedecer às regras que vão requerer sua participação na sua elaboração.

Yves de La Taille (2006) mostra que o conteúdo moral tem grande variabilidade, mas há como que *topos* ou temas universais que são recorrentes, como a vida e a verdade. Chama a atenção, porém, para o que é comum a todos: o sentido e sentimento de dever ou da obrigatoriedade de obedecer a regras, afirmando ser esta uma invariante, na dimensão psicológica.

Nucci (2000) destaca o valor de uma educação moral em que o adulto não se atenha à moral convencional, mas possa ajudar os educandos a construírem suas capacidades concernentes ao juízo moral junto ao estudo das questões sociais, que os levem a produzir compreensões complexas e mais solidárias sobre seus mundos sociais e morais.

As crianças muito pequenas, aborda o autor, não entendem sobre como funciona a organização das convenções ético-morais, nem tampouco reconhece os desdobramentos concretos das regras postas pelos sistemas sociais. É preciso trabalhar seu senso crítico, sem deixar de também auxiliá-la a viver a poesia da vida.

Piaget (1994) sempre coloca ser importante, então, percebermos o momento do desenvolvimento do educando (como ele se encontra cognitiva e afetivamente, ética e moralmente), de modo que se possa atuar junto ao deslanche que fazem ao se movimentarem nos ambientes morais e sociais, inclusive a escola.

As práticas sociais que vivenciam e sua reflexão sobre elas vão mostrar concretamente a diferença entre convenções e sensibilidades, quando se lida com educação moral. Ainda, por meio de um trabalho reflexivo, pode-se ajudar o educando a sair da situação de ser objeto das práticas e regras sociais para a situação de participar, ajudar, solidarizar-se; enfim, arcar com a posição de sujeito da construção de uma moral autônoma.

3.5 A cooperação vivida além da escola

A partir das observações feitas e das entrevistas, participantes, depreendemos do pensamento das professoras das escolas do Lar Antônio de Pádua, que a cooperação pode ser compreendida como um princípio pedagógico que alinha esforços formativos na ação docente. E que se nutrem da experiência.

Os saberes das professoras como saberes de experiência nos lembram Freinet (1973, p. 113), que nos dizia ser a cooperação uma “via que nos conduzirá àquilo que, todos juntos, construiremos”. Desse modo, partindo dessa experiência partilhada, educadora, podemos pensar a ideia de formar sujeitos “com possibilidade de viver uma existência fértil” (Idem, p. 115).

Adentremos a reflexão-ação sobre cooperação. Está ainda na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia as práticas educacionais do Brasil, como uma das competências gerais para a Educação Básica:

Art. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 10)

No Lar Antônio de Pádua, vejamos o que diz a professora Zircônia sobre a cooperação na escola:

Sempre *precisamos da cooperação das crianças conosco e entre si*, e isso também é importante para elas se sentirem autônomas. Aprenderem autonomia. Elas gostam de ajudar os colegas que estão com alguma dificuldade. E sempre tem alguém precisando de algum cuidado especial, de ajuda com as atividades e sempre tem alguém para ajudar.

Como companheiros, eles gostam de compartilhar o que fizeram ou algum conhecimento novo. E se algum colega está com dificuldade, fazem questão de ajudar. Eles não são egoístas gostam de compartilhar.

Mas isso penso que vem do trabalho que é feito com eles desde o Infantil II. Eles já chegam no Infantil V com *esse senso de cooperação* bem desenvolvido porque *foi de certo modo incentivado, trabalhado, e alimentou o que as crianças podem trazer de seu também e de seus mundos, nesse sentido* (Zircônia, entrevistada) (Grifo nosso).

Entendemos, porém, que a cooperação como princípio educativo vai formando o ser cooperativo para o mundo, pois que essa educação não está restrita à sala de aula ou mesmo à escola. A criança aprende a cooperar porque é com esse exercício compassivo de “ficar no lugar do outro” que ela constrói autonomia. Nesse trajeto, ela vai

encontrando o seu lugar no mundo, contribuindo com sua diferença no compartilhamento da vida social.

Afirma Figueiredo (2014, p. 71) que “a educação pode proporcionar atitudes compassivas entre os seres humanos e destes com a natureza, através do ensino e de aprendizagens centradas em práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento dos vínculos entre as pessoas”. Também, o autor afirma que nesse projeto de humanidade, vislumbra-se “a emergência de uma nova civilização global assentada na racionalidade da cooperação” (Idem, p. 71). E continua o autor, propondo uma epistemologia da cooperação, que pode ser construída e reconstruída nas práticas sociais partilhadas:

Assim, uma epistemologia da cooperação pode ser construída e reconstruída, a partir do território, como espaço de criação e recriação da vida em horizontes voltados para o alargamento da solidariedade e da reciprocidade entre os sujeitos com a finalidade da inauguração de um pensamento, que promova uma educação forjada por fundamentos éticos e políticos em torno da transformação social com vistas à ascensão dos indivíduos como pessoas comprometidas com o outro e com inserção crítica no e com o mundo em torno de ações em defesa de uma vida partilhada (Figueiredo, 2014, p. 82-83).

Pensando em inúmeros exemplos de ocasiões em que a cooperação ultrapassa os muros da escola e alcança mesmo quem está fora dela, leiamos o que diz Zircônia, pois é emblemático dos casos em que a cooperação praticada fora da escola:

Sempre que temos algum caso especial que precise de uma investigação mais profunda, levamos para a tia Vandira. Com ela procuramos entender o que está acontecendo, por qual problema a criança ou a família está passando (Zircônia, entrevistada).

Aqui, vemos que os professores conversam entre si e estudam os casos em comum ou que produzem diferença:

Para isso são feitas visitas à casa da família. A gente, professores e coordenadora, chama a família para conversar. E é feita uma investigação, um estudo para sabermos a melhor forma de ajudar.

Já aconteceram muitos casos e sempre está acontecendo mais um. Tem uma criança atualmente que eu tenho quase certeza que é violentado em casa, porque vem com marcas no corpo e ele fala que a mãe o bateu. Há um nível de atuação da escola, antes de o caso ser tratado em outros âmbitos. É dele que falo. Desse trato primeiro.

Aqui ele recebe muito carinho dos colegas, das professoras, das assistentes, da coordenadora. Ele diz: tia, a minha mãe me bateu com um cabo de vassoura nas minhas pernas porque eu não queria tomar banho. Eu conversei bastante com ele e disse que ele tentasse conversar com a mãe, que fosse

carinhoso com ela, que dissesse que a ama para tentar sensibilizá-la. E vamos tentando fazer nossa parte enquanto esclarecemos os outros âmbitos da questão naquele caso singular (Entrevistada Zircônia).

A entrevistada Zircônia, então, passa a mostrar de um modo simples a indissolubilidade entre as dimensões socioeconômicas e as dimensões socioafetivas e cognitivas, muito particularmente. Mas também a dimensão da amorosidade é trabalhada. É uma forma de expressão da espiritualidade.

Tem uma criança autista que precisa tomar um remédio diariamente. Infelizmente a família não tem como comprar, então a tia Vandira falou com o Nando e agora o Lar está comprando o remédio dele todo mês. Ele está bem melhor!

Sempre que alguém precisa de alguma ajuda com alimentos também o Lar fornece. A parte pedagógica se insere em um ambiente de faltas, muitas lacunas. Fome e precariedades. Acontece de alguma criança chegar dizendo que não tem comida em casa, então a tia Vandira chama a mãe, conversa e sempre se ajuda com cestas básicas, com o que estejam precisando. A nossa instituição sempre atendeu crianças pobres e há um saber sobre as relações nesse contexto. Evidente que é preciso acessar a direitos sociais, mas enquanto se procura esses frutos de lutas sociais, se faz o que se pode. Isso é um dado de espiritualidade.

Observamos também um grande número de crianças negras desde a fundação do Lar. Nosso olhar para essa inclusão é muito importante (Zircônia, entrevistada).

Quando ouvia e transcrevia a entrevista de Zircônia, lembrava que também no Colégio Allan Kardec havia uma quantidade significativa de crianças negras matriculadas e vários professores negros compunham o quadro de professores. Ao analisar os documentos e as fotos dos anos de 1910 e 1913, encontradas no museu de Sacramento, essa característica nos chamou a atenção. E tal fato foi confirmado por outro pesquisador, segundo pudemos ver:

Descobrimos que três professores do colégio eram negros, o professor e ex-aluno Antenor Germano, o professor Orcalino de Oliveira e a professora Maria Gonçalves. No caso dos alunos, não foi possível identificar todos os negros, mas nas duas fotos analisadas pode-se encontrar mais de vinte (20) alunos negros no seu colégio. Eurípedes procurou educar as crianças negras e deu abertura para negros lecionarem em seu colégio, num tempo em que os discursos racistas, com influências eugenistas, eram muito presentes e os negros marginalizados (Bigheto, 2006, p. 123).

Observava Vera Candau (2012, p. 238), em seu estudo sobre *Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos*, que “nas narrativas dos professores e professoras, no contexto das pesquisas realizadas, predominavam

depoimentos em que esta equivalência entre igualdade e homogeneização era recorrente”. Desse modo, vimos que havia uma leitura diferente do que se tinha comumente como igualdade: “A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso”.

Quando Vera Candau desenvolve essa reflexão criticando a igualdade como uniformidade (como normatização forçada), vemos que de fato essa questão comparece de forma crítica, puxando elementos contraditórios e desveladores de temáticas atuais, como invisibilização das diferenças, e, por exemplo, o que Luisa Cortesão irá chamar de “daltonismo cultural”, que impede de ver diversidade na cultura, desde a sala de aula. É que trabalhar com a diversidade exige uma leitura nuançada da igualdade. No estudo supracitado tem-se que:

Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural, marcado pelo que Luisa Cortesão (Cortesão & Stoer, 1999) intitula de “daltonismo cultural”, isto é, a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no dia a dia das salas de aula (Candau, 2012, p. 238).

Observa Vera Candau (2012, p. 247): “para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e se expressar”. Pensamos que essa reflexão, quando surge nos Centros de Educação Infantil do Lar Antônio de Pádua, traz-nos toda uma tradição de vida e de reflexão da via espiritual que devemos considerar em educação.

Na fala das professoras, tem-se visto que é recorrente que, como a autora Vera Candau (2012, p. 27), advogam certa forma sistemática, continuada, no trabalho com a interculturalidade e o respeito aos direitos humanos, que há que se trabalhar educacionalmente desde o cotidiano escolar:

Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que supunham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. (Candau, 2012, p. 247).

Fazendo ilações dessas questões do Lar Antônio de Pádua com o que diz respeito à organização dos alunos, no Colégio Allan Kardec, pode-se dizer que são ensaios de empoderamento que levam os educandos a assumirem uma posição de sujeito de sua vida e ator social, como pode-se examinar:

Também estamos chamados a favorecer processos de “empoderamento”, tendo como ponto de partida liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa, cada aluno, cada aluna tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil (Candau, 2012, p. 247).

Não se pode esquecer que “As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam a melhores condições de vida para os grupos marginalizados, à superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das desigualdades sociais” (Candau, 2012, p. 247). E anota a autora: “Sabemos que a escola não é onipotente. Mas acredito que, articulando suas ações com as de outros atores sociais, muito poderemos contribuir para a construção de uma educação e de uma sociedade mais igualitárias e democráticas” (Idem, p. 248).

Voltando ao atendimento à família fora da escola, memoramos aqui os inúmeros casos em que Eurípedes atua fora de sua escola, em favor de seus alunos ou qualquer família que necessitasse sua ajuda, em uma vivência ético-moral que nos parece balizar a ação educacional que pautava sua prática.

Certa feita entrou no Colégio uma família em profundo desespero devido a um estado de catalepsia que atingia um garoto de 14 a 16 anos.

Eurípedes, ao observar o fato, presenciou o quadro dentro de sua percepção espiritual, deu toda atenção aos pais, pedindo aos jovens que cuidassem de acomodar o garoto na parte inferior do Colégio, onde havia uma cama e, logo em seguida, todos foram tomando os devidos cuidados com o garoto, enquanto Eurípedes fora conversar com os pais, em profundo desespero.

A mãe aflita rogava ajuda, pedindo que auxiliasse o filho logo, pois o fato já acontecia há mais de quatro horas e não sabiam o que podia vir a acontecer com o garoto (Novelino, 2000, p. 117).

Assim é que: “Na fragilidade do entendimento da pobre mãe, Eurípedes começa a lhe explicar, com todo carinho e respeito, as questões que envolvem os espíritos que trazem o compromisso junto àqueles que sofrem e precisam ser amparados” (Novelino, 2000, p. 118).

Continua a autora Novelino, em psicografia de Alzira Bessa Amui:

Quanto mais lhe explicava, mais Eurípedes percebia a sua grande ansiedade, percebendo que o problema maior estava ligado a ela, que alimentava pensamentos doentios, ligados à raiva profunda e que geravam vibrações de grandes dificuldades, permitindo instalar no pensamento do filho os vínculos que já estavam sendo alimentados, desde há muito, inconscientemente.

O espírito recebera as vibrações fortalecendo os vínculos já instalados em outros momentos que foram permitidos pela própria instabilidade emocional do lar.

Este espírito, ligado aos pais por longo período de desacertos, desarticulava, pelo mecanismo mental daqueles que não lhe amavam, usufruindo dos sentimentos afetivos da mãe que outrora fora sua amante e que tanto prejuízo lhe veio acarretar.

Pensamentos viciosos mais fortes dominavam o campo de atuação desse espírito enfermo e cheio de ódio (Novelino, 2000, p. 118).

Eurípedes fez trabalho de inimaginável amor, sem que os protagonistas dessem conta da teia espiritual complexa da problemática trazida por eles e da intervenção precisa que foi feita. “Eurípedes começou por lhes tranquilizar, dizendo-lhes que seus alunos eram criaturas amáveis que saberiam cuidar bem do garoto, que naquele instante recebia o necessário” (Novelino, 2000, p. 119) – e aqui devemos frisar mais uma vez o modo de naturalizar o fraterno, a ética solidária, nos atos dos alunos do Colégio Allan Kardec, e que não raro extrapolavam o formalismo escolar.

Prosseguindo, observemos o nível de atuação medianímica de Eurípedes.

Eurípedes percebia o olhar do avô do garoto, que acompanhava todo o caso, sempre presente. Dando voz também a esse avô, além da mulher mãe do garoto em catalepsia, soube de toda a teia intrincada de laços e problemas envoltos na situação. Ficou ciente também de que: “o pai estava ausente devido a uma viagem, o que o impediu de acompanhar a senhora que, inconformada, blasfemava e, ao mesmo tempo, rogava ajuda ao filho” (Novelino, 2000, p. 119). Mesmo nessas condições, veja-se que: “Eurípedes promoveu o diálogo com o espírito através das induções de palavras que, automaticamente, eram respondidas pela senhora”, dessa maneira, percebia e passava a modificar o quadro das “vibrações difíceis, mesmo em relação ao afeto filial”, da parte da figura materna.

Dizíamos isso a respeito da reflexão da entrevistada Zircônia, que mostra o aspecto de escuta entre professores e coordenação, bem como o dialogismo escola e comunidade de pais, junto ao conhecimento dos contextos das dificuldades pessoais e

sociais dos alunos. Dessa forma, de algum modo, atua-se em níveis emergenciais, sem esquecer o que se pode acessar em termos de direitos humanos.

3.6 Das tramas e cenas que fazem a história: mais um dia vencido

Poderíamos agora entrar em Pacatuba, no Sítio Esperança, que fica no Alto Fechado e a obra educacional do Centro de Educação Infantil Bezerra de Menezes, onde há um vasto conjunto de unidades de produção junto à escola e ao centro espírita. A pesquisa que comporta a história oral, leva tanto a memória do Outro como a da própria pesquisadora. E como é história de sujeitos singulares e coletivos, em uma trama entretecida de sobrevivências e mutações no tempo, o sentimento de lembrar está unido ao de sonhar o que pode continuar a ser boniteza. Carregando o sentimento do mundo, de cima da guarita, tirei a fotografia que mostra a entrada do Sítio Esperança, da forma como ele se configura hoje.

Fotografia 30 – Entrando no Sítio Esperança, em Pacatuba



Fonte: Produção da pesquisadora.

E, ladeando todo esse mundo tem, dentro da obra mesma do Sítio Esperança, um dos três açudes, bem perto da entrada, por onde a gente vai aproximando-se do espaço construído desse complexo educacional, mas já dentro da obra.

Fotografia 31 – Um dos três açudes do Sítio Esperança



Fonte: Produção da pesquisadora.

Chegar ao Sítio Esperança é como voltar a uma outra parte da minha infância. Quando eu era criança e a estrutura do local era pequena, havia flores e árvores verdejando o chão batido, as portas e janelas eram amarelas e marrons, lembrando um campo de trigo ou os pendões maduros do milho junto de suas espigas. Poderíamos dizer que, realmente, Eurípedes estava ali?

Antes de eu vir pra cá, fui fazer uma entrevista com a Dona Anália, a tia Isabel e a tia Lila. Elas todas, na época, falaram sobre o Eurípedes. Eu sentia em mim a verdade dele. A Dona Anália gostava muito da metodologia do Eurípedes também porque ela é de Minas, morou perto de onde ele morava, conheceu o colégio que ele fundou e foi evangelizada pela secretária dele, Dona Amália Ferreira.

Elas todas falaram dos valores que ele exercia: a solidariedade, a humildade, a caridade, a fraternidade, o respeito e, acima de tudo, o amor. Ele e o Dr. Bezerra de Menezes. Elas falavam muito sobre o Dr. Bezerra de Menezes, o Eurípedes e o Chico Xavier. Eles todos colocaram o amor e a caridade acima de tudo. Amaram o próximo como a Dona Anália e o seu Fernando. Ela

sempre foi uma pessoa muito humilde, nunca teve luxo, todo o dinheiro dela é, até hoje, para a obra (Safira, entrevistada).

Fotografia 32 – Prédio, que hoje é o tear, onde ficavam as primeiras salas da escola, no ano de 1993



Fonte: Produção da pesquisadora.

Lembremos que chegar ao Sítio Esperança é alcançar o Centro de Educação Infantil que lá funciona, como em todos os outros dois lugares, o da Vila Manual Sático e o da Pavuna. Hoje, no Sítio, há a Creche e os diversos níveis da educação pré-escolar, desde o Infantil II até o Infantil V. A arte fica de forma mais livre, no contraturno, em todas as instituições educacionais que compõem o Lar Antônio de Pádua. E há mais unidades produtivas que enfatizam a autossustentabilidade da obra e a própria ideia do trabalho como princípio educativo. Mas de começo, olhemos para as falas das professoras que nos trazem a história que protagonizam.

Evidente que também pudemos ver, nas narrativas das professoras que se seguem, a referência a marcos legais, junto a parâmetros pedagógicos, mudanças de perspectivas e recomposições dos aspectos que regem o pensamento educacional de um

tempo social, histórico. É certo também, pois, que com relação aos educadores, sua identidade “é produzida e performatizada na inter-relação com o discurso legal, administrativo e pedagógico”, e nessa medida, é também expressa “por meio de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos, projetos e programas de formação” (Souza, 2011, p. 219).

O cerne do trabalho falado nas entrevistas narrativas, nesse contexto da história oral, portanto, deu-nos condições de ler um hipertexto, em que questões epistemológicas sobre como se conhece, junto a compreensões do sujeito da educação, vão tocando processos de (auto) formação dos educadores, de constituição dos centros de educação infantil, e daí, eles percebem como essas construções ressoam nos mundos infantis e adultos que tecem o Lar Antônio de Pádua.

Importa aqui sinalizarmos que as práticas humanitárias de Fernando Melo e sua esposa Anália Bueno de Melo, vindas de um pensamento abundante dos princípios cristãos da solidariedade, do amor e da colaboração em favor de um mundo com perspectivas mais igualitárias, foram por eles empreendidas e originaram o que hoje são as três escolas da instituição, em Fortaleza e em Pacatuba, Ceará. Não podemos deixar de apontar, entretanto, os vultos, sejam filósofos, estudiosos ou educadores, que muito lavraram a superfície em que se semeia hoje o que vemos como uma educação do olhar e do sentir, também praticada pelo casal.

Há muito, o educador e cientista que viveu no século XVI, chamado, em latim, Iohannes Amos Comenius, defendia uma educação para todos. Segundo conta-nos em sua Carta Magna (1997, p. 167): “Nós almejamos a educação geral de todos aqueles que nasceram homens para tudo o que é humano” e que “Tampouco os filhos dos ricos, os nobres ou os que dirigem o governo são os únicos que nasceram para tais dignidades” (Idem, p. 167). Quanto o direito das mulheres ao ensino, frisa: “não existe nenhuma razão pela qual o sexo feminino [...] deva ser excluído, em absoluto, dos estudos científicos” (Idem, p. 31). Deixa-nos claro que o homem é educável por natureza e, referindo-se à espécie humana aponta que: “Fique, pois, estipulado que, a todos aqueles que nasceram homens, é necessário o ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes” (Idem, p. 23).

De fato, era defensor de uma disposição natural ao homem para a educação. Como afirma: “Não poderá ser instruído o homem com facilidade naquilo para o qual a sua própria natureza, não digo que o chame ou guie, mas sim, o empurra e o arreбата?” (Comenius, 1997, p. 33). Tal natureza, como defende, ainda em sua Carta Magna, “não

produz, senão aquilo que tem uso claro e imediato” (Idem, p. 80), o que aponta para uma educação para a vida, antes de se pensar em uma profissionalização prematura do aluno.

A partir de tais concepções, chegamos ao filósofo e escritor suíço do século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, que trouxe, originalmente, o conceito de infância, mas também reflexões políticas, sociais e pedagógicas que rompiam com o velho mundo, em meio ao cenário conturbado, mas também inovador, em que se difundia o pensamento iluminista.

É nesse contexto que se ambientam suas contribuições, também para a educação, que nos interessam aqui. A educação, para Rousseau, pode vir da natureza, do homem ou das coisas e, a partir de suas ideias, começou-se a pensar a criança em sua individualidade, em seu desenvolvimento enquanto infante, não mais como um adulto em potencial. Portanto, a educação da criança passara a não mais ser apenas uma preparação para a vida adulta. Para ele,

Lembrai-vos de que, antes de ousar empreender a formação de um homem, é preciso ter-se feito homem; é preciso ter em si o exemplo que se deve propor. Enquanto a criança ainda não tem conhecimento, temos o tempo de preparar tudo que a rodeia para só impressionar seus primeiros olhares com objetos que lhe convém ver (Rousseau, 1995, p. 93).

Rousseau trouxe uma educação orientada pela natureza, que afastasse o indivíduo dos vícios da sociedade, como trata Fortes, quando interpreta Rousseau,

O que é salvável nas grandes sociedades corrompidas é o indivíduo ou alguns indivíduos que tenham a sorte de permanecer um pouco à sua margem. Emílio, esse personagem de ficção, simboliza esse indivíduo. Posto desde o nascimento em contato íntimo com a natureza, tomando-a sempre como guia, ele é educado para conviver e suportar a vida em uma grande sociedade corrompida, onde já não há perspectivas de salvação global porque já não tem leis, nem pátria, nem corpo político. Toda sua educação, caracterizada como “educação negativa”, visa a mantê-lo imune aos vícios circundantes. É bem-sucedida a educação que conseguir fazer o indivíduo em formação acompanhar a “marcha da natureza”, reprimida pela marcha enlouquecida das educações vigentes. Além de ser um tratado pedagógico crítico, o *Emílio* é também um tratado sobre a bondade natural do homem, ao reconstituir as etapas naturais de formação do indivíduo humano, assim como o discurso fez em relação à espécie (Fortes, 1997, p. 94-95).

O tratado educacional que publica, *O Emílio*, ou da educação, mostra-nos uma educação contextualizada, associada a importantes elementos, quais sejam, aluno, professor, sociedade e todas as esferas física e material. Segundo Dozol,

Seria importante perceber o quanto Rousseau, em toda a sua obra, clama pela responsabilidade do homem frente à sua felicidade individual e, sobretudo, social, esta é aliás uma característica “ilustrada” que, no autor, passa pela crença na possibilidade de realizar um ideal ético ou moral de convivência social [...] Rousseau nos apresenta um autêntico projeto de cidadania, para qual concorrem a política, a moral e a educação (Dozol, 2006, p. 77).

Convém, nesse cenário de ideias progressistas, defensoras de uma educação para a vida, sem exclusões de nenhuma natureza, imersa no contexto de vida do educando e destinada à formação de um ser livre e feliz, incluirmos aqui a pedagogia desenvolvida e vivenciada pela médica e educadora italiana Maria Montessori, que também trouxe estudos, reflexões e práticas educacionais atemporais, até então não conhecidas.

Montessori trabalhou com crianças vindas das camadas sociais mais empobrecidas no período da Segunda Guerra Mundial. O primeiro contato com elas foi ainda durante a residência do curso de Medicina, quando escolheu trabalhar com aquelas que viviam em locais para tratamento psiquiátrico, em visita a um desses lugares em que viu algumas dessas crianças amarradas em seus leitos, tomando remédios que não promoviam benefício algum, apenas efeitos de sedação.

O olhar sensível e a interação afetuosa de Montessori com as crianças atentaram para o fato de que aquelas crianças precisavam de alguma liberdade e que, assim sendo, logo estariam prontas para os aprendizados porque ansiavam os infantes. Confiada a ela a tarefa, conseguiu reunir as crianças em sua primeira turma de alunos que futuramente, ganharia o primeiro lugar em um prêmio nacional, superando alunos dos melhores colégios da Itália, o que deu a ela certo destaque à época, e, sem dúvida, o maior estímulo para continuar seu trabalho e seu estudo da infância.

Para Montessori, o professor, ou guia, como chamava, deve ser o maior exemplo do que quer que seus alunos sejam ou façam. Leiamos o que diz sobre a preparação do professor:

Insistimos na afirmação de que o professor deve preparar-se interiormente, estudando a si mesmo com metódica constância para conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças. Para descobrir esses defeitos escondidos na consciência, necessitamos de ajuda externa, de uma certa instrução; é indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmos (Montessori, 2019, p. 177).

Aqui, evocamos a fala de Rousseau em confluência com Montessori quando diz que:

Lembrai-vos de que, antes de ousar empreender a formação de um homem, é preciso ter-se feito homem; é preciso ter em si o exemplo que se deve propor. Enquanto a criança ainda não tem conhecimento, temos o tempo de preparar tudo que a rodeia para só impressionar seus primeiros olhares com objetos que lhe convém ver (Rousseau, 1995, p. 93).

Prossegue, ainda, Montessori,

A preparação que o nosso método exige do professor é o autoexame, a renúncia à tirania. Ele deve expelir do coração a ira e o orgulho, deve saber humilhar-se e revestir-se de caridade. Estas são as disposições que o seu espírito deve adquirir, a base essencial da balança, o indispensável ponto de apoio para o seu equilíbrio. Nisso consiste a preparação interior: o ponto de partida e a meta (Montessori, 2019, p. 181).

Avultando o seu método segundo a preparação do adulto e do ambiente para receber a criança, mas também a liberdade em ambiente adequado, o desenvolvimento da autonomia rompendo com a ideia de infância prevalente em seu tempo que subestimava as crianças, e a concentração como condição para a felicidade da criança, foi que Montessori, dedicando a isso, toda a sua vida, conseguiu estruturar a sua teoria, registrando-a, bem como suas experiências e reflexões. Foi com ela que primeiro a criança foi percebida como uma esperança para a humanidade.

A importância do silêncio, da disciplina, da dignidade, da prática de exercícios, do afeto, sobretudo da concentração e os perigos da exposição à fantasia à criança antes dos seis anos de idade, foram contributas reflexões trazidas por Montessori, fazendo suas ideias fundantes para a educação.

Em uma de minhas mais significativas e transformadoras experiências profissionais, atuei em uma escola montessoriana em Fortaleza, onde pude imergir na prática montessoriana, em seus mais íntimos detalhes e pude perceber o quão sensível à metodologia é às infâncias em todas as suas nuances (Diário de campo).

Aqui postas ideias progressistas que trouxeram incontáveis avanços educacionais, podemos então levantar um histórico da Educação Infantil e da assistência social em sincronia com a história das creches do Lar Antonio de Pádua – instituição também apoiada em compreensões avançadas para seu tempo – contada, em paralelo, por aqueles que a fazem.

A forma como se passou a conviver no mundo da família, em seu núcleo mais restrito de pais e filhos, nem sempre fora assim. O escravismo negro, no Brasil, “misturavam indistintamente crianças e adultos de todas as condições, a presença de escravos, forros e libertos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares” (Del Priore, 2012, p. 239), eram uns dos muitos aspectos que deram feição complexa, multifacetada à noção de intimidade, e, conseqüentemente, de família.

Quanto à evolução da intimidade, sabemos o quanto ela sempre foi precária, entre nós. Os lares monoparentais, a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica que se traduzia em espaços onde se misturavam indistintamente crianças e adultos de todas as condições, a presença de escravos, forros e libertos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços, no século XIX e de favelas, no XX, são fatores que alteravam a noção que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, de privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista (Del Priore, 2012, p. 239).

Após a abolição da escravatura, “as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas”, tal acontecia em Pernambuco. As variações sociais, nos vários recantos do nosso país, não foram radicalmente distintas, mas, ao contrário, “a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era ‘o melhor imigrante’” (Idem, p. 27). Como se pode ler, com as nuances necessárias ao trato da questão:

Quando da abolição da escravidão, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham a mesma idade de seus avós, quando esses começaram: entre 7 e 14 anos e até hoje, ainda cortando cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. Como no passado, o trabalho doméstico entre as meninas, também é constante, constituindo-se num “outro” turno, suplementar ao que se realiza no campo. Como se não bastasse a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo. Ora, ao longo de todo esse período, a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era “o melhor imigrante” (Del Priore, 2012, p. 247).

No Brasil, as primeiras iniciativas de assistência social tinham caráter filantrópico e eram, em sua maioria, religiosas (Sanglard, 2005). O Estado teve atuação limitada que carregava em sua estrutura, múltiplas dificuldades. Desde as Escolas Premonitórias Correccionais que serviam de internato de caráter punitivo para as crianças e jovens recolhidos pela polícia do Rio de Janeiro, criadas pelo Ministério da Justiça e

Negócios Interiores (MJNI), ainda no século XIX, passando pelas instituições regulamentadas e fiscalizadas pelo Sistema de Assistência a Menores (SAM) e pela Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM), até hoje, quando o governo atua por meio do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social com o repasse de verba do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), são enfrentados desafios dificilmente vencidos.

Na década de 1930, no Brasil, o então criado Juízo de Menores, com a função de regular, controlar e disciplinar o comportamento de crianças pobres (Fávero, 1999) iniciou uma política de atendimento e internação desses infantes, contando com a ajuda da polícia e da recém-criada, Delegacia Especial de Menores Abandonados, a partir de 1937. As demandas e os problemas só aumentavam (Rizzini; Pilotti, 2011).

Os discursos, médico e jurídico, que colocavam crianças e jovens em questão - juridicamente como malfeitores precoces, ora como ensandecidos desde pequeninos -, acabaram por encontrar “os estigmas definitivos de sua exclusão”, ao invés de propiciar uma integração, diz Priore.

Eis porque acabaram por criar, a fim de transformá-la, instituições de confinamento onde ao invés de encontrar mecanismos de integração, a criança “não ideal”, achou os estigmas definitivos de sua exclusão. Ela passou de “menor da rua” para “menor de rua” com todas as conseqüências nefastas implícitas nesse rótulo. Se no passado esse sinal de Caim significou sofrimentos de todos os tipos de perseguição policial, elas reagem, hoje, pela afirmação cada vez maior a sua exclusão (Del Priore, 2012, p. 249-250).

Em 1941, foi criado pelo Governo Federal, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), durante o governo de Getúlio Vargas, para o Distrito Federal e, somente em 1944, em âmbito nacional, com as finalidades a seguir:

a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; b) proceder à investigação social e ao exame médico-psico-pedagógico dos menores desvalidos e delinquentes; c) abrigar os menores, a disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, afim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento; e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos; f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (Decreto-lei n. 3.799 de 5/11/1941) (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 264).

O SAM restringia-se a fazer a triagem e internar os menores encaminhados e tinha atuação com imagem negativa e restrita (Rizzini; Pilotti, 2011). Segundo o então Ministro da Justiça Tancredo Neves, na portaria n.º 248-A, de 09/09/1953,

Convém ressaltar que não tem sido sequer resolvido o problema na Capital da República, uma vez que a atual rede assistencial do SAM é praticamente a mesma do tempo em que estava o problema de menores exclusivamente afeto ao Juízo de Menores, como pode aquele serviço oficial ter âmbito nacional, complexas e diferentes como são as situações peculiares às diversas regiões de nosso vasto País (Juízo de Menores do Distrito Federal, 1957, p. 147).

É bem verdade que “a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo”; assim é que a República, ao jogar a criança para fora da escola e para um trabalho explorado, na lavoura, ressaltava que: “A divisão da sociedade, velha divisão dos tempos da escravidão, entre os que possuem e os que nada têm só fizeram agravar a situação dos nossos pequenos” (Del Priore, 2012, p. 248). Assim é que as crianças ficaram indistintas do mundo adulto, e sob sua ordenança viveram extensas humilhações e sofrimentos:

No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos dobraram-se à violência, às humilhações, à força quanto foram amparados pela ternura os sentimentos familiares os mais afetuosos. Instituições como as escolas, a Igreja, os asilos e posteriores FEBENS e FUNABENS, a legislação ou o próprio sistema econômico fez com que milhares de crianças se transformassem, precocemente, em gente grande (Del Priore, 2012, p.248).

É nesse contexto, notadamente, desfavorável à infância e à juventude que não tem em sua família a assistência básica para a existência, que se situa a fundação do Lar Antônio de Pádua, em 1961, por Fernando Faria de Melo. Mesmo atravessando momentos difíceis, por não ter ajuda do Estado e com o número crescente de crianças, que ele jamais recusara acolher, Fernando Melo permanecia otimista, demonstrando satisfação com a vida e com a família que construía. Segundo Diamante, sua filha,

O papai era sempre leve, brincalhão. Por mais que tivéssemos alguma dificuldade, ele sempre dizia que ia passar. Todos os dias, ao final do dia, ele dizia: ‘mais um dia vencido. Graças a Deus.’ Eu amava isso nele. Amava também que ele acompanhava muito de perto a nossa vida. Conversava com a gente. Era verdadeiramente um pai (Diamante, entrevistada).

Vejamos, na fotografia a seguir, Fernando Melo dançando com sua filha, Diamante, mostrando que fazia questão de estar presente nos momentos mais significativos para a vida dos filhos.

Fotografia 33 – Diamante e Fernando Melo na dança final de sua festa de formatura do Quarto Ano Normal



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Após o falecimento de Fernando Melo, no ano de 1980, a esposa Anália Bueno de Melo continua o trabalho com as crianças e jovens que adotara junto ao marido e

logo funda a Escola de Educação Infantil, em 1983, dando prosseguimento às aulas que costumava ministrar às crianças do bairro Vila Manuel Sátiro, como fazia em seus inícios e depois com a ajuda de Diamante.

Observa Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), em *Histórias da educação infantil brasileira*, apoiado em Hobsbawm (1988), que: “Creches, escolas maternas e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX”.

Tal se observava no Brasil? Decerto que não. Desde o século XIX, e muito antes, “até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência”; o trabalho com a educação, porém, é qualificado por Kuhlmann (2000, p. 8) como muito indireto. É que o direito a esse atendimento estava ligado ao trabalho da mãe, e isso significou que: “A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta”.

No período imperial, observa Kishimoto (1990) que havia muitos tipos de asilos infantis que objetivavam o que era dito como a “proteção da infância” e estes se expandiram junto do apoio da Igreja Católica. Nesse panorama inicial, já se delineavam as referências froebelianas para o jardim de infância.

Dentre as boas coisas que surgiram, embora não tivessem fôlego para longa duração, temos uma nova instituição, o parque infantil, que “começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938”. Com a criação do Departamento de Cultura, portanto, “o parque infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940” (Kuhlmann, 2000, p. 15).

Kuhlmann (2000, p. 15) afirma ser uma característica distinta da instituição dos parques infantis, “a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar”. O parque infantil, a partir da década de 1940, pois, “expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul”; e depois, em 1942, o Departamento Nacional de Cultura “projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança” (Idem, p. 15).

Os estudos e pesquisas de Kuhlmann (2000, p. 9-10) mostram o olhar para a chamada “criança necessitada” e para a educação pré-escolar pública, assim como para os jardins em espaços sociais diversos, quais sejam:

Em 1952, Heloísa Marinho publica o livro *Vida e educação no jardim de infância*, título correlato ao do livro de Dewey, *Vida e educação*, que também foi o título do primeiro capítulo, nas segunda e terceira edições (1960 e 1966). Nesta última, inclui um “Planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara”, em que propõe que a expansão deveria priorizar as crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras, com a organização de novos jardins-de-infância públicos na proximidade das zonas industriais e favelas destituídas de jardins e praças.

Kuhlmann (2000, p. 9-10) mostra que tanto os espaços públicos como as praias, as praças, dentre outros, eram alvo do pensamento sobre a criação de jardins, como também os particulares, até chegar a se propor jardins-de-infância anexos às escolas primárias.

Propõe também a criação de jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais, assim como em centros residenciais, a exemplo da Dinamarca, e ainda a organização de centros de recreação pré-escolar, em praias e jardins públicos, como na Suécia. Além disso, haveria a organização flexível de jardins-de-infância anexos às escolas primárias” [...].

E continua o autor, mostrando como o atendimento à infância, nessa época, estava fortemente ligado à assistência social, que então mediante o Projeto Casulo deveria tentar atuar junto da “despercebida pobreza nacional”. Textualmente: “o remédio proposto para o ‘4º estrato da população brasileira’, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, ‘baixo custo’, nas creches Casulo” (Kuhlmann, 2000, p. 10). O contexto em que se propõe esse atendimento mostra ainda que a “problemática comunitária”, devido à baixa renda, “vinha provocando `desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar`” (Idem, p. 10). Confira-se:

No texto Projeto Casulo, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A “problemática comunitária”, devido à baixa renda per capita, vinha provocando “desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar”. Isso porque, “por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber” que esses problemas a impediavam de atingir “um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural”. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o “4º estrato da população brasileira”, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo (Kuhlmann, 2000, p. 10).

Muito mais depois é que ocorreu a luta pelo aspecto educacional, embora sem abandonar a questão das creches, mas partindo delas. Olhemos os termos com os quais Kuhlmann (2000, p. 12) coloca a questão: “A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades” [...] Não foi logo, portanto, que se entreolharam o que foi polarizado, de início, para um ou isso ou aquilo, ou educação ou assistência.

Advindo do direito da mulher trabalhadora, o direito da criança à creche e às diversas modalidades da educação infantil e do ensino fundamental estendia-se para antes, até criar a figura do cidadão criança, que vai chegar a comportar até o nascituro. No entanto, de início, estes centros de educação do cidadão criança das creches e pré-escolas possuía um acento assistencialista feito de uma maneira que aos poucos foi sendo trabalhado, após muita crítica. É que este acento na guarda e assistência impedia de enxergar o pedagógico da educação para essa faixa de ensino.

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (Campos, 1985, p. 8).

No que diz respeito, então, a se perceber a educação da infância como uma grande oportunidade de se pensar em novos termos a educação de crianças nas outras séries do ensino, temos leituras críticas de valor. Mostram estas como a modalidade de ensino da educação infantil poderia revitalizar, recriar, trazer novos aportes teórico-práticos para modificar o antes chamado curso primário ou as primeiras séries escolares.

Em pesquisa realizada por Rocha (1991), também se concluiu que a prática conservadora das primeiras séries acabava por neutralizar quaisquer progressos que pudessem ser obtidos com a pré-escola. Aspectos tais como autonomia, iniciativa, bom desempenho oral, criatividade, etc., chegavam mesmo a ser considerados negativos para o bom desempenho escolar em escolas que tinham como expectativa a passividade para a assimilação do que essa autora chamou de uma versão escolar do conhecimento, onde o conteúdo limitava-se quase que exclusivamente ao ensino das letras e dos números pela realização de exercícios em série (Rocha et al., 2001, p. 11).

Historicamente, os assuntos iniciais trabalhados em estudos e pesquisas na área da pré-escola, em nosso país, ativeram-se principalmente à: “monitorias de mães, políticas de educação pré-escolar e objetivos da pré-escola” (Rocha et al. 2001, p. 9). As leituras que fazem os estudiosos, no entanto, vão estar ligada a reflexões sobre educação compensatória e privação cultural, ou seja, marca-se o viés da criança pobre. Confiramos:

Sobre a produção brasileira em períodos anteriores, Rosa (1986), em sua dissertação de mestrado, desenvolveu um dos poucos estudos sobre a produção da área, analisando 19 pesquisas (dezessete dissertações e duas teses), concluindo que os principais temas trabalhados foram monitorias de mães, políticas de educação pré-escolar e objetivos da pré-escola. O autor observa “uma influência marcante dos estudos de educação compensatória como forma de resolver os problemas da criança pobre”. Todavia, no início dos anos 80, identifica uma fase de transição marcada pela ruptura com estas premissas (Rosa, 1986, p. 124) (Rocha et al., 2001, p. 9).

Critica-se, depois de idas e vindas nas implantações de pré-escolas e nas lutas por políticas públicas em educação e outras demandas que com ela se aliam, que se tem dado maior ênfase a lutas por garantir essa modalidade de ensino e menos a especificidades educacionais dessa faixa etária.

Tem-se atentado menos, portanto, para processos sociais e históricos que lhes respaldam a ação educacional, mas não se tem um ganho maior no que se refere ao estudo de processos tipicamente infantis, ao lúdico e à cultura infantil, bem como aspectos que, desse modo, são vitais para o trabalho nas instituições educativas. Com as autoras:

Os aspectos sociais e históricos presentes nos estudos evidenciaram, nestes contextos de produção, uma maior preocupação com as políticas, com as iniciativas sociais e representações relativas à infância, e menos com as instituições educativas ou com os processos sociais e históricos que lhes dão conformidade. Neste campo, os estudos sobre a socialização infantil que evidencie um processo tipicamente infantil, marcado pelo convívio das diferenças e pela dimensão lúdica que constituem uma cultura infantil, têm se apresentado apenas como uma possibilidade de dar maior atenção ao tema por meio de novos estudos (Rocha et al., 2001, p. 12).

É então que se observa que a atuação política já não se tem dissociado dos estudos “de dentro da porteira” da pré-escola. Daí a sugestão de Rocha et al. (2001, p. 29) de que: “A relação da atuação política e da pesquisa científica pode ser uma das marcas que identificam esta produção, constantemente preocupada com o papel social e os destinos históricos destas ‘novas’ instituições educativas para a criança pequena.” .

Vejamos ainda um pouco como são postas essas questões:

[...] as orientações pedagógicas ou curriculares não têm sido suficientemente estudadas. No campo pedagógico, o estudo das relações educativas voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos privilegia as origens, os contornos sociais e as dimensões culturais que constituem os sujeitos-crianças ou os sujeitos-adultos, estes representados pela família e pelos profissionais que atuam nas instituições educativas, e, ainda, as políticas e ações sociais na área da infância e da educação infantil e sua articulação com políticas sociais vinculadas a outros setores da vida social (Rocha et al., 2001, p. 12).

Durante a década de 1980, avançavam, ainda que timidamente, dado o cenário ditatorial em que o Brasil encontrava-se, novas ideias que confrontavam a pedagogia oficial (Saviani, 2013) com as propostas dos professores, que amadureciam e ampliavam-se. Foram criadas associações e sindicatos em busca da defesa da luta dos professores. E mesmo no ambiente de torturas e perseguições, houve aumento da produção acadêmico-científica. A seguir, houve uma transição lenta, gradual, e mesmo que continuassem confrontos intensos, certa abertura tivera início a partir do governo do presidente João Figueiredo, em 1979. As perseverantes lutas dos estudantes e professores, como outros profissionais, reunidos em associações e sindicatos, tentavam se apoiar por conselhos e fundações de amparo à pesquisa (Lira, 2010).

Era um período em que a educação tentava desvencilhar-se das amarras da repressão e do silenciamento que sofrera nas últimas décadas. Nesse contexto destacamos, principalmente, o nome do educador Paulo Freire, que, em 1980, retornara ao Brasil após o exílio. O educador, conhecido mundialmente pela sua produção reflexiva em educação, criou o que se veio a nomear de pedagogias, quais sejam, a do oprimido, a da libertação, a da indignação, a da autonomia e a da esperança.

Alterações foram feitas nas políticas pública, no entanto, mudanças efetivas em favor de uma educação para todos no Brasil não foram encetadas, nem percebidas tão de pronto. Na prática, as desigualdades continuavam e a segregação vinda das largas diferenças sociais permanecia. Como se pode constatar com alguns estudiosos e que possuem lastro nos estudos históricos:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia

assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

A criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, objetivava principalmente garantir que crianças e adolescentes tivessem seus direitos respeitados, garantidos e assegurados. Leia-se:

Título I Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

O avanço é inegável, mas restava (e a inda nos cabe) a vigilância do cumprimento dos direitos conseguidos após tantas lutas. É valoroso afirmar, como vimos no artigo 3º, e também fazer valer a ideia posta no Estatuto da Criança e do Adolescente de que: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades”; o que tem como objetivo “lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

Vai-se unir esforços para que todos “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público possam assegurar, com absoluta prioridade”, após tantas lutas, os “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”. Confira-se:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (Brasil, 2006, p. 6).

Assim, vemos que o Centro de Educação Infantil nos seus três espaços educacionais, alinhou-se com as conquistas sociais, que na verdade, também haviam fomentado.

No núcleo do Sítio Esperança do Lar Antônio de Pádua, também houve antecipações, e que depois alinhavam-se às políticas públicas, exaradas pelo Ministério da Educação, órgão que norteia a Educação Infantil no Brasil. Leiamos os termos da lei especificamente do atendimento educacional à infância:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (Brasil, 2006, p. 26).

Nesse momento, lembramos que, desde a fundação do Lar Antônio de Pádua, observa-se de certo modo a natureza distinta de seu trabalho, já que, à época, via-se a ausência ainda ou a precarização dos espaços voltados à assistência à infância menos favorecida. Sobretudo no que diz respeito às creches.

Segundo Barreto (1998, p. 25): “As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados”; e cita o autor: “a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas”[...].

Destacamos aqui, em meio ao descumprimento de direitos sociais em nosso estado e país e à tentativa de avanço na área, inegável, também, o que se conseguiu com muito trabalho. Olhe-se a singularidade da obra do Lar Antônio de Pádua: ela partiu de um esforço de atuar junto às situações de fome, violências, abandono social e falta de escola nos bairros e adjacências onde se situavam inicialmente a obra de adoção, que foi acrescendo.

Mas veja-se que se os educadores não perdem de vista o contexto desse crescimento e o compromisso social, que continua, não perdem também de vista nem mesmo Eurípedes Barsanulfo como inspiração da obra. Leia-se:

O Lar Antônio de Pádua foi inspirado dentro da perspectiva espírita, com base nos pensamentos de Eurípedes Barsanulfo, Dr. Bezerra de Menezes e Chico Xavier. O CEI Sítio Esperança, unidade situada no bairro Alto Fechado, no município de Pacatuba, iniciou o trabalho com a educação, na data de 16 de novembro, 1993, o acolhimento funcionava na casa do tear, dentro do mesmo espaço. Com as professoras Norma e Marília, as crianças eram da faixa etária de 4 a 12 anos, todas juntas na mesma sala.

Dra. Lúcia, pediatra, em 1994, atendia as crianças na Sede, administrava medicamentos e as professoras medicavam na escola. Em 1995, ela passou a fazer atendimento no sítio uma vez ao mês. Contávamos também com os dentistas; doutor Raimundo, que atendia as crianças e doutor Luciano, que atendia a comunidade. Mas à frente, tivemos a doutora Renata, que deu continuidade ao atendimento das crianças (Safira, entrevistada).

Tal crescimento é um fato. Assim, o Sítio Esperança presta assistência e educação de qualidade às crianças há trinta e um (31) anos, hoje recebendo também jovens no contraturno da escola. Vejamos o quadro com o número atual de atendimentos apenas no Sítio Esperança, que estamos focalizando agora:

Fotografia 34 – Quadro em que constam os números de crianças e adolescentes atendidos pelo núcleo Sítio Esperança do Lar Antônio de Pádua

PLANO DE AÇÃO - RASCUNHO - ANO 2024 51

NOME PROJETO/PROGRAMA	NÚCLEO 1 - SEDE - FORTALEZA-CE		NÚCLEO 2 - SÍTIO - PACATUBA-CE		NÚCLEO 3 - PAVUNA - PACATUBA-CE		TOTAL A SEREM BENEFICIADOS NO PROJ./PROG.
	BENEFICIADOS (PROJEÇÃO)		BENEFICIADOS (PROJEÇÃO)		BENEFICIADOS (PROJEÇÃO)		
	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	
Anexo I – Quantidade de famílias assistidas			156				0
Anexo II – Projeto de Acolhimento de de crianças de 02 a 05 anos.			57	49			0
Anexo III – Projeto Sorriso para a Vida ^{INFORMÁTICA} _{BÁSICA}			40	43			0
Anexo IV – Projeto Alimentação Orgânica para Todos			-	-			0
Anexo V – Projeto cuidando da saúde para bem viver			-	-			0
Anexo VI – Projeto Fono crescendo na fala			-	-			0
Anexo VII – Projeto Artesanato Reciclando Vidas			04	-			0
Anexo VIII – Projeto <u>Bordando a Vida</u> . <u>REFORÇO ESCOLAR</u> .			04	09			0
Anexo IX – Projeto Arte Musical			37	46			0
Anexo X – Projeto Dançando para a Vida			-	46			0
Anexo XI – Projeto Vassouras Ecológicas			-	-			0
	0	-	0	-	0	-	0

Fonte: Produção da pesquisadora.

Quanto às demandas de assistência mais integral, de cuidados de saúde junto à estimulação essencial, à infância, as entrevistadas com as educadoras mostram a atenção que dão aos determinantes sociais de vulnerabilidade. Repare, contudo, que mesmo com esse cuidado, não perdem de vista a especificidade da educação para essa faixa.

Dra. Lúcia, pediatra, em 1994, atendia as crianças na Sede, administrava medicamentos e as professoras medicavam na escola. Em 1995, ela passou a fazer atendimento no sítio uma vez ao mês. Contávamos também com os dentistas; doutor Raimundo, que atendia as crianças e doutor Luciano, que atendia a comunidade. Mas à frente, tivemos a doutora Renata, que deu continuidade ao atendimento das crianças, dentre outros profissionais.

Tudo isso e mais era muito importante. Mas nós tínhamos de pensar a Escola como Educação Infantil, com as especificidades dessa modalidade de ensino (Safira, entrevistada).

Vejamos o relato sobre o trabalho atual na unidade para termos uma ideia de como vão equacionando as questões da vulnerabilidade social das crianças com o atendimento à especificidade da educação para essa faixa da infância:

O Lar Antonio Pádua tem o objetivo de auxiliar as crianças com educação de qualidade, acolhimento e alimentação. Hoje, trabalha com a criança de 2 a 5 anos na Educação Infantil, com o objetivo de fornecer alimentação, cuidado, e educação de qualidade.

O trabalho é desenvolvido por meio de projetos educacionais diários, semanais e mensais, explorados em sala e, na sexta-feira, é realizada uma culminância, onde as turmas são reunidas para vivenciar uma experiência única. Neste dia, aulas interativas são apresentadas despertando a curiosidade e a atenção das crianças. Há as apresentações de peças teatrais, musicais, teatro de fantoches, entre outros recursos, nos auxiliam na transmissão dos conteúdos (Safira, entrevistada).

Safira observa que as turmas são orientadas a seguir “uma certa rotina diária, o que desenvolve o senso de organização, atenção e concentração nas crianças, embora também se considere as outras dimensões, e a cooperação, que vai sendo aprendida até em meio ao brincar”. Como Safira observou: “Há as apresentações de peças teatrais, musicais, teatro de fantoches, entre outros recursos”, que “auxiliam na transmissão dos conteúdos”, e isso se faz presente, como ela vai frisar, sobretudo em projetos e reunião de turmas, onde a participação fica mais estimulada.

3.7 A natureza dentro das cenas diárias

Os dedos que aprendem a delicadeza do brinquedo mole esculpem na alma as primeiras lições da persuasão, o modo de fazer sem força, com gentileza, num acordo suave com o mundo. (Gandhy Piorski, 2016, p. 144)

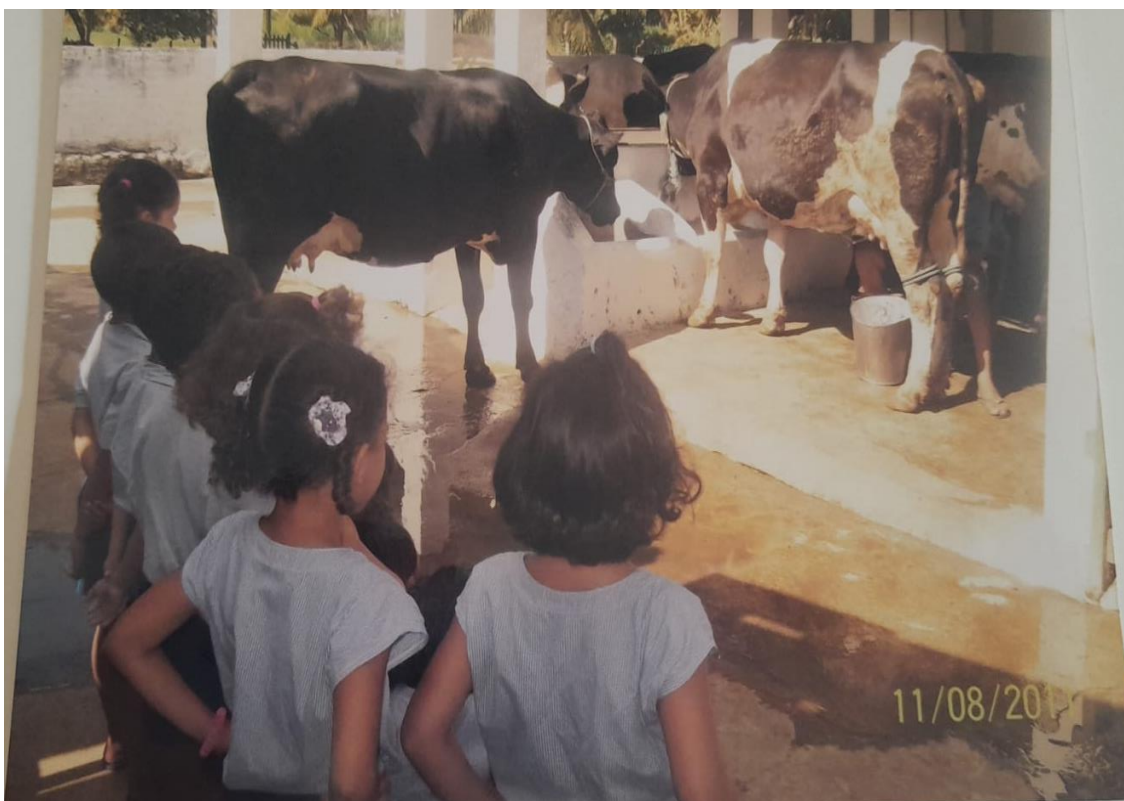
Como diz a educadora Safira, há os “projetos educacionais diários, os semanais, e mensais, que possuem características muito particulares e têm sua culminância. Há momentos de turmas reunidas, o que desperta a curiosidade”, reitera, “e o sentido de cooperação grupal entre todos e todas as turmas é trabalhado junto dos conteúdos. O dia a dia? Ah, o dia a dia”. Vejamos:

O dia a dia nosso parece comum, mas há sempre muitos desafios. Pois o sítio é um sítio. O sítio Esperança, em contato direto com a natureza, nos ajuda bastante nas aulas ao ar livre e passeios ecológicos. Mas para ser simples, dizemos que ao chegar a professora ministra uma prece, com o intuito de nos conectar cada um e o grupo com o Criador. Na sequência, as crianças recebem lanche e, logo após, são direcionadas a realizar a higiene bucal. Então chega a hora das atividades diversificadas, que podem ser lúdicas e/ou escritas. Em seguida, as crianças almoçam. O cardápio é variado e nutritivo. Seguindo o dia, as crianças repousam e ao acordar, são servidos lanches e revisados alguns conteúdos, com atividades inclusive artísticas.

Há dias para recreação, que geralmente é uma atividade divertida, ao ar livre, ou parquinho. Mesmo que se tente colocar os aspectos lúdicos dentro das próprias atividades (Safira, entrevistada).

Vejam os seguintes momentos em que as crianças que estudam no CEI Bezerra de Menezes, no sítio do Lar Antônio de Pádua, interagem com os animais que lhes são parceiros na vida. E lhes fornecem alimentos. Observemos a naturalidade com que a ação é conduzida:

Fotografia 35 – Crianças em momento de rotina de observação de ordenha das vacas que geram o leite consumido por elas



Fonte: Imagem cedida pela coordenadora do Centro de Educação Infantil Bezerra de Menezes.

Segundo Castro e Nascimento (2016), na educação em Ciências,

Eles devem ter a percepção de que educar em ciências é educar para a vivência em sociedade, com relevância para o desenvolvimento de competências científicas e tomar consciência dos benefícios que esta educação terá no sentido de construir competências de índole científica e investigativa (Castro; Nascimento, 2016, p. 1405).

Fotografia 36 – Crianças, mostradas ao fundo, em momento de rotina em convívio com os perus criados no sítio



Fonte: Imagem cedida pela coordenadora do Centro de Educação Infantil Bezerra de Menezes.

Lembramos aqui as práticas do educador Eurípedes Barsanulfo, que, segundo Silva (2017, p. 35, grifo nosso),

valorizavam os estudantes, o conhecimento, a razão, o despertar da consciência, a compreensão e a educação. Sem prêmios ou castigos, o **ensino a partir da observação da natureza**, salas de aula formadas por meninos e meninas, presença de estudantes e professores negros, atendimento educacional a crianças carentes (propostas educacionais inovadoras naquela época).

O ensino, a partir da observação a natureza, pode-se dizer ser “uma experiência com a natureza”, que extrapola a observação. Na realidade, ao falar de rotinas e de observação, fala-se de mundos que se desvela como aquelas caixinhas que se retira uma de dentro de outras. Isso quer dizer que: “Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento” (Passeggi, 2016, p. 76). Nossa

compreensão de como construir conhecimento muda, portanto, e de como estamos misturados nesse processo.

Ao percorrer os Centros de Educação Infantil, lembrava-me que: “Os modos de escrever a vida revestem-se de vinculações estabelecidas cotidianamente com as itinerâncias dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais” (Souza, 2011, p. 215-2016). Sinto-me, como diz Souza (idem), perto desse mundo que ainda é meu, mas perto das lutas sociais e dos processos histórico-culturais vinculados à vida no Lar Antônio de Pádua e a uma história de reflexão e pesquisa como estudante da Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Como diz Souza, a escrita, nesses casos, na pesquisa ou na escuta às entrevistas narrativas das educadoras e educadores, mostra estados da arte das questões trabalhadas. Mas também toda escrita de alguma forma é escrita do eu e, por isso, os pontos de vista e a nossa subjetividade “revelam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar” (Idem, p. 16).

Em Bigheto (2006, p. 179), encontrava-se, quando este discorre sobre o ensino em Barsanulfo, que:

Nos estudos da natureza, dos quais tanto Eurípedes quanto os alunos gostavam, estudavam-se os conteúdos, mas também se privilegiava a experiência da criança, buscando aguçar a observação e a curiosidade. Segundo os documentos, os alunos aprendiam observando, em contato com as coisas. Faziam diversas excursões, nelas aprendiam em cada canto que passavam, até mesmo nas flores. Os ex-alunos dizem que todas as situações para Eurípedes serviam para o conhecimento e para o aprendizado, quando passavam por uma flor, por exemplo, o mestre pegava a flor e ali mesmo explicava sobre ela, as suas características, sua reprodução, sua importância. Faziam brincadeiras e desenhos. Aprendiam também através dos pássaros, das abelhas, das formigas etc. Ao ar livre, estimulava-se a descoberta e a admiração.

Captamos, então, mais uma similaridade que aproxima o pensamento de Eurípedes à estrutura educacional que rege as práticas das professoras do Lar Antônio de Pádua: a relação não só de observação, mas de realizar, com efeito, “uma experiência com o meio”.

Fotografia 37 – Crianças em efetiva realização de experiência com o meio



Fonte: Produção da coordenadora do Centro de Educação Infantil Antônio de Pádua.

Há uma diferença, certamente de gradação: primeiro se olha, se pode até tocar, depois se participa mais integralmente, inclusive com o grupo. Mas que também pode ser compreendida diferentemente. Experienciar algo pode ser entendido como uma forma de se situar, diante das realidades estudadas, de maneira que além de olhar “fazemos uma experiência com o que estudamos”. Ou com aquilo do qual nos aproximamos.

Em determinado momento de minha vida e profissão, pude, através dos tantos processos, estudos e vivências ligadas à infância, perceber o quão fecundo é o olhar que observa sensivelmente a criança. Uma das mais ricas e inquietantes, mas também reveladoras descobertas que fiz foi a percepção da grandiosidade da capacidade criativa e imaginativa por que os infantes buscam e que os torna tão felizes. Quando se cria, o saber se expande e, com ele, a autoconfiança, a autonomia, o senso de pesquisa. Nesse processo, o contato com a natureza mostrou-se uma próspera e inesgotável fonte desses saberes. É na interação com o chão, com as plantas, árvores, folhas, a água, a areia, os animais do solo, da água e do ar que a criança se entende como parte do meio, como ser integrante da natureza, que desperta a consciência de viver respeitosamente com ele. É vendo, imaginando, criando através da interação com a realidade que a criança desenvolve a habilidade de fazer escolhas lúcidas. O transformar dos materiais naturais, que sejam, barro, sementes, folhas, sabugo de milho, em objetos imaginados, aproximam e trazem elementos naturais para a rotina da criança, produzindo, entre eles, uma familiaridade natural. Assim, passei a aliar à minha rotina na escola de Educação Infantil, o contato com a natureza, estimulando a imaginação e a criatividade junto ao meio, respeitosamente, utilizando os materiais dele oriundos (Diário de campo).

Na fotografia a seguir, vemos um dos momentos em que as crianças empenham-se em plantar uma muda de pé de abacate em um processo que demonstrou os sentimentos de cuidado e zelo desenvolvidos ao longo das experiências vividas na escola em consonância com uma educação que envolve práticas amorosas e olhar bondoso com todos os seres vivos.

Fotografia 38 – Crianças em momento de experiência com a plantação de um abacateiro



Fonte: Produção da pesquisadora.

Na verdade, a educação do olhar é um tipo de aproximação. Mas aqui estamos mostrando que há situações mais experienciais, em educação, em que o aluno aplica, interfere, atua, quando se dá o estudo do meio.

Como propõe Piorski (2016, p. 19), há um inconsciente que sustenta a expressão do brincar que se encontra nos quatro elementos da natureza e que “é possível detectar linguagens, corporeidades, materialidades e sonoridades do brincar associadas a esse inconsciente natural que mora no imaginar e, constantemente, se mostra no fazer das crianças”.

Fazendo um paralelo, vemos que há uma experiência de educação onde o educador se joga inteiro no que faz. Não se consegue, nessas experiências, separar a vida mais interior dos educadores e sua ação no contexto das instituições onde atua.

Fotografia 39 – Um olhar é vida, e vida mundos em configuração e em interação, Imagem de um olhar. Mostra as crianças contemplando alguns dos animais que moram na instituição do Sítio Esperança



Fonte: Imagem cedida pela coordenadora do Centro de Educação Infantil Bezerra de Menezes.

Há sempre um nexos profundo entre sua profissão e a esfera pessoal. Clementino Souza (2009, p. 215) observava algo dessa questão dizendo de um modo interessante:

As dimensões pessoais e profissionais são estruturantes do ofício que tecemos, das marcas construídas ao longo da vida e das trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas. [...]

Entendemos que tanto a história das instituições educacionais quanto os diferentes projetos políticos, concernentes ao contexto educacional, estão vinculados às histórias dos educadores, que, com o seu ofício diário contribuíram/contribuem para a constituição e consolidação da História da Educação [...].

Passeggi (2016, p. 71) fala em termos de “pensar em travessia”, o que parece nos provocar a uma fuga da “dicotomia entre o sujeito epistêmico (do conhecimento). A autora observa que o sujeito do autoconhecimento, “presente na inscrição de Delfos”, tem se separado conhecimento; e que devemos trabalhar a possibilidade “de religar conhecimento e autoconhecimento” (Idem, p. 71). Também, trabalho de construir caminho para todos e alimento espiritual devem ser reconectados.

3.8 Da autossustentação da obra

Entendamos, agora, como obra se autossustenta.

A instituição Lar Antônio de Pádua, iniciada no lugar da adoção, logo tornou-se uma instituição filantrópica, porquanto passou a possuir vínculo com a prestadora de serviços fundada por Fernando Melo, como já vimos, à época chamada Empresa de Serviços Gerais (EMSERGE), hoje Lar Antônio de Pádua. Os lucros da empresa são direcionados para as três creches, o que garante o seu sustento, a não vinculação a Organizações Não Governamentais, o não recebimento de verba pública, como também a gratuidade do atendimento às mais de quinhentas famílias assistidas. Leiamos o que diz um dos administradores da instituição:

O Lar Antônio de Pádua é uma obra totalmente autossustentável desde a fundação até hoje.

O que sustenta o Lar é a prestadora de serviços (empresa de prestação de serviços). Hoje temos mais de dois mil funcionários e é isso que sustenta o trabalho das creches.

Do sítio, hoje, vem o leite, os ovos. Os porcos, leitões ainda, vendemos em pé. As vacas dão todo o leite que é usado na instituição. As cabras também dão o leite, mas esses a gente pasteuriza e vende. O de vaca não compensa vender porque precisaria pasteurizar e esse processo é muito caro e o leite precisaria ser vendido por um valor bem mais alto, então não compensa. Do leite da vaca fazemos o queijo e vendemos também, na padaria e confeitaria (Âmbar, entrevistado).

Depreendemos da fala de Âmbar que toda a produção obtida pelo Sítio Esperança, seja ela de produtos alimentícios vindos das frutas ou das vendas, são distribuídos nos três núcleos que fazem o Lar Antônio de Pádua, seja para o consumo dos funcionários, seja das crianças e suas famílias.

Corroborando a fala de Âmbar, temos, a seguir, a fala de Rubi, hoje, administradora das cozinhas do Lar Antônio de Pádua:

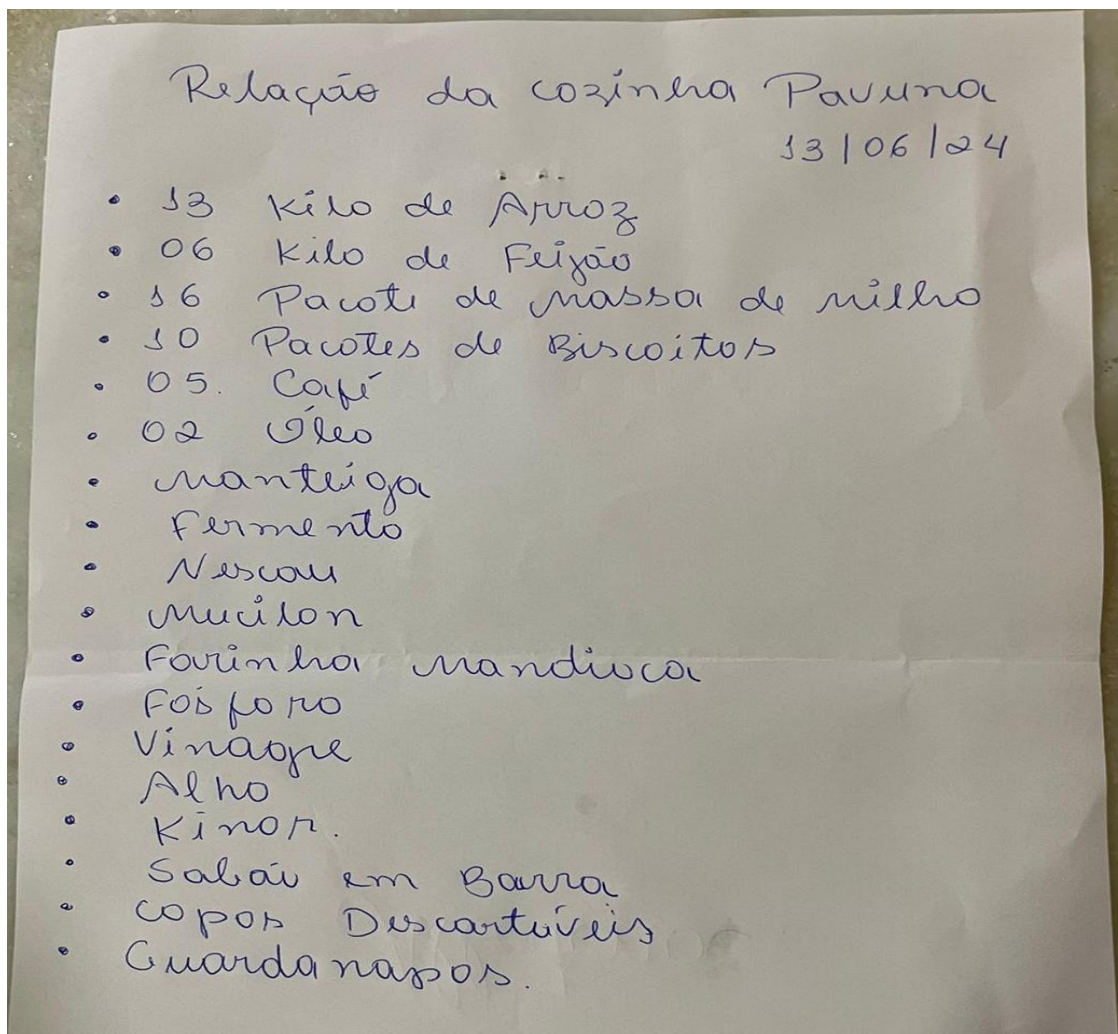
O leite e os ovos vêm do sítio para a sede. A carne é comprada e eu trato toda aqui. Mando para o sítio no ponto de colocar na panela.

O Lar vende os porcos em pé, as cabras, filhotes e o leite de cabra, os frangos, os ovos, queijos e os produtos da confeitaria.

Veja a lista de alimentos que vou enviar hoje para o núcleo da Pavuna (Âmbar, entrevistado).

Há um circuito a ser percorrido, onde cada uma das três instituições do Lar Antônio de Pádua conecta-se com a outra. Na forma até mesmo do que é produzido em um lugar ser levado ao outro, se vê esta articulação de maneira detalhada. Percebe-se no mais ínfimo gesto esta inter-relação: a lista de alimentos é recebida pela administradora das cozinhas do Lar Antônio de Pádua, na sede do Lar, que providencia o envio desta alimentação a seu destino. Assim, após a colheita, preparo ou algum beneficiamento ou produto final pronto para consumir (por ex., um lugar produz leite, o outro faz o queijo) os alimentos são levados de um lugar a outro (de uma instituição a outra). Daí, são encaminhados ao núcleo ou sede, como também até onde deve ser consumido, através de um dos motoristas da instituição.

Fotografia 40 – Lista de alimentos recebida pela administradora das cozinhas do Lar Antônio de Pádua, na sede do Lar, que providencia os alimentos e encaminha aos núcleos e às escolas de Educação Infantil através de um dos motoristas da instituição



Fonte: Produção da pesquisadora.

Continuando com a fala de Safira, ela enfatiza, como dissemos anteriormente, o traço de ligação da educação e da assistência para todos, praticada no Lar:

O ônibus do Lar todos os dias faz dois trajetos: um para o Alto Fechado e outro para o Alvorada, ambos situados no município de Pacatuba.

O Lar Antônio de Pádua também oferece atendimento às crianças, com especialista em neuropsicopedagogia, que desenvolve um trabalho com as crianças neuroatípicas com déficit na aprendizagem, através de terapias, proporcionando um desenvolvimento pleno nos aspectos: físico, social, emocional e cognitivo.

Para dar continuidade à assistência das crianças que concluem o infantil 5, oferece projetos como: reforço escolar, oficina de artes, ballet, musicalização e informática. De 6 a 15 anos. Porém, as crianças que cursam o infantil 4 e 5, também participam do ballet, musicalização e informática (Âmbar, entrevistado).

Vemos, na fala de Safira, abaixo, o fato de que algumas alunas tornaram-se trabalhadoras, funcionárias da obra do Lar Antônio de Pádua, e que haviam sido estudantes nela por muito tempo. As experiências da infância e juventude, a mobilidade social observada, os percursos de escolarização vividos, de participação e vivência de arte e cultura constituem uma formação e ficam impressos nas falas das entrevistadas, carregando os caminhos de ser e atuar que também se explicitam em seus territórios narrativos.

Ao longo da jornada, muitos alunos que passaram pelo CEI Sítio Esperança, hoje são profissionais graduados e pós-graduados, nos deixando felizes em fazer parte de sua trajetória.

Atualmente, temos duas trabalhadoras, funcionárias da instituição, e que foram nossas alunas. Uma delas cursa pedagogia, e outra é formada em técnico de enfermagem e com educação física em andamento (Safira, entrevistada).

Territórios de vida pessoal que se imbricam com os territórios da vida coletiva. Experiência com as crianças com quem convivemos hoje e que são também partes de nosso eu, de nossa escrita da história que individual e coletivamente fazemos. Nessa junção de partes separadas dos sujeitos e das áreas educacionais, em busca de maior unidade de trabalho, devemos considerar também a ligação ou não separação, como dissemos, entre autoconhecimento e conhecimento dos educadores, em particular, na produção da vida e do trabalho escolar e a educação em geral.

3.9 A arte como princípio educativo

A iniciação artística representa o espaço em que se joga a cartada decisiva da escola primária. Ela nos fornece uma espécie de pedra de toque a partir da qual poderemos julgar de modo válido a realidade da renovação efetivamente empreendida ou apenas proclamada. Talvez estejamos ali na presença do fenômeno-chave da escola atual: é no domínio das artes que nossa sociedade de consumo se olha, com maior clareza, no espelho que ela propõe às gerações que ingressam na existência (Louis Porcher, 1982).

Ao chegar ao espaço do Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo, na Pavuna, sinto-me quase que como avistando as flores de Aida, aluna de Eurípedes que cultivava lírios para o afetuoso diretor do Colégio Allan Kardec.

As flores em tons de lilás ladeando a passagem dos pedestres lembram-me o zelo que minha avó Anália sempre teve com suas plantas, todas elas. Sabe os nomes de todas as espécies e como cuidar de cada uma. Ao passo que o visitante adentra qualquer dos núcleos do Lar Antônio de Pádua, ela sempre faz questão de acompanhar, mostrando as árvores de folhas coloridas e como ficam as suas copas a cada diferente estação; as árvores frutíferas e o quão raras são as amoreiras e as jaboticabeiras, pedindo sempre que provem as frutas; as flores, em especial, os pés de Manacá, cujas flores produzem intenso aroma. “Não arranquem porque as plantas também sentem. A beleza está em admirá-las onde elas estão”. Ela sempre diz. “Se quiser uma muda, eu lhe dou”.

Assim é o cenário do núcleo mais recente do Lar Antônio de Pádua. O Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo também abraça as crianças e jovens da região em seu espaço fértil e fecundo onde se avistam flores, árvores frutíferas e de folhas coloridas. Foi criado no ano de 2005, na localidade Pavuna, em rua à época, sem denominação, hoje, Rua Fé e Caridade, número 227, no município de Pacatuba, Ceará, também com atendimento a crianças de 2 (dois) a 5 (cinco) anos em horário integral. Na creche são 83 (oitenta e três) crianças atendidas, no curso de ballet, 100 (cem) crianças e adolescentes, no curso de música, 145 (cento e quarenta e cinco) e no de musicalização, 62 (sessenta e duas).

Atualmente, é desenvolvido, no núcleo da Pavuna, o projeto Crescendo com Arte, com aulas de flauta, piano, violão, acordeão e dança para as crianças e adolescentes das comunidades próximas ao núcleo e ao Sítio Esperança. São também ministradas aulas de artesanato, como bordado, pintura e crochê, com materiais reaproveitados. Todos os participantes usufruem do ônibus do Lar Antônio de Pádua, disponibilizado, diariamente para o transporte das famílias para os núcleos do sítio e da Pavuna.

Fotografia 41 – Lateral da entrada do Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo



Fonte: Imagem cedida pela coordenadora do Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo.

Retornando aos cursos voltados à expressão artística, nas palavras de Quartzó, coordenadora do núcleo da Pavuna, Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo,

Todos têm musicalização aqui; do Infantil dois até o infantil cinco; eles participam das atividades de musicalização com a professora de música. Tem aula instrumental, que atende às crianças do infantil cinco que já vão para a aula de flauta. Não tem violão para os que são muito pequeninhos, mas eles já começam a ter musicalização e a aula de instrumento, flauta, junto da teoria musical.

Então, nós temos violão, flauta e piano. A prioridade são as crianças da creche, mas é extensivo à comunidade e a demanda é bem grande.

Temos a dança também. Só na aula de dança nós temos cinquenta alunos já matriculados para esse ano. É só uma professora, mas ela divide por horários as turmas, para atender a todos. É por hora, por hora as aulas.

Trataremos aqui a arte como movimento da expressividade artística aliada ao contexto escolar que, em Educação, foi separada das outras disciplinas porquanto era vista como supérfluo. Quanto às demais disciplinas, dizia-se possuir maior valor, pois trabalhavam mais o intelecto e não a dimensão do sensível, mais trabalhada na arte, que, por sua vez, nunca se divorciou dos aspectos cognitivos. Sobre isso, vejamos o que diz Loponte:

No campo da educação, a excessiva valorização do racional em detrimento do sensível ganha maior visibilidade quando, por exemplo, os espaços curriculares para as artes (terreno supostamente fértil a experimentações estéticas) são subestimados e minimizados no contexto escolar, inversão até mesmo legitimada por políticas educacionais calcadas na suposta “objetividade” de índices de avaliação, como no caso brasileiro (Loponte, 2017, p. 431).

Nogueira (2008, p. 71-72), como assinala Loponte (2017, p. 436), chamava a atenção de que “é algo que salta aos olhos: o entendimento, por parte dos professores pesquisados, de que arte e cultura sejam artigos supérfluos. Interessantes, prazerosos, porém, supérfluos”.

Luciana Loponte (2017) comentava ser digno de nota o fato de que há matérias consideradas mais importantes, também porque o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é dado por exames e suas áreas. Com a autora:

Enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado principalmente por fatores como a média e o desempenho de estudantes em língua portuguesa e matemática, temos presenciado, nos últimos anos, algumas políticas educacionais brasileiras que, mesmo timidamente, começam a dar destaque maior para a relação entre educação e cultura, como é o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas (Loponte, 2017, p. 431).

Pergunta-se Jimenez (1999, p. 9), citada por Loponte (2017, p. 431), surpreendida como em um tempo de supervalorização da imagem se dê tão pouco valor às artes plásticas, chamadas atualmente artes visuais:

As contradições em relação ao lugar ocupado pelas artes em uma sociedade cada vez mais narrada por imagens continuam espantando estudiosos da área: “Como compreender, por exemplo, que a sociedade moderna, colocada sob o signo da civilização da imagem, conceda tão pouco espaço ao ensino das artes plásticas?” (Jimenez, 1999, p. 9).

No Brasil, somente nos anos 1980 é que se começa uma abertura do olhar sobre a arte (Zimmerman, 2019). Reflete-se agora sobre a valorização das ideias e do processo criativo em si, não mais valorizando unicamente as produções ou os produtos confeccionados pelos alunos.

Apontando nessa direção é que Derdyk traz que:

O arte-educador que vive a linguagem gráfica dificilmente incorrerá em erros grosseiros de interpretação e avaliação de um desenho realizado por uma criança. Nesse contexto, as teorias que aí estão para nos auxiliar a conceituar não se tornarão palavras vazias. A vivência fornece o instrumento para o educador tornar-se sensível ao universo gráfico (Derdyk, 2004, p. 7).

Na prática de Eurípedes Barsanulfo, também encontramos acentuado gosto pela arte e, aqui, encontramos mais um traço comum ao Lar Antônio de Pádua. Segundo Novelino (1991, p. 58), Eurípedes “Transmitia também o elevado gosto pela Arte séria. Continuava a ver na expressão dramática um dos fatores sugestivos da moralização do meio, através dos processos psicológicos da imitação que sempre levam o expectador à identificação com os personagens”.

Assim, nas palavras ainda de Novelino (1991), Eurípedes “professava uma Arte e uma Ciência neste passo”. Para ela,

A Ciência da Vida torna-se conhecida nas tramas sublimes da Arte – encarregando-se esta de aplicá-la. A Ciência é a teoria e a Arte é a prática. Na execução de todo o programa exigido pelo currículo, também o professor é um artista, acima de tudo, que põe a Ciência em ação, movimentando princípios e leis naturais, conforme a conceituação pestalozziana. A Arte adquire, assim, forma racional e compreensível. Eurípedes fora, no seu meio, um inovador da Arte científica de Educar” (Idem, p. 58).

Na fala de Quartzzo sobre a inspiração de Eurípedes Barsanulfo na instituição, veremos importante correspondência do projeto com o educador sacramentano. Leiamos:

Eurípedes é o nosso patrono espiritual. É o nome do Centro Espírita que fica no coração do nosso Centro de Educação Infantil, aqui na Pavuna. É o dirigente espiritual da casa, diretor espiritual e a gente sabe que *ele está sempre por ali*.

Às vezes as ideias vêm como um projeto como esse da música. Foi uma inspiração do alto com certeza, que a tia Regina trouxe para cá e depois para lá, para fazer a obra chamada Casa da Vovó Dedé, na Barra do Ceará, hoje com cerca de dois mil (2000) alunos de várias modalidades de arte, inspirada no Lar Antônio de Pádua.

E a mãe Anália também já tinha expressado essa vontade de implantar ela mesa um projeto de arte. O trabalho então começou a crescer. E foi bem-visto pela comunidade, pela seriedade, pelo compromisso e você sabe que pessoas procuram, né? E a demanda vai aumentando (Quartzo, entrevistada) (Grifo nosso).

Fotografia 42 – Um dos espaços onde são realizadas as aulas de música e dança no Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo



Fonte: Imagem cedida pela coordenadora do Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo.

A seguir, veremos a experiência de Jade, que desde os dois anos de idade começou a estudar no Centro de Educação Infantil Bezerra de Menezes, no núcleo do Sítio Esperança. Encontrando referência na mãe que lá já era professora, como é até hoje, Jade desenvolveu as habilidades na dança e, após a conclusão da educação básica, formação e experiências na área de saúde, tornou-se professora de Ballet na instituição, onde iniciara a construção do seu ser educador. Leiamos:

Eu entrei aqui na creche muito novinha. A minha mãe trabalha aqui, então já me trouxe muito cedo e eu tenho memórias afetivas que são essenciais hoje na minha vida, contribuíram bastante para a formação da minha personalidade. Lembro muito bem do ensino, lembro muito bem do carinho. Passando o dia aqui, a gente convive muito mais com as professoras do que com as pessoas de casa, com a família. Os ensinamentos não eram só escrever, ler, mas também sobre emoções e sobre a construção de bons sentimentos. O acolhimento em si já significa muito.

Eu afirmo hoje que o Lar e a mãe Anália são partes importantíssimas da minha vida e contribuíram para eu ser quem eu sou hoje e, sem dúvida, para o que eu ainda irei me tornar.

Retoma a fala, contando sobre a experiência artística que a trouxe ao ensino da dança e como se deu a percepção de sua afinidade com a docência:

O primeiro contato que eu tive com a dança foi aqui. Eu sempre gostei de dançar, mas fazer aula mesmo foi aqui. A partir de então eu fui tomando gosto pela dança, mas também pelo ensino da dança. Eu era da área da saúde. Sempre gostei de cuidar de pessoas, mas também me identificava muito com o ensino, com educação e eu penso que o que mais me inspirou foi a forma como as professoras daqui trabalham. Elas são atenciosas, afetuosas, carinhosas. Eu lembro quando elas me ensinavam e também as outras crianças. Sentia que era pra lá que o meu coração estava me levando, mas eu lutei muito para chegar onde estou.

Eu penso que sempre fiz parte do Lar. Na creche como aluna e agora como professora. Sou grata ao seu Fernandes que me acolheu muito bem. Quando eu terminei o Ensino Médio fui tentar entrar em uma Universidade, mas tudo é muito caro e eu só consegui, graças à oportunidade que a mãe Anália me deu. Eu não teria como pagar uma faculdade se eu não tivesse esse trabalho. Aqui eu tenho a oportunidade de retribuir tudo o que foi feito por mim desde criança, sem falar que o Lar tem um projeto social ímpar, muito bonito. Aqui são acolhidas muitas famílias de várias realidades e, muitas crianças que a gente atende, a gente tem que acolher, dar carinho, dar o que elas, muitas vezes, não têm em casa. Todo o amor que sempre me foi dado aqui, eu sinto que estou retribuindo agora.

Eu não sei como teria sido a minha vida se eu não tivesse estudado aqui. Imagino que teria sido tudo diferente. O Lar foi a bênção da nossa vida.

Vemos aqui, a partir da fala de Jade, a arte atuando com uma dimensão que produz sentido para a vida. O sujeito educando, como ser espiritual e multidimensional, por meio da dimensão da arte (Linhares, 2001, 2017). Continua:

Eu sempre gostei de dançar mas antes daqui eu nunca tinha feito nada. Aqui onde moramos é tudo muito difícil, a comunidade tem um acesso terrível e tudo é muito longe, então as oportunidades ficam muito distantes da gente alcançar. Um dia eu soube que na Pavuna, na creche da Pavuna, tinha aula de balé e eu resolvi sair daqui do Alto Fechado e ir pra lá, meu pai me levava, de moto todo dia, três vezes por semana. Eu gostava muito, mas tive que parar por conta do acesso que é muito perigoso. A gente quase foi assaltado em uma das vezes, então eu tive que parar de ir. Um dia eu disse pra minha mãe que eu não podia parar, que eu gostava muito, então, um dia, quando a mãe Anália veio aqui, a gente foi conversar com ela e ela foi super acolhedora, disse que ia pensar e, não muito depois, trouxe o balé aqui pra creche do Alto Fechado, do sítio. Eu costumo dizer que a dança me salva e, além de me salvar, eu sei que salva outras pessoas também. Além de eu não ficar ociosa em casa com o tempo que eu tinha vago, eu fazia o que eu gostava de fazer que era dançar. Durante essas aulas eu fui percebendo que o que eu queria mesmo era ensinar e queria que fosse em algum projeto em que eu não ensinasse somente técnicas de dança, mas eu queria ajudar crianças que precisavam de um ensino global, de uma educação que olhe para o todo delas e é isso que a creche faz, que eu aprendi e que hoje eu faço com as minhas crianças. Aqui as crianças não pagam pra fazer esses cursos que por aí são caríssimos. Aprendem tudo gratuitamente e, como professora, acolho diversas realidades e trabalho com todas elas com muito carinho, por isso me sinto muito realizada e sei que contribuo muito com a comunidade em que e vivo. (Jade, entrevistada)

Nesse movimento de oferta dos cursos relativos à expressão artística a crianças e jovens da comunidade e seus arredores, é que vemos que a instituição “estoura” (Mannoni, 1976; Pereira, 2012), quer dizer, o trabalho do Lar Antônio de Pádua abre-se às localidades circunvizinhas. Segundo Maud Mannoni,

Uma instituição é como uma pessoa que se nutre de outras que estão sob seus cuidados [...] e, em nenhum momento, o sujeito consegue se separar dela sem correr o risco de “estourar”. Uma instituição que se diz diferente é aquela que, num efeito de balança, toma o “estouro” em consideração e permite ao sujeito se situar no mesmo nível da palavra, dando a ele a possibilidade de se separar, de produzir um corte com a instituição (Mannoni, 1976, p. 48, tradução nossa).

Assim é que notamos o trabalho com o ser espiritual, sujeito da educação, extrapolando a educação formal fornecida pela instituição, ampliando-se de tal forma a acolher demandas locais de variadas distâncias e possibilitando progressos pessoais e profissionais àqueles que nele se crescem.

4 CONCLUSÃO

Objetivava eu realizar um estudo sobre a produção de saberes dos educadores do Lar Antônio de Pádua, cujos três núcleos situam-se em Fortaleza e Pacatuba, Ceará, estabelecendo um diálogo com o educador Eurípedes Barsanulfo, fundador do Colégio Allan Kardec, em Sacramento, Minas Gerais, e que inspirou a obra cearense referida. Constatei que a obra do Lar Antônio de Pádua antecipou-se ao Estado que tardava na elaboração e efetivação de políticas públicas de adoção e educação para a infância.

Assim é que, há sessenta e três anos, assumia o casal Fernando Melo e Anália Bueno a obra iniciada como experiência de adoção, que se convertia em obra educacional complexa, com três núcleos de Educação Infantil, aos quais se acoplam uma diversidade de práticas educacionais, inclusive artísticas, que atendem a crianças e jovens precipuamente, atuando de forma autossustentável, desde os seus inícios.

A presente pesquisa conclui também que a produção de saberes dos educadores do Lar Antônio de Pádua, que se inspirou na obra de Eurípedes Barsanulfo, alicerce de uma visão pedagógica espírita (Incontri, 2012; Bigheto, 2007; Novelino, 1991; Silva, 2017), aqui também deixa expandir um campo produtor de reflexões sobre a educação do espírito.

As análises, as observações participantes, bem como as entrevistas narrativas colhidas mediante a metodologia da história oral junto aos educadores e funcionários dos três núcleos educacionais que, hoje, compõem o Lar Antônio de Pádua evidenciaram o quanto a instituição ainda hoje possui caráter avançado e operativo, atuando, sobretudo, diante das lacunas das políticas públicas do Estado voltadas ao público na faixa etária infanto-juvenil. Ressalta-se quanto a isso, que a maioria das creches públicas cearenses, hoje, não funciona em tempo integral para crianças de quatro anos de idade em diante, o que não acontece no Centro de Educação Infantil Antônio de Pádua, na Vila Manoel Sátiro, em Fortaleza; o Centro de Educação Infantil Bezerra de Menezes, no Alto Fechado, Pacatuba e o Centro de Educação Infantil Eurípedes Barsanulfo, na Pavuna, Pacatuba, que constituem o Lar Antônio de Pádua (LAP).

Reitera-se, pois, que os referidos Centros de Educação Infantil atendem em sistema de creche e pré-escola crianças de dois a cinco anos de idade e também as outras faixas etárias, conforme mencionado, perfazendo um total de cerca de setecentas

(700) crianças e jovens das classes sociais empobrecidas pertencentes às comunidades que circundam o Lar Antônio de Pádua.

Destaca-se que, como parte do delineamento da obra do Lar Antônio de Pádua, concretizou-se, ao lado dos três centros de Educação Infantil, o atendimento no contraturno a crianças e jovens já saídos da faixa etária de Educação Infantil, que envolve arte em educação e que funcionam até hoje ativamente.

Nesse escopo, é que encontramos o amor, a cooperação, a autonomia, as solidariedades e a arte – dimensões trabalhadas pelo espiritismo – como princípios educativos, reconhecidos no cerne da instituição, avolumando-se há 63 (sessenta e três anos), beneficiando, até agora, um imensurável número de famílias.

Vimos ainda que, as unidades de produção, também observadas nesse estudo, não são apenas uma das formas de autossustentação da instituição, mas também uma forma de tratamento do trabalho como princípio educativo, traço observado por meio da fala dos educadores da instituição.

Nesse campo expandido que abarca a multidimensionalidade do sujeito da educação e onde se atua com arte, é que pudemos perceber que a instituição “estoura” (Mannoni, 1976; Pereira, 2012), abrindo-se às comunidades circunvizinhas e seus arredores. Assim mesmo se fazia ao tempo da adoção vivida no Lar Antônio de Pádua (sobretudo nas décadas de 1960, 1970 e 1980), quando então Anália Bueno, com a colaboração de suas filhas e filhos e o apoio permanente de seu esposo, Fernando Melo, ofertava a educação infantil e alfabetização às crianças adotadas e as das comunidades periféricas próximas que demandavam essa modalidade de educação. Ultrapassava-se também, em uma visão antecipatória local, a segregação de crianças e jovens de abrigos fechados. Abria-se (“estourava-se”) uma institucionalização segregacionista, traço comum à assistência pública feita mediante a adoção em sistema de abrigamentos e que até hoje se luta para superar.

Ao buscarmos os saberes em educação gestados na instituição, vimos vastas similaridades com o trabalho de Eurípedes Barsanulfo, que desde os tempos mais antigos, na Velha República, já operava com uma educação gratuita, amorosa, aberta aos excluídos, encorajadora da autonomia do indivíduo, sem castigos, de classes mistas em período histórico onde isso não acontecia, em proximidade e trato educacional com a natureza e com a expressão artística. Nessa visada, encontramos Eurípedes Barsanulfo inspirando e lastreando o pensamento em educação desenvolvido no Lar Antônio de Pádua desde a sua fundação até os tempos de agora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Domingos. **No bico da cegonha**: histórias de adoção e da adoção internacional no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Núcleo de Antropologia da Política, 2002.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Tomo Editorial, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução: S. J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGASSIZ, Louis ; CARY, Elizabeth. **Viagem ao Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.
- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALECRIM, Tales Reis. A memória em ação: breves considerações sobre os conceitos de memória e identidade na obra de Joël Candau. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 13, n. 2, jul./dez. p.1-5. 2021.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: Ed. da EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- AMUI, Alzira Bessa França. **Eurípedes, cem anos de saudades**. Sacramento: Editora Esperança e Caridade & Colégio Allan Kardec, 2018.
- AMUI, Alzira Bessa França. **Princípios que fundamentam a educação do espírito**. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2019.
- ANDREOZZI, Maria Luiza. **A inteligência ancorada no movimento do desejo**. Disponível em: <http://www.educacaoesubjetividade.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AUBRÉE, Marion; LAPLANTINE, François. **La Table, Le Livre et Les Esprits**. Éditions Jean-Claude Lattes, 1990.
- BARBOSA, V. L.; D'ÁVILA, M. I. Mulheres e Artesanato: Um 'Ofício Feminino' no Povoado do Bichinho/ Prados – MG. **Revista Ártemis**, [S. l.], 17, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/18122>. Acesso em: 6 set. 2023.
- BARREIRA, Irllys A. F. Pulsações no coração da cidade: cenários de intervenção em centros urbanos contemporâneos. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 255-266, Maio/Ago. 2010.

- BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BARSANULFO, Eurípedes (Espírito). **Fundamentos educacionais para a escola do espírito**. Psicografado por Alzira Bessa França Amui. Sacramento: Esperança e Caridade, 2011.
- BARSANULFO, Eurípedes. **O que é a Evangelização de Espíritos**: obra mediúnica/ Inspirada pela equipe de Eurípedes Barsanulfo/ por Alzira Bessa França Amui. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2005.
- BARSANULFO, Eurípedes. **Princípios que fundamentam a educação do Espírito**. Psicografado por Alzira Bessa França Amui. Sacramento: Editora Esperança e Caridade, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGSON, Henri. **Matière et Mémoire**. Paris: PUF, 1990.
- BEZERRA, Isabella Giordano. **Transbordamentos femininos**: rituais de subjetivação e abjeção em A redoma de vidro, de Sylvia Plath. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- BIGHETO, Alessandro Cesar. **Eurípedes Barsanulfo, um educador de vanguarda na Primeira República**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2007.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Tradução Álvaro Cabral; revisão L. L. Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BRANCO, Samantha Castelo. História Oral: reflexões sobre aplicações e implicações. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, Pelotas, v. 8, n. 13, p. 8-27, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: A autobiografia e suas formas. *In*: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 20 agosto 2023.
- CARVALHO, Wirla Rirany Lima; MAIA, Gabriele Bessa Pereira. (orgs.) **A doutrina espírita e as transformações educacionais** – por uma humanidade melhor. Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloisio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **Biblos**, Rio Grande, v. 16, p. 7-24, 2004.
- CASTRO, Denise Leal; NASCIMENTO, Angelica Rangel. **Ensino de ciências na educação infantil e a abordagem CTS**: um projeto desenvolvido num espaço de educação infantil- RJ. Rio de Janeiro, v. 8(1), jul. 2016.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CHIBENI, Silvio Seno. O Espiritismo em seu tríplice aspecto: científico, filosófico e religioso. **Reformador**, Campinas, agosto 2003, p. 315-319, setembro 2003, p. 356-359, outubro 2003, p. 397-399.
- CHRISTO, Eliane de; LODI, Samantha. **Anália Franco, a educadora e seu tempo**. 3ª ed. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2019.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica Magna**. México: Porrúa, 1997.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, sociedade e cultura**. Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.
- CRISTO, Lar Fabiano de. **Fundamentos filosóficos**. Disponível em: www.lfc.org.br. Acesso em: 27 dez. 2023.
- CUNHA, Halisson Mota. **A dimensão estético-moral no contexto da educação física do ensino médio** – diálogos com Kohlberg: o caso do Liceu do Conjunto Ceará. 189 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO, 1991.

CUNHA, Langerton Neves da; COSTA, Suely Braz. **Eurípedes Barsanulfo o educador**. Peirópolis: Centro Espírita Eurípedes Barsanulfo, 1996.

DAMAZIO, Silvia. **Da elite ao povo: advento e expansão do espiritismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (org.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. 482 p. ISBN: 978-85-7982-060-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 23 de abril 2024.

DENIS, León. **Socialismo e Espiritismo**. Matão: Casa Editora O Clarim, 1982. Prefácio de Freitas Nobre.

DENIS, León. **O problema do ser, do destino e da dor**. Brasília: FEB, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DOZOL, Marlene de Souza. Rousseau: **educação; a máscara e o rosto**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2006.

ERBERELI, Ligia Gomes Rodrigues. **Práticas integrativas de cuidado numa abordagem de educação do espírito junto ao sujeito em situação de rua**. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ERBERELI, Ligia Gomes Rodrigues; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Revisitando Dewey e Montessori a partir das caixas “progressistas”. *In*: **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, ano 42, nº 83 - set./dez. 2020.

FÁVERO, Eunice Teresinha. **Serviço social, práticas judiciárias, poder: implantação e implementação do serviço social no Juizado de Menores de São Paulo**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed; 2001.

FIGUEIREDO, José Wnilson. **A cooperação em práticas educativas da contemporaneidade**. 283 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em

Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Ijuí, 2014.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Claudia. “Criança, família e desigualdade social no Brasil”. *In*: Rizzini, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 113-131.

FONSECA, Claudia. “Pertencimento familiar e hierarquia de classe: segredo, ruptura e desigualdade vistos pelas narrativas de adotados Brasileiros”. *In*: **Áltera: Revista de Antropologia**. João Pessoa, v. 1, n. 1, 2015. p. 9-36.

FORTES, Luiz Roberto Salinas Fortes. **Paradoxo do Espetáculo: Política e Poética em Rousseau**. São Paulo: Discurso/Fapesp, 1997.

FRAISSE, Paul. **Psychologie du temps**. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

FRANKL, Viktor Emil. **Um sentido para a vida**: Psicoterapia e Humanismo. Aparecida-SP: Editora Santuário, 1989.

FRANKL, Viktor Emil. **Dar sentido à vida**: a logoterapia de Viktor Frankl. Trad. Antônio Estevão Allgayer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus**. Tradução Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo: Editora Sinodal. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREINET, Cèlestin, **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro; Paz e terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1^a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE FILHO, Sésio Santiago. **O trabalho voluntário como mediação na educação espírita** – Um estudo no Polo de divulgação Espírita Bezerra de Menezes. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica**. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Movimento higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **ConScientia e Saúde**. São Paulo, n 1, p. 47-52, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92900109>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GONÇALVES, Iracilda Cavalcante de Freitas. **Comunicação com os “mortos”:** espiritismo, mediunidade e psicografia, 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GOODY, Jack. **Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du Bagre**, em “L’Homme”, électronique, XVII, 1977, p. 29-52.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Patriota, Rainer. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IANDOLI JUNIOR, Décio. **Da alma ao corpo físico**. São Paulo: AME – Brasil, 2014.

INCONTRI, Dora. **Para entender Allan Kardec**. Bragança Paulista: Lachâtre, 2004.

INCONTRI, Dora. **Pedagogia espírita, um projeto brasileiro e suas raízes**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2012.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: Pacatuba – Ceará**. Pacatuba, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pacatuba/historico>. Acesso em: 10 maio de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15790-classificacao-rural-e-urbana.html>

JORGE, Dilce Rizzo. Histórico e aspectos legais da adoção no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 28 (2), p. 11-22. 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-716719750002000003>. Acesso em 10 de junho 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer, Martin W., Gaskell, George. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUÍZO DE MENORES DO DISTRITO FEDERAL. **Arquivos**, v. VIII, anos de 1952-1953. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1957.

KARDEC, Allan. **A gênese: os milagres e as predições segundo o espiritismo**. 2ª ed. Guarulhos: Mundo Maior Editora, 2013.

KARDEC, Allan. **O livro dos médiuns**. Tradução Maria Aparecida Becker. 2ª ed. São Paulo: Mundo Maior Editora, 2012.

KARDEC, Allan. **Obras póstumas**. São Paulo: Edicel, 1971.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo na educação: considerações históricas**. Ideias, o cotidiano da pré-escola. São Paulo, p. 39-45, 1990. Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LAR FABIANO DE CRISTO. Lar Fabiano de Cristo, 2024. Atuação em projetos sociais. Disponível em: <https://lfc.org.br/atuacao/projetos-sociais/servico-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos-scfv/>

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LA TAILLE, Yves Marie Rodolphe de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEMOS, José de Jesus Sousa. **Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre**. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 2005.

LE VEM, Michel Marie et al. História oral de vida: o instante da entrevista. *In*: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes, (org.). **Os Desafios contemporâneos de história oral** – 1996. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **A Educabilidade das Histórias de Alma – Experiências Medianímicas na perspectiva espírita: o elogio a Kardec**. 135f. Relatório de Pós-doutorado apresentado para aquisição de título de Professora Titular, da Universidade Federal do Ceará, 2017.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O Pensamento Criador ou Narratividade enquanto ato criador: processos criativos na crítica da cultura**. 504 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

LINHARES, Ângela Maria Bessa; MELO, Rosane Maria Pereira. **A criança como ser espiritual: um novo olhar que se desoculta?** *In*: VASCONCELOS, José Gerardo; DIORIO, R. R.; GONÇALVES, F. J. M. (Org.). *Tribuna de Vozes*. 1ª ed. Fortaleza-Ceará: Edições UFC, 2011, v. 102, p. 451-476.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **Legislação da Educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 - 1985): um espaço de disputas**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OOfMBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=etnografia+cr%C3%ADtica+multirreferencial&ots=xXgcdlpxSi&sig=wn-IeASAKtqSLIOqLA7mZwAwQj0#v=onepage&q=etnografia%20cr%C3%ADtica%20multirreferencial&f=false>. Acesso em: 22 set. 2022.

MACHADO, Ubiratan Paulo. **Os intelectuais e o espiritismo. De Castro Alves a Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Antares, 1993.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os caminhos do coração: pais e filhos adotivos**. São Paulo, Saraiva, 1995. 280.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANNONI, Maud. **Bonneuil seize ans après: comment échapper aux destins programés de l'Etat-Providence**. Paris: Denoël, 1986.

- MANNONI, Maud. *Un lieu pour vivre: les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe des «soignants»*. Paris: Seuil, 1976.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na história do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, Marcos Cézar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Organizadores Cristina Magro, Míriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MELO, Rosane Maria Pereira; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Eurípedes Barsanulfo e a Educação do Espírito: uma reflexão no contexto do Lar Antônio de Pádua. Organizadores Gabrielle B. P. Maia e Wirla R. L. Carvalho. **A doutrina espírita e as transformações educacionais por uma humanidade melhor**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- MELO, Rosane Maria Pereira. **A educação na perspectiva espírita no Lar Antônio de Pádua: estudo sobre a experiência de adoção**. 2013. 272f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MESQUITA, Mirka; MARTINS, Karla Patrícia Holanda. **Escola de Bonneuil: estudo sobre tratamento “estourado” do autismo**. Ágora: Estudos em teoria psicanalítica, v. 21, n. 1, p. 61-70, jan. 2018.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retorica de la modernidade, lógica de la colonilad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.
- MONCORVO FILHO, Arthur. **Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922**. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora, 1926.
- MONTEIRO, Eduardo Carvalho. **Cem anos de evangelho com Eurípedes Barsanulfo**. São Paulo: Centro de Cultura, Documentação e Pesquisa do Espiritismo, 2005.
- MONTSSORI, Maria. **Dr. Montessori's Own Handbook**. New York: Frederick A. Stokes Company, 1914.
- MONTSSORI, M. **Da infância à adolescência**. Rio de Janeiro: ZTG, 2005.

- MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**. 1ª ed. Campinas: Kírion, 2017.
- MONTESSORI, Maria. **A formação do homem**. 1ª ed. Campinas: CETED, 2018.
- MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. 1ª ed. Campinas: CEDET, 2019.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade** – os sete saberes necessários à educação. Organizadores Maria da Conceição Almeida e Edgard Assis de carvalho. 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. E. Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Devires, 2017.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História. Prefácio do v. I de Les Lieux de Mémoire, Paris, Gallimard, 1984. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, p. 7, dez. 1993.
- NOVELINO, Corina. **Eurípedes, o homem e a missão**. 10ª ed. Araras: Instituto de Difusão Espírita, 1991.
- NOVELINO, Corina (Espírito). **O Espírito e o compromisso**. Psicografado por Alzira Bessa França Amui. Sacramento: Grupo Espírita Esperança e Caridade, 2000.
- NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000.
- OLIVEIRA FILHO, Antônio Diogo Cals de. **Entre a razão e a emoção: a busca pela adoção legal em Fortaleza-CE / Antônio Diogo Cals de Oliveira Filho**. – 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- OLIVEIRA, Luciana Barroso de. **FEBEM-CE: entre meninos e histórias**. Um resgate da memória da Fundação do Bem-estar do Menor do Ceará. 2007. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.
- PAIN, Sara. **Subjetividade e Objetividade: relação entre Desejo e Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.
- PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Coleção: enciclopédia moderna, N.3, série sociologia. Porto. Ambar – ideias no papel, S.A. 2001.
- PASSEGGÍ, Maria da Conceição **A experiência em formação**. Educação, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 147-156. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PASSEGGÍ, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**. Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PAVÃO, Eduardo Nunes Álvares. **Balanco histórico e historiográfico da assistência à infância “desvalida” no Brasil**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

PEREIRA, Felipe Julião. **Crescimento urbano, impactos ambientais e percepção ambiental na sub-bacia do rio Tibiri, Santa Rita – Paraíba**. 2023. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Carta sobre educación infantil**. Madri: Editorial Tecnos, 1988, p. 26.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Lettre de Stans**. Genève: Editions Zoé, 1996.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Geist und Herz in der Methode. **Pestalozzi, Sämtliche Werke**, v. 18, p. 35, 1826.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Madre e figlio**. Firenze, La Nuova Italia, 1969.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. Publicação original de 1932.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 343-355, set./dez. 2004.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIRES, José Herculano. **Pedagogia espírita**. 10ª edição. São Paulo: Paidéia, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Trad. Monique Augras. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** 5ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. **As “artes da memória” em Michel de Certeau**. Hist. Historiogr, Ouro Preto, v. 15, n. 38, p. 17-38, jan./abr. 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 5ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes:** experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss (orgs). **Educação Infantil (1983 - 1996).** Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2001.

RODRIGUES, Maria Lucia. **Metodologia multidimensional em ciências humanas:** um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. *In:* RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas. Brasília: Liberlivro, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras.** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 8-22, jul./dez. 2008

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANGLARD, Gisele. **Entre os salões e o laboratório:** filantropia, mecenato e práticas científicas no Rio de Janeiro, 1920-1940. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

SANTOS, José Luiz. **Espiritismo. Uma religião brasileira.** São Paulo: Moderna, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** 4ª ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SEIXAS, Jacy Alves de. **Percursos de Memórias em Terras de História:** Problemáticas Atuais. *In:* BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Org.). Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2004, p. 51.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público, as tiranias da intimidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Jaqueline Peixoto Vieira da. **Espiritismo e educação: Eurípedes Barsanulfo e o Colégio Allan Kardec.** 154 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski. **Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola.** 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOARES JUNIOR, Glauber; CARVALHO, Angelita Alves. O artesanato doméstico no cotidiano da mulher. **Research, Society and Development.** v. 10, n. 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14277>. Acesso em 6 set. 2023.

SOETARD, Michel. **Johann Pestalozzi.** Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Ciriello Mazzetto. Organizadores João Luis Gasparin e Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOMMERMAN, Américo, **Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes.** São Paulo: Editora Paulus, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em Tempos de Luta: História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964).** 229 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

VENANCIO, Renato Pinto. **Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil, séculos XVII a XX.** Belo Horizonte: Alameda/Editora PUC-Minas, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XIMENES, Maria do Carmo Leal; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Educação Jurídica no âmbito de uma reflexão sobre Autodeterminação e Liberdade. *In*: NOBRE LOPES et al. **Temas de Filosofia e Educação - Diversas Abordagens.** Curitiba: CRV, 2021.

ZIMMERMAN, Charlotte Louise Varella Rodrigues. **O ensino das linguagens artísticas na infância:** uma proposta de intervenção. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu _____

estou ciente de que estou sendo convidado a participar da pesquisa “Estudo sobre a produção de saberes dos educadores das escolas do Lar Antonio de Pádua: dialogando com Eurípedes Barsanulfo”, cujo objetivo consiste em Buscar os saberes dos educadores, construídos na sua prática junto às escolas do Lar Antônio de Pádua, rastreando por meio deles o que leem do pensamento educacional de Eurípedes Barsanulfo, inspirador da obra a partir das observações e entrevistas feitas pela pesquisadora.

A minha participação consistirá em receber visitas da pesquisadora para conversa/ entrevista em que irei falar sobre o momento fundador da instituição Lar Antonio de Pádua. Durante tais visitas ela me fará questionamentos buscando apreender informações da época da fundação da instituição, dados esses que serão fundamentais para o entendimento dos ideais norteadores e das ações realizadas para a edificação inicial da obra e que ela utilizará ainda para fazer contrapontos com o cenário político das lutas por políticas públicas, de então, para a criança e cotejar os saberes vividos com o pensamento de Eurípedes Barsanulfo.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que pode haver recusa à participação no estudo agora ou em qualquer outro momento da pesquisa, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo na minha relação com a pesquisadora nem com a

instituição.

Estou ciente de que neste termo, do qual recebi uma cópia, constam os dados identificadores e o telefone da pesquisadora principal, com a qual poderei manter contato para esclarecer possíveis dúvidas.

Sei também que os resultados obtidos pela pesquisa serão de acesso livre após o fim do estudo e a publicação do trabalho referente a ele.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do todo aqui mencionado e tendo também compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a minha participação na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora principal:

Mayara Venancio de Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica - Fortaleza - CE CEP 60020-110

Telefone: (85) 99653.1275

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Depoente

Mayara Venancio de Oliveira
Pesquisadora principal