



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

LÚCIA VANDA RODRIGUES

**JUVENTUDE ESPÍRITA IRMÃO BOSCO E A PRODUÇÃO DE SABERES NA
EXPERIÊNCIA DA EVANGELIZAÇÃO INFANTO-JUVENIL NO GRANDE BOM
JARDIM**

**FORTALEZA
2012**

LÚCIA VANDA RODRIGUES

JUVENTUDE ESPÍRITA IRMÃO BOSCO E A PRODUÇÃO DE SABERES NA
EXPERIÊNCIA DA EVANGELIZAÇÃO INFANTO-JUVENIL NO GRANDE BOM
JARDIM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ensino Aprendizado.

Orientadora: Prof^{ta} Dr^a Ângela Maria Bessa Linhares.

FORTALEZA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P495j Rodrigues, Lúcia Vanda.
Juventude espírita Irmão Bosco e a produção de saberes na experiência da evangelização infanto-juvenil no Grande Bom Jardim / Lúcia Vanda Rodrigues. – 2011.
170 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.
- 1..Espíritas - Educação - Bom Jardim(Fortaleza,CE). 2.Espiritismo - Estudo e ensino - Bom Jardim(Fortaleza,CE). 3.Educação e espiritismo - Bom Jardim(Fortaleza,CE). 4.Educação de crianças - Bom Jardim(Fortaleza,CE). 5.Juventude - Bom Jardim(Fortaleza,CE). I. Título.

LÚCIA VANDA RODRIGUES

JUVENTUDE ESPÍRITA IRMÃO BOSCO E A PRODUÇÃO DE SABERES NA
EXPERIÊNCIA DA EVANGELIZAÇÃO INFANTO-JUVENIL NO GRANDE BOM
JARDIM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Ensino Aprendizado.

Aprovada em 22/12/2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a. Maria Auxiliadora Gadelha da Cruz
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCe)

AGRADECIMENTOS

A todos, nos dois planos da vida, que me proporcionaram chegar a mais essa experiência física, com as atuais oportunidades de crescimento, minhas mais sinceras e puras vibrações de agradecimento. Nada sou, nada possuo, nada posso sem o concurso fraterno e amigo de tantos que em nome da Majestade Suprema do Universo me têm acompanhado os passos e me auxiliado a me por de pé. Auspiciando a todos as bênçãos divinas, verto das fibras mais sensíveis do meu coração as singelas palavras abaixo grafadas com as quais tento traduzir meu eterno sentimento de gratidão:

Obrigada Senhor pela vida,
Por outras vidas, florida
Com a dádiva da amizade,
Sinal de Vossa Bondade.

Elos de amor fraterno,
Laços sinceros, eternos,
Que se hão de perpetuar
Na vivência do verbo amar.

Sagrada é a boca que ora
Que não tarda, nem demora
Na petição intercessão,
Para um amado coração.

Sublime é a mão que ampara,
Ameniza, cura e sara,
Enxugando todo o pranto,
Renovando a fé, o encanto.

Benditos os que mourejam
Em nome do amor e almejam,
Servir sem olhar a quem
Distribuindo a paz e o bem.

Abençoe a todos Jesus
Cobrindo-os com Sua luz.
Amparando-os, Deus vos guarde
Nos caminhos da eternidade.

RESUMO

Essa dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. Teve como objetivo desvelar os saberes construídos na experiência de um grupo de jovens espíritas em suas práticas de evangelização/educação infanto-juvenil e o significado dessa experiência para estes jovens pesquisados. Objetivo com a realização dessa pesquisa, contribuir com os estudos sobre a produção e legitimação de saberes em outros espaços para além do espaço escolar, abarcando novas dimensões constitutivas do ser humano, como no caso da espiritualidade na vertente da Educação do Espírito, através do Espiritismo. O estudo foi realizado no Centro Espírita Lar de Francisco, localizado na Comunidade do Grande Bom Jardim, com os cinco componentes da Juventude Espírita Irmão Bosco, um rapaz e quatro moças, com idade entre 22 e 29 anos. Na coleta de dados, foi utilizada a abordagem qualitativa, através de entrevistas-diálogo e entrevistas coletivas, diário de campo e observação participante. A investigação apontou alguns saberes construídos pelos sujeitos da pesquisa na experiência que eles vivenciam: Necessidade do conhecimento do cotidiano dos educandos partícipes da Educação Infanto-Juvenil do Lar de Francisco, de forma que os encontros educativos espíritas sejam trabalhados de acordo com a realidade em que estão inseridos; maior incentivo ao diálogo entre educadores e educandos, para que os sujeitos do processo educacional possam ter um conhecimento melhor uns dos outros e reflitam sobre si mesmos na realidade que os mediatiza; a introdução do brincar no processo educativo infantil, visando ensinar de forma lúdica e prazerosa, estimulando o raciocínio e a imaginação das crianças, permitindo-as explorar diferentes tipos de comportamentos, situações, capacidades e limites. “Aprendizado”, “educação com amor” e “transformação” foram alguns dos significados atribuídos pelos jovens a experiência que vivenciam como educadores espíritas. Para desenvolver esse estudo foi necessário utilizar o pensamento de autores como aportes teóricos para a melhor compreensão das temáticas estudadas, dentre os quais cito Melucci (1997), Pais (1996), Matos (2007, 2003), Kardec (1995, 1998, 2005, 2007 e 2008), Pires (1995), Linhares (2005), Charlot (2000) e Freire (1978) entre outros que serão citados ao longo do presente trabalho, que constituíram as fontes das referências teóricas desse estudo.

Palavras chaves: Juventudes; Espiritismo; Educação Espírita, Produção de Saberes.

SUMMARY

This dissertation is the result of a research Master's Program in Graduate Education in Brazilian Federal University of Ceará – UFC. Aimed to uncover the knowledge built on the experience of a group of young spirit in their practices of evangelism/education of children and adolescents and the meaning of this experience for these young people surveyed. Aim of carrying out this research; contribute to studies on the production and legitimation of knowledge in other areas beyond the school, covering new dimensions that constitute the human being, as the case of spirituality in the education aspect of the Spirit through the Spirit. The study was conducted in the home of Francisco Spirit Center, located in the Greater Good of the Community Garden, with the five components of the Bosco Youth kindred spirit, one boy e four girls, aged between 22 and 29 years. In collecting data, we used a qualitative approach, through dialogues and the interviews, press conferences, field diary and participant observation. The research pointed out some knowledge constructed by the research subjects in the experiment they experience: Need knowledge of the lives of students participate in the education of Children and Youth Home of Francis, so that the spirit educational meetings are focused according to the reality in which are inserted, greater promotion of dialogue between educators and the students, so that the subjects of the educational process can have a better knowledge of each other and reflect on themselves in the reality that mediates, the introduction of play in children's educational process, in order to teach a playful and enjoyable, stimulation thinking and imagination of children, allowing them to explore different types of behaviors, situations, capabilities and limitations. "Learning", "education with love" and "transformation", some of the meanings of the young people who experience the experience as educators spirits. To develop this study was necessary to use the thought of authors such as theoretical contributions to a better understanding of the subjects studied, among which I quote Melucci (1997), Pais (1996), Matos (2003, 2007), Kardec (1995, 1998, 2005, 2007 and 2008), Pires (1995), Linhares (2005), Charlot (2000) and Freire (1978) among others that are cited throughout this work, which were the sources of the theoretical underpinnings of this study.

Keywords: Youth; Spiritism; Spiritist Education; Production of Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FOTOS

ILUSTRAÇÃO 1 - Tirinhas do Valdecir de Carvalho	47
ILUSTRAÇÃO 2 - O Centro Espírita para Aline.....	49
ILUSTRAÇÃO 3 - O Centro Espírita para Lilton.....	49
ILUSTRAÇÃO 4 - O Centro Espírita para Luiz Carlos.....	50
ILUSTRAÇÃO 5 - O Centro Espírita para Lucas	50
ILUSTRAÇÃO 6 - O Centro Espírita para Ramon.....	51
ILUSTRAÇÃO 7 - O Centro Espírita para Walesca.....	51
ILUSTRAÇÃO 8 - O Centro Espírita para Luciano.....	52
ILUSTRAÇÃO 9 - O Centro Espírita para Luiz Henrique.....	53
ILUSTRAÇÃO 10 - O Centro Espírita para Letícia.....	53
ILUSTRAÇÃO 11 - O que Henderson não quer que aconteça.....	114
ILUSTRAÇÃO 12 - Como Henderson gostaria que fosse.....	114
ILUSTRAÇÃO 13 - O que Ana Eduarda não quer que aconteça.....	115
ILUSTRAÇÃO 14 - Como Ana Eduarda gostaria que fosse.....	116
ILUSTRAÇÃO 15 - O que Ítalo não quer que aconteça.....	116
ILUSTRAÇÃO 16 - Como Ítalo gostaria que fosse.....	117
FOTO 1 - Grafite estampado no Centro Cultural do Bom Jardim.....	35
FOTO 2 - Pré-juventude – Lar de Francisco	118
FOTO 3 - Ciclo III – Lar de Francisco	124
FOTO 4 - Ciclo II – Lar de Francisco.....	131
FOTO 5 - Ciclo I – Lar de Francisco.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AZC	Associação Zumbi Capoeira
CELARF	Centro Espírita Lar de Francisco
CEJE	Centro Espírita João o Evangelista
CEMAN	Centro Espírita Maria de Nazaré
CECAC	Centro Espírita Casa do Caminho
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
JEIB	Juventude Espírita Irmão Bosco
GPDU	Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão: Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano
MECX	Mocidade Espírita Chico Xavier
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Da Historia pessoal ao objetivo da pesquisa.....	11
1. CAMINHO METODOLÓGICO	19
1.1 A escolha metodológica.....	19
1.2 O Grande Bom Jardim – alguns aspectos históricos do universo da pesquisa...	26
1.2.1 O grande Bom Jardim e a realidade dos diagnósticos sociais.....	29
1.2.2 O Grande Bom Jardim e suas potencialidades.....	35
1.3 O Lar de Francisco. O cenário da pesquisa.....	44
2. JUVENTUDES E ESPIRITISMO – APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS PARA UMA REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO ESPÍRITA	55
2.1 Juventudes – da dificuldade em elaborar um conceito a um tempo de possibilidades.....	55
2.2 Espiritismo – do tríplice aspecto ao caráter educativo	68
2.2.1 Alguns apontamentos históricos sobre a educação formal.....	75
2.2.2 O desafio da Educação Espírita	78
2.3. Juventude Espírita Irmão Bosco: conhecendo os jovens sujeitos da pesquisa.....	88
2.4 JEIB e o Encontro Evangelizador Espírita.....	98
3. SABERES E SIGNIFICADOS NO ENCONTRO EVANGELIZADOR ESPÍRITA	107
3.1. Produção de saberes – processo interrelacional.....	107
3.2. Sensibilizando para os temas: Saberes e significados.....	112
3.3 Eduardo: Pré Juventude: A música como linguagem educativa.....	118
3.4 Camila – Ciclo III: Autoconhecimento e diálogo na Educação do Espírito.....	124
3.5 Kellen – Dramatizando o cotidiano.....	131

3.6 Ticiane e Carol – Ciclo I – A arte de educar brincando.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
APÊNDICES.....	155

INTRODUÇÃO

Da história pessoal ao objeto da pesquisa

A temática juventude sempre esteve presente em minha vida. Aos 12 anos, residente no bairro Vila União, consegui a custo de muito ‘berro e choro’ me engajar no Grupo de Jovens de Vila União – GRUJOVIUN, formado a partir da iniciativa de João Nogueira Mota, mais conhecido como Professor Moraes, na época presidente do Centro Comunitário Presidente Emílio Médice (hoje Centro de Cidadania Emílio Médice) e a Assistente Social Irismar Magalhães, que passou a coordenar o grupo. O GRUJOVIUN foi fundado com o objetivo de conduzir os jovens à participação social na referida comunidade. A idade inicial fixada para fazer parte do grupo era 14 anos, motivo que me levou a insistir para participar de suas atividades e permanecer junto daqueles que compunham minha turma de amigos, causa maior que me levou a ‘lutar pelo que queria’.

Como componente do GRUJOVIUN participei e trabalhei ativamente do I e II Congresso de Jovens, iniciativa inédita também do Professor Moraes, que reuniu na primeira versão desse evento mais de 300 jovens no Ginásio Coberto Paulo Sarasate, pelos idos de 1976, em plena época de ditadura militar. Vendi muito chocolate para arrecadar fundos, junto com os outros jovens do GRUJOVIUN e outros que se reuniam em diversas instituições, para a realização do Congresso. Ainda ecoa em minha mente a canção entoada por todos nós, como um grito de guerra que retratava nossa inquietação diante das mudanças constantes ocorridas na sociedade e diante da incerteza do nosso futuro. Essa época marcou a minha vida, legando-me um aprendizado profundo que contribuiu para a formação do meu caráter de forma bastante positiva. Os amigos da época ainda os tenho, embora ‘longe dos olhos, mas perto do coração’.

Por volta dos 14 anos, engajada como sócia do Centro Comunitário Presidente Emílio Médice, me apaixonei pelo Balé Clássico e desejei ter a leveza e elegância das bailarinas, mas deparei-me com uma das dificuldades que impedem uma jovem sonhadora da classe média de realizar os seus sonhos: Um crescente quadro de desigualdades econômicas e sociais que atingem diretamente as juventudes. Eu não podia comprar roupas e acessórios para cada

temporada de aprendizado, pois costumava-se terminar o semestre com uma série de apresentações que exigiam, em cada uma delas, figurinos diferentes. Filha de pai caminhoneiro e mãe costureira, que trabalhavam arduamente para garantir a sobrevivência da família, composta por eles, eu e mais três irmãos, vi encerrada minha carreira como bailarina antes mesmo de começá-la. Não me intimidei diante disso, acostumada às imposições que a limitação financeira imprimia; fui aprender Capoeira, que só me exigia a destreza do corpo e uma calça frouxa, feita de “saco de açúcar”. Dança de guerreiros e luta de bailarinos, a Capoeira me deu mais do que esperava, pois além de proporcionar-me desafiar a lei da gravidade através de saltos e rodopios, me possibilitou transitar entre as várias juventudes adeptas da capoeiragem, na sua grande maioria composta por jovens moradores das favelas da Maravilha e da Boba, fixadas no Bairro de Fátima, entre outras localizadas nas comunidades do Pirambú, Canindezinho, Lagamar, Grande Bom Jardim, João Arruda e Aerolândia.

Comecei a ministrar aulas de Capoeira aos 18 anos, inicialmente para ganhar “alguns trocados”, depois voluntariamente, a partir de minhas inquietações com relação às juventudes, pois moradora do Grande Bom Jardim, transitando pelas comunidades que o compõe, presenciei o caminhar de muitos jovens sendo “interrompidos” pela falta de oportunidades que lhes privou de um desenvolvimento sadio na sua condição juvenil, pela fome, pela miséria, pela violência e, sobretudo pelas drogas.

Com o passar do tempo fui estudando a origem dessa arte-luta genuinamente brasileira e percebi que sua história é presente na história do povo brasileiro, em suas lutas e aspirações pela conquista de uma cidadania plena (AREIAS, 1983). Em 2000 passei a ministrar minhas aulas, centrando-as não só no ensino prático da Capoeira, mas ancorada nos elementos históricos disponíveis que apontavam para as lutas dos seus adeptos contra a estrutura que lhes negava o direito de ser cidadão, utilizando-a como instrumento pedagógico mediador no processo de educação de jovens da periferia de Fortaleza à cidadania, na EEFM Senador Osiris Pontes, situada no bairro de Canindezinho. Essa experiência foi apresentada na monografia *A Capoeira como instrumento de Educação para a cidadania* (RODRIGUES, 2003), com a qual obtive o título de graduação em Serviço Social, pela Universidade Estadual do Ceará.

Como resultado da inovação no ensino da capoeiragem, no mesmo período fui formada a primeira Mestra em Capoeira do Estado do Ceará. Com mais outros Mestres, formamos a Associação Zumbi Capoeira - AZC, com núcleos de ensino espalhados pela periferia de Fortaleza, especialmente no Grande Bom Jardim, e nos municípios de Maracanaú e Maranguape. Nosso intuito era colaborar para retirar os jovens das ruas, trazendo-os para o mundo da Capoeira, proporcionando-lhes novas opções na maneira de viver, que não fossem as drogas ou a “marginalidade”. Chorei inúmeras vezes pelos que partiram muito cedo. Vidas ceifadas pelos vícios químicos e principalmente pela violência, marco geracional comum a tantos jovens (NOVAES, 2006). Esses momentos me deixavam com uma sensação de impotência e um anseio de encontrar respostas de enfrentamento a essas situações, desejo de colaborar um pouco mais para que os jovens de minha comunidade vivessem o período da juventude de forma saudável e produtiva. Não só chorei, mas também sorri de satisfação ao ver alguns desses jovens mudarem suas trajetórias de vida e hoje os encontro à frente da AZC, levando adiante o projeto iniciado em 2000, com algumas inovações voltadas para a arte e cultura, como a criação da Companhia de Dança Zumbart.

Graduada em Serviço Social, no exercício de minha função, deparei-me com as juventudes do PROJOVEM Urbano, programa do Governo Federal destinado a promover a inclusão social de jovens de 18 a 29 anos. Assim, a formação escolar, a qualificação profissional e a participação cidadã em ações na comunidade são seus eixos fundamentais. São eles que garantem a ressocialização e o exercício da cidadania. Acompanhei turmas dos bairros da Bela Vista, Aracapé, José Walter, Tatumundé, Jardim Fluminense, São Raimundo e Bom Jardim. Minha função dentro do PROJOVEM era conduzir cada turma das escolas as quais estava vinculada a participação social, através da elaboração e implementação pelos próprios jovens de projeto voltado para a comunidade onde residiam, centrado nas necessidades vivenciadas por eles e pelos moradores da região. Cada projeto elaborado e executado evidenciava uma imagem dos jovens diferente da comumente apresentada pela mídia, vinculada a irresponsabilidade ou associada à violência. Tomavam o que tinham a fazer com muita seriedade e empenho, pois não estavam realizando algo só para si, mas para toda a comunidade em que viviam. Era sua parcela de colaboração para que pudessem viver melhor. Encontramos nos estudos de Matos (2001, p.41) relacionados aos jovens, compreensão acerca do exposto acima. Para a autora, os jovens são sujeitos e interlocutores, que falam de si e de sua múltipla relações cujos “olhares, modos de pensar, sentir e agir são cheios de

significados”. Isso porque a autora percebe os jovens com uma visão desvinculada da dimensão negativa com que se costuma referir-se a eles. Nas minhas trajetórias urbanas tenho encontrado alguns dos meus alunos do PROJOVEM. Nesses encontros o mais gratificante foi vê-los sorrir e relatar algo sobre suas atividades profissionais atuais, quando antes não tinham essa perspectiva. Ouvi-os falar de seus sonhos, que agora apontam para melhorias constantes em suas vidas em todos os sentidos fortalece a visão das juventudes com muitas possibilidades (MELUCCI, 1997).

Após o PROJOVEM, a temática juventude continuou presente em minha vida, desta vez, através dos jovens integrantes da Juventude Espírita Irmão Bosco – JEIB, grupo de jovens do Centro Espírita Lar de Francisco – CELARF, fundado por mim e alguns amigos, dentre os quais ressalto os jovens sujeitos dessa pesquisa, que trabalharam ativamente na construção da referida obra espírita e participam assiduamente das suas atividades de desenvolvimento: Eduardo Mesquita Leitão (29 anos); Camila Sampaio (28 anos); Carolina Sampaio (23 anos), que aqui chamaremos somente de Carol; Kellen Alves (28 anos) e Ticiane Rodrigues (29 anos). Em capítulo posterior os apresentarei devidamente. Temos algo em comum: Em certa época de nossas existências adentramos ao Espiritismo, em busca de esclarecimento para situações que vivenciávamos e respostas para as indagações que acompanham o homem em sua trajetória evolutiva e que a ciência até hoje não pode responder: De onde viemos? Para onde vamos? O que esperar para além desta vida?

Particularmente fui conduzida ao Espiritismo por meio do afloramento da faculdade chamada mediunidade, que possibilita o ser humano “ser intermediário entre o mundo físico e o mundo espiritual” (KARDEC, 2007, p.449), ou seja, intermediário entre a homens e espíritos, que não passam estes últimos, dos seres humanos desprovidos do corpo material. Encontrei no Espiritismo o conhecimento necessário para equilibrar meu caminhar nessa nova fase da vida.

Os jovens pesquisados também encontraram as respostas que procuravam sobre suas existências e assim como eu, encontraram um pouco mais que isso no Espiritismo, pois, ao ingressar nas fileiras espíritas passamos a perceber nessa doutrina de tríplice aspecto, qual seja, ciência, filosofia e religião (KARDEC, 2005), uma proposta educativa norteadora para a conquista da perfeição humana.

O Espiritismo estruturou-se a partir de diálogos estabelecidos por espíritos desencarnados, vulgarmente chamados mortos, que se manifestando por meio de médiuns, ou seja, pessoas que servem de intermediárias entre os espíritos e os homens (KARDEC, 2007, p. 449) discorreram sobre as leis que regem o mundo espiritual, em constante contato como mundo material. Para o Espiritismo o homem é um ser espiritual que através de várias encarnações vai aperfeiçoando-se nas dimensões intelectual, moral e afetiva, deixando sua condição inicial de simplicidade e ignorância para se elevar à condição de pureza espiritual. A reencarnação nada mais é do que o retorno do Espírito ao mundo material quantas vezes se faça necessário, até atingir a condição de pureza (KARDEC, 2005).

A conquista da perfeição, todavia, configura-se como um aprendizado crescente, que se expressa em um constante processo de educação, a Educação do Espírito, que se realiza nos dois planos da vida, através das múltiplas existências. Por isso mesmo o Espírito reencarnado é considerado um *ser interexistente*, vivendo entre o mundo material e o espiritual e tem necessariamente de lidar com essa condição em seu cotidiano (LINHARES, 2005; PIRES, 1985).

Percebo no decorrer das minhas experiências e através da mídia a fome ceifar incontáveis vidas, aliada as guerras e a miséria; a corrupção que se alastra sem o mínimo pejo; idosos desamparados, crianças e jovens sem perspectivas de um desenvolvimento seguro. A Humanidade vive em um mundo cheio de conflitos e instabilidade, que na minha visão não são conseqüências somente do progresso científico, do desenvolvimento econômico, do crescimento da população e do aprimoramento técnico, mas provindas, sobretudo da ignorância do ser humano sobre sua destinação espiritual, como espírito imortal fadado a perfeição, da ignorância do amor e da humildade e de sua responsabilidade sobre sua própria felicidade. Necessário se faz, sem demora, a renovação das concepções sobre o próprio homem e sobre a vida, “a renovação da sociedade civilizada, rica em ciência e, todavia, tão pobre em bons sentimentos” (KARDEC, 2008, p. 84). Por isso julgo de suma importância colaborar para ampliar os estudos na academia que apontem para a renovação do ser humano e que colaborem para seu desenvolvimento, não só no que se refere à intelectualidade, mas, sobretudo, no que concerne ao despertar de suas potencialidades morais, afetivas e espirituais. Nesse sentido a Educação Espírita vem prestar seu contributo, mediante o conhecimento de uma realidade para além do plano material, reconhecendo o homem como sujeito integral,

ampliando-lhe as possibilidades do pensamento, melhorando o entendimento e a compreensão de si mesmo e das Leis que regem os mundos e os seres, propiciando uma mudança de atitude mais responsável em todos os aspectos da vida (ALVES, 2005).

A relevância dessa pesquisa se amplia quando junto a temática Educação, aqui no caso de acordo com o Espiritismo, atrelamos a temática Juventude, desde que as crianças e os “jovens de hoje são os elementos sociais do futuro, que serão convocados amanhã a exercer no seio das sociedades, tarefas e compromissos cujo resultado efetivo dependerá da formação atual que lhes for dada (FRANCO, 1982, p. 26).

Segundo Denis (1991 *In* BARRETO & CARNEIRO, 2008), o homem, educado sobre sua realidade espiritual e imortal, ciente de que pode alcançar a perfeição, fará de sua existência na Terra um engajamento contínuo em seu próprio aperfeiçoamento e uma atividade sem tréguas em prol do bem e da verdade. Ora, a educação para o Espírito reencarnado, começa no estágio da infância e se prolonga nos estágios seguintes, prosseguindo, após seu retorno a Pátria Espiritual, perpetuando-se indefinidamente (DENIS 1991, *In* BARRETO & CARNEIRO, 2008).

Pensar nisso me faz vir a mente o pensamento de Kardec (2007), quando afirma que desde o berço a criança manifesta os bons ou maus instintos que traz de sua existência anterior e que devemos, aos menores sinais que revelam os germes de orgulho e do egoísmo, defeitos responsáveis por todos os males, nos empenharmos em combatê-los. Ciente dessa afirmativa e da certeza de que a Educação Espírita não é mais do que a Educação do Espírito encarnado, e que o Espiritismo é um vasto curso de aprendizagem da alma (DENIS, 1991, *in* BARRETO & CARNEIRO 2008), acalentei implantar no Lar de Francisco a Evangelização ou Educação Infante-Juvenil, voltada para a educação de crianças e adolescentes residentes no Grande Bom Jardim, algumas delas e deles, parentes dos frequentadores da referida instituição.

Para a implantação dessa atividade, contei em especial com a participação dos cinco jovens citados anteriormente, responsáveis pela elaboração e condução da Evangelização Infante-Juvenil. Esse fato me faz lembrar a idéia de Melucci (1997), relacionada à juventude pensada como um tempo de possibilidades, na qual ressalta os jovens como atores

que possibilitam a experiência humana em novas dimensões. Para Melucci (1997, p. 11) “estudar os jovens é instigante, pois, num tempo de mudanças, no qual a unidade, a constância e a regularidade dão lugar à diversidade, à fragmentação e ao efêmero, são os jovens protagonistas privilegiados desta transição”. Refletindo nessas palavras, vislumbro, em meio à diversidade de mudanças que tem experimentado a humanidade, a construção constante de novas aprendizagens sobre o existir na condição juvenil.

Para mim, a experiência desses jovens educadores, se constitui numa riqueza ímpar, com a possibilidade de um aprendizado fértil, motivo que me levou a aceitar o desafio de elegê-la como lócus dessa pesquisa. Dessa forma, me empenharei em desvelar os saberes construídos por eles na prática de evangelização espírita infanto-juvenil. Essa perspectiva em que me situo suscitou o levantamento de múltiplas questões, dentre as quais priorizei as que mais seriam relevantes para a pesquisa: Qual o significado de juventude e ser jovem para o grupo pesquisado? Os jovens espíritas vivenciam algum dilema para além dos dilemas comuns que emergem da condição juvenil de forma geral? Qual o significado do Espiritismo para esses jovens? Que sentido conferem a Educação Espírita? Como se situam na atividade de educação infanto-juvenil no Lar de Francisco? Qual o significado da experiência vivenciada por eles na prática da evangelização infanto-juvenil? Quais os saberes construídos por esses jovens no cotidiano dos encontros evangelizadores espíritas?

Minha atuação como coordenadora do Lar de Francisco, oportunizou-me maior aproximação dos jovens na prática da Educação Infanto-Juvenil, o que colaborou para um maior conhecimento da dinâmica dos encontros evangelizadores espíritas e das aprendizagens que constroem nesses encontros.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos, assim constituídos: No primeiro capítulo apresento o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos desse estudo, assim como evidencio o Grande Bom Jardim, universo onde se situa o cenário dessa pesquisa, que é o Centro Espírita Lar de Francisco. Com relação à comunidade em foco, procurei desvelar, através da fala de jovens e antigos moradores aspectos da região que escapam a análise da mídia e dos diagnósticos sociais, que algumas vezes visualizam a comunidade de forma preconceituosa e estigmatizada. Quanto ao Lar de Francisco, trago a

lume os aspectos históricos desta instituição, suas finalidades e a dinâmica das suas atividades.

No segundo capítulo apresento o pensamento de teóricos que me ajudaram a entender os conceitos presentes nas categorias Juventude e Espiritismo. Com relação à primeira temática, procuro enfatizar a dificuldade de sua conceituação, apresentando, entre outras coisas, o conceito de Juventude pensado pelos jovens pesquisados. Com relação ao Espiritismo, resalto seu tríplice aspecto e caráter fortemente educativo, pautada em estudiosos do assunto, evidenciando sua significação para os jovens da Juventude Espírita Irmão Bosco. Nesse capítulo os jovens pesquisados são apresentados, ocasião em que trago a lume os dilemas vivenciados por eles, em sua condição juvenil espírita. Na seqüência, tecerei embasada teoricamente pelos estudos de Linhares (2005), considerações acerca da metodologia do Encontro Evangelizador Espírita.

No terceiro capítulo, para entender o significado de saberes apresento o contributo de Bernard Charlot (2000) através de sua teoria da relação com o saber, onde se evidencia claramente a idéia da produção de saberes como sendo um processo interrelacional, no qual o sujeito se relaciona consigo próprio, com o outro e com o mundo. Em seguida, explico as dinâmicas utilizadas para sensibilizar os jovens pesquisados acerca das aprendizagens construídas por eles na prática de Educação Infanto-Juvenil, durante os Encontros Evangelizadores Espíritas, assim como o significado dessa experiência para cada um deles. Na continuação exponho o resultado da pesquisa, ou seja, os saberes e significados evidenciados pelos jovens, após o momento de sensibilização, durante as entrevistas coletivas e também nas entrevistas individuais.

Por último, tecerei algumas considerações finais frente ao que foi estudado, nas quais concluo que os jovens sujeitos da pesquisa possuem saberes que lhes são próprios, edificados na vivência do trabalho que realizam como educadores espíritas infanto-juvenis, aliada a uma visão de mundo formada através do conhecimento proporcionado pela Doutrina Espírita e que essa perspectiva dialoga com outras dimensões e práticas de suas vidas.

CAPÍTULO 1 - O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento o caminho metodológico seguido para alcançar o objetivo geral desse estudo, investigar a produção de saberes na experiência de um grupo de jovens espíritas como evangelizadores/educadores de crianças e adolescentes partícipes do Centro Espírita Lar de Francisco e o significado dessa experiência para eles. Também apresento o universo da pesquisa, a comunidade do Grande Bom Jardim, e o cenário onde se desenvolveu esse estudo, o Centro Espírita Lar de Francisco.

1.1 A escolha metodológica

Na realização de minha pesquisa, deparei-me com inúmeros caminhos para construir, reconstruir e traduzir o conhecimento, mediante o estudo desenvolvido. Como em toda investigação foi necessário um momento de aproximação e compreensão do objeto pesquisado, através da análise do objeto de estudo não como algo dado, mas sim construído, fundado numa relação histórica com o mundo e não estática. Isso porque a realização de uma pesquisa pressupõe o confronto e a co-laboração entre as produções reflexivas dos sujeitos nas realidades estudadas, em seu movimento, e o universo teórico que vai informando o olhar pesquisador. O movimento de compreensão, no caso das ciências antropológicas, se faz sobre o campo da experiência humana e, então, as evidências, as informações e o saber que vai sendo construído delineiam as próprias categorias que configuram a problemática investigada.

As perguntas feitas sobre o objeto de estudo e o conhecimento teórico que vem sendo acumulado a respeito deste, promove a delimitação da pesquisa a uma determinada porção do saber. O processo do pesquisar, então, vai reunindo o pensamento e a ação de uma ou mais pessoas, no esforço da elaboração de conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão ser úteis para uma maior compreensão dos problemas envolvidos na pesquisa.

Desta forma, enquanto uma atividade humana e social, a pesquisa, inevitavelmente, carrega consigo valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador; envolve, pois, uma carga subjetiva inequívoca. Isso elimina a chance da pesquisa se abrigar em uma posição de neutralidade científica; por outro lado, não significa ausência do rigor que o trabalho científico deve possuir.

Nesta perspectiva, e com o desejo de alcançar o objetivo proposto, considero importante assumir o posicionamento que estimula e valoriza o diálogo entre investigador e campo da investigação (sujeitos que falam, constroem saberes e agem no mundo), considerando que a minha pesquisa situa-se numa realidade na qual estou mergulhada e isto me possibilita maior aproximação e (re)construção dessa realidade, conforme afirma Minayo (2002, p. 18): “As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”.

Como os sujeitos são a fonte de atividade de minha pesquisa, privilegio a abordagem qualitativa, desde que este tipo de estudo me oferece ampla liberdade teórica e metodológica (TRIVIÑOS, 1997) e tenho mais condição de traçar os caminhos na busca da investigação, sabendo-me implicada em tal abordagem, uma vez que, como observa Chizzoti (1991, p. 79), a pesquisa qualitativa parte do seguinte fundamento:

[...] há mais uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo do sujeito. O conhecimento não se reduz ao rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Compreendo que os estudos qualitativos se desenvolvem em uma situação natural, com prevalência de dados descritivos, contendo um plano aberto e flexível que permite focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. Nesse sentido, Ludke e André (1986, p.12) enfatizam o seguinte:

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes; o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Na metodologia qualitativa a população investigada é observada em sua expressividade, em seus sentimentos e ações, ou seja, como um todo, dando-se atenção especial à vivência que ela tem do fenômeno estudado e as aquisições de conhecimentos diários frente ao problema que se elegeu para o estudo, permitindo assim a investigação comportar âmbitos de expressão diversos (TAYLOR E BOGDAN, 1998).

São muitas as técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa. Entre muitas possibilidades optei pela constituição de uma metodologia que combinou a ida a campo com a realização de entrevistas-diálogo, entrevistas coletivas e observação participante, desde que estou inserida nas atividades do Centro Espírita Lar de Francisco. Como relatei na introdução desse trabalho, coordeno a instituição lócus dessa pesquisa e colaboro na tarefa de educação infanto-juvenil e isso me facilita a prática da observação para a compreensão dos fenômenos em estudo, embora exija também um permanente exercício de estranhamento. Observar, nessa medida, é chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, acompanhando suas experiências diárias para apreender a sua visão de mundo. Isto é, “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para que a observação seja um instrumento válido na investigação científica, os autores citados recomendam para a execução de um bom trabalho que seja realizado anteriormente um planejamento contendo duas partes fundamentais: A primeira contendo registros detalhados da inserção no campo, apontando para a descrição dos sujeitos e atividades, reconstrução de diálogos, entre outros procedimentos; e uma parte reflexiva, que inclui suas observações pessoais, que podem ser analíticas, metodológicas, éticas, entre outras. Sobre o diário de campo, Ludke e André (1986) fornecem considerações acerca de sua utilização, no que concerne à forma de fazer os registros, enfatizando a necessidade de iniciar cada um indicando a hora, o dia e o local da observação, além de seu período de duração.

Escolhi a entrevista como um dos instrumentos para a coleta de dados por ser esse o procedimento mais usual no trabalho de campo e pelo fato de que nessa técnica a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (MINAYO, 2003). Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que há um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluem de maneira notável e podem nos ajudar a compor o caleidoscópio do percurso de produção de conhecimento da pesquisa.

Segundo Minayo (2003), a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam a realidade focalizada. Além disso, a autora (2003, p. 57) considera a entrevista como uma conversa a dois com propósitos bem definidos: “Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como meio de coleta de informações sobre determinado tema científico”.

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade (ALVES ; MAZZOTTI, 2002). Abramovay e Castro (2003, p. 49) acrescentam: “A utilização da entrevista como método se apóia na convicção que os atores não são simples agentes, portadores de determinadas estruturas, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores”.

A entrevista permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Além disso, admite que o entrevistador esclareça o informante sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas (ABRAMOVAY E CASTRO, 2003). Toda a pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. A entrevista é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com relação a isso, tanto o entrevistador como o entrevistado estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de um determinado conhecimento (BAUER; GASKELL, 2003).

De acordo com Pais (1993) a informação obtida nas entrevistas pode não oferecer a realidade dos indivíduos, mas as entrevistas são importantes não apenas pelo que elas nos informam sobre a realidade, mas também sobre o que elas informam em relação a quem opina. Segundo Pais (1993, p. 83):

Não é apenas importante saber se o que os jovens nos dizem corresponde ou não à realidade (isto é a realidade que geralmente se pensa ser ‘real’). É também importante ter acesso a outra realidade: a que resulta da forma como os jovens descrevem as suas próprias realidades, seja essa descrição isenta ou não de distorções voluntárias ou involuntárias.

A função da entrevista parece pretender chegar ao não visto, ou como assinala Pais (1993, p. 82) chegar ao entrevisto. “O entrevisto é justamente o ‘visto imperfeitamente’, o ‘mal visto’, o apenas ‘previsto’ ou ‘pressentido’. Escolhi, inicialmente, a entrevista semi-estruturada, que por ser dirigida e, ao mesmo tempo, proporcionar certa abertura e espontaneidade, facilita a exposição das idéias e opinião dos entrevistados (MINAYO, 1994). Para sua realização organizei um roteiro focalizando pontos de relevância para o caminho teórico-metodológico a ser seguido e que se referiam à minha indagação relacionada à produção de saberes que emergem da experiência dos jovens componentes do grupo de Juventude Espírita Irmão Bosco – JEIB, que atuam como educadores infanto-juvenis do Lar de Francisco e o significado dessa experiência para eles.

No decorrer das entrevistas, porém, as conversas excederam o roteiro planejado, distinguindo-se mais como entrevistas-diálogo, na acepção de Morin (1973), o que nos levou a escolher essa técnica para a compreensão do movimento do saber produzido pela juventude em estudo. Para Morin (1973) esse é o exemplo do melhor e mais eficiente tipo de entrevista, no qual há uma sinergia entre entrevistador e entrevistado, que pode, durante a conversa, trazer à tona uma verdade passível de estar relacionada com a pessoa do entrevistado ou com um problema.

Para Morin (1973) o diálogo é mais que uma conversa mundana. É uma busca em comum entre entrevistado e entrevistador e é uma prática que necessita ser restaurada como prática humana. Sua utilização na entrevista contribui para o “desbloqueio” dos entrevistados, pois o tema a ser apurado exige extrema sensibilidade por parte do entrevistador. Por isso, no processo de entrevistar-diálogo com o grupo de jovens do Lar de Francisco procurei realizar uma escuta sensível (BARBIER; 1993), para além da audição, compreendendo os outros sentidos, de maneira a apreender o que não estava sendo dito verbalmente, mas expresso nos gestos, sentimentos e comportamentos.

Realizei quatro entrevistas com cada jovem, somando um total de vinte entrevistas, registradas através de gravação, conservando com mais precisão a fala dos entrevistados e depois foram transcritas para análise das percepções e citações de depoimentos dos entrevistados, ou seja, para facilitar o movimento de compreensão que se havia decidido efetuar. Realizei também duas entrevistas coletivas, como forma de aprofundar meu

entendimento acerca dos saberes produzidos pelos jovens durante os encontros evangelizadores e apreender com mais clareza o significado que conferem a essa experiência como evangelizadores infanto-juvenis.

As entrevistas individuais ocorreram no Lar de Francisco, nos dias da semana em que os jovens realizavam suas tarefas na casa espírita, conforme combinação prévia, desde que todos eles, com exceção de um, estão inseridos no mercado de trabalho; alguns ainda estudam e todos estão ativamente envolvidos nas práticas espíritas de desenvolvimento do CELARF, além de assumirem outras responsabilidades na vida hodierna.

As entrevistas coletivas também ocorreram no Lar de Francisco, em dois domingos, com duração de duas horas cada uma delas. Ressalto que cada entrevista coletiva foi precedida por um momento inicial de sensibilização para os temas em questão: As aprendizagens e as significações da experiência de evangelização infanto-juvenil no Lar de Francisco. A sensibilização foi realizada através da apresentação de trabalhos que realizei com as crianças e adolescentes pelos quais os jovens pesquisados são responsáveis em fornecer a Educação Espírita. Iniciar as entrevistas coletivas dessa forma foi de fundamental importância, pois proporcionou uma maior introspecção e reflexão acerca dos questionamentos a serem respondidos.

As entrevistas-diálogo foram pautadas em roteiro previamente preparado, o que possibilitou conhecer os pensamentos e sentimentos dos jovens pesquisados acerca das temáticas estudadas nesse trabalho, assim como possibilitou um conhecimento geral dos componentes do grupo pesquisado. Dessa forma procurei “recuperar saberes e linguagens comuns – isto é, da cotidianidade do que se passa quando nada se parece passar”, como proposto por Pais (2000, p. 187), na perspectiva da sociologia.

Também realizei algumas entrevistas com moradores do Grande Bom Jardim, universo da pesquisa, para conhecer suas opiniões acerca da comunidade em que residem. Foi possível observar, sobretudo, na fala de alguns deles certo mal estar pela visão estigmatizada da comunidade veiculada pela mídia. As opiniões dos jovens moradores sobre a região foram colhidas por Camila, componente da JEIB, professora da rede municipal, que aplicou 43 questionários em duas escolas da rede pública: Escola Municipal Rachel Viana Martins, em

turma de 19 alunos do 8º ano, com idade entre 12 e 15 anos; Escola Municipal Lireda Facó, em turma de 24 alunos do 9º ano, com idade entre 12 e 15 anos.

Outros moradores mais antigos, pautaram seus depoimentos em lembranças, referindo-se muitas vezes ao Grande Bom Jardim de ontem e o Grande Bom Jardim de hoje, nas facilidades e dificuldades dos tempos passados e dos tempos atuais. No evento da entrevista é relevante pensar nas questões relativas da memória, desde que nossas lembranças, apesar de serem íntimas e exclusivas, fazem parte das construções coletivas do presente, o que torna a memória social e interativa (HALBWACHS, 1990).

Utilizei também dados obtidos através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, referentes à situação socioeconômica da região, para compor um quadro da realidade local, assim como recorri também a pesquisa documental, que me possibilitou o conhecimento de outras informações relacionadas aos aspectos social, cultural e de organização social do Grande Bom Jardim, através dos acervos do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza – CDVHS (2004), instituição não governamental situada na região e do Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão: Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano, da Universidade Estadual do Ceará – UECE – GPDU(2004) .

Obtive algumas informações históricas sobre o local através do Jornal O Povo, datado de 3 de dezembro de 1994, em encarte voltado para a apresentação dos bairros de Fortaleza, no qual o Grande Bom Jardim era foco central da matéria do dia e O Povo de 2008, onde colhi informações sobre a cultura local. Segundo Matos e Vieira (2002), jornais e documentos adquiridos em instituições, entre outros, são considerados fontes documentais.

Apresentarei a seguir o universo onde ocorreu essa investigação - a comunidade do Grande Bom Jardim - vista sob múltiplos olhares e, nesse campo de olhar, desvelo o cenário onde mais precisamente se desenvolve esse estudo: O Centro Espírita Lar de Francisco.

1.2 O Grande Bom Jardim – alguns aspectos históricos do universo da pesquisa

Segundo o encarte do jornal O POVO, intitulado “Bom Jardim 42 anos”. de 3 de dezembro de 1994, na região atualmente denominada Grande Bom Jardim, existiam algumas fazendas, com grandes áreas verdes e grande diversidade de árvores frutíferas, motivo pelo o qual o empresário do ramo imobiliário João Gentil resolveu chamá-la Bom Jardim. Após o loteamento, novas denominações foram surgindo; por exemplo, o que era Jardim Paulista se transformaria em Parque Santo Amaro, Fazenda Tatumundé em Granja Lisboa, essa de propriedade de Teodoro de Castro. Figuravam também entre as grandes propriedades da região o Parque Santa Cecília, pertencente a Leopoldo Dantas e a Granja Portugal, de posse do “seu Portugal”, como era conhecido. A fazenda Boa Vista, dentre todas destacava-se pela agricultura de subsistência e criação de gado, extração e produção de argila que era utilizada para a fabricação de tijolos e cerâmicas.

O rio Maranguapinho ou Rio Siqueira é constantemente citado nos registros, pois mobilizava a comunidade tanto para o lazer como para o trabalho, desde que boa parte da população da época sobrevivia a partir das atividades econômicas advindas da utilização do barro massapê, fartamente encontrado em suas margens (O POVO, 03/12/ 1994).

Recorrendo mais uma vez ao encarte “Bom Jardim 42 anos”, é importante assinalar que a energia foi implantada no local em 1960, mesma época em que foi construída a ponte sobre o Rio Maranguapinho (O POVO, 03/12/ 1994). Antes dessa década, não havia alternativa a não ser improvisar para não ficar no escuro:

Quando vim pra cá era escuridão total. Num se enxergava um palmo diante do nariz. Tinha que se recorrer à lamparina. Pegava água nos olho d’água perto do Açude dos Cariocas. A roupa suja também lavava lá. Comida se comprava noutra lugar... Médico nem se fala... (Valdemira Silva, moradora da Granja Lisboa há 33 anos).

Por conta dessas transformações e modificações a região começou a ser habitada por moradores vindos do interior do Estado, de municípios como Maranguape, Maracanaú, Caucaia, Canindé, entre Redenção, entre outros (CDVHS-GPDU, 2004). Nas décadas de

1970/80 a região começou a apresentar elevado número de habitantes, conseqüência do êxodo rural, que um se de um lado concorreu para a ocupação sem nenhum planejamento urbano, por outro lado foi um dos principais fatores para o seu povoamento (CDVHS, 2004).

Segundo Valdemira Silva, moradora da Granja Lisboa há 33 anos, o sonho da casa própria impulsionou muita gente a comprar um pedacinho de chão no Grande Bom Jardim, fato que só foi possível por conta do loteamento da região e da acessibilidade de aquisição dos terrenos, vendidos a prestação, facilitando o pagamento para as pessoas de menor poder aquisitivo. Em sua fala:

Aqui era tudo deserto, sem água, sem luz. Era terra indígena, dos Manacapurus; as terras foram vendidas pelo português Manoel Galdino pra família dos Cariocas, que junto com a família Gentil vendiam lotes. Só mesmo gente muito pobre veio morar aqui, primeiro porque queria ter seu cantinho, o sonho de todo brasileiro, segundo, dava para pagar porque era a prestação.

Um dos primeiros equipamentos sociais surgidos para atender a população na área educativa foi a Escola São José, fundada por intermédio de Lourival Bezerra, morador antigo da localidade. A instituição funcionava precariamente. Possuía capacidade para mil alunos que assistiam aulas alternadas de duas em duas horas. Uma turma aguardava o término das primeiras aulas para depois ocuparem o lugar dos que estavam estudando. Fato importante a ser notado: O pagamento dos professores era feito com a ajuda de bingos realizados com a comunidade. Somente em 1971 o então prefeito de Fortaleza, José Walter, entregou à população a primeira escola pública da região, o Grupo Sebastião de Abreu e a Escola São José passa a funcionar como Centro Social e Profissional São José (O POVO, 03/12/ 1994). Por conta da precariedade dos serviços educacionais, a população tinha que recorrer às escolas de outros bairros ou municípios, como revela a fala abaixo:

Quando cheguei aqui, em 1967, as coisas tinham seu lado bom, mas em compensação tinha muita dificuldade também. Não existia mercantil... Não tinha ônibus, quem queria estudar tinha que ir pra Parangaba ou Maranguape (Maria José Felício, moradora há 44 anos do Bom Jardim).

Pelo depoimento acima, o serviço de transporte também era muito precário. Segundo o diagnóstico do CDVHS (2004), na década de 1970, o transporte público transitava apenas

entre a Rua Oscar Araripe e Rua Maria Júlia, o que impelia a população a percorrer grandes distâncias para chegar as paradas dos coletivos. Vale ressaltar ainda que existia somente uma linha de ônibus que fazia três viagens ao dia, dificultando a locomoção da população e tornando o centro da cidade quase inacessível aos moradores do Grande Bom Jardim:

Cansei de andar até a delegacia prá pegar o ônibus quando precisava ir no centro. Ônibus era raridade por aqui. Era muito demorado, tinha que ter muita paciência e precisão, só ia mesmo quando não tinha outro jeito (Maria Célia Oliveira Dias, moradora da Granja Lisboa há 33 anos).

Durante as entrevistas realizadas junto a moradores antigos da região, observei nos discursos locais a comparação entre o passado e o presente, que trazia tempos nítidos que vão interpondo-se, fazendo vir das paisagens da memória o Grande Bom Jardim de ontem e o Grande Bom Jardim de hoje. De presto, vêm as transformações ocorridas no passar do tempo; algumas para melhorar a vida dos habitantes da região, outras que os fazem remeter a épocas antigas com saudade, lembrando-se de um ir e vir em que se encontra o “bom e o ruim”. Sobressai-se em meio as recordações a falta de segurança que hoje invade as paisagens da memória, de um modo, contudo, que não empana um hoje onde “tudo é mais fácil”:

Antigamente tinha uma coisa muito boa, a gente podia andar tranqüilo, sem medo. Mas também faltava tudo, tinha que ir longe pra comprar comida, remédio, roupa, estudar... Hoje só vai pra longe quem quer bater perna no centro (Maria Célia Oliveira Dias, moradora da Granja Lisboa há 33 anos).

Comparando ontem e hoje eu vejo de bom no que ficou pra trás a tranqüilidade; de bom hoje as facilidade de ter tudo perto pro povo se prover; antes se comprava o feijão e o que se precisasse noutros bairro; se tinha dinheiro, faltava onde comprar e até transporte era difícil pra chegar onde queria chegar (Lúcia Pereira, moradora do Bom Jardim há 30 anos).

Para compor esse tópico referente a historicidade da região, mergulhei nas lembranças de alguns desses moradores em que se revelam olhares e sentimentos sobre o espaço em que estão inseridos, estabelecendo contrapontos que mostram temporalidades que parecem interrogarem-se, ao se resgatar da memória os tempos do ontem e do hoje. Recuperar a história desses moradores do Grande Bom Jardim permitiu-me resgatá-los da condição de personagens comuns, pessoas antes ignoradas para a posição de partícipes da construção histórica local: “As memórias constituem uma das formas autobiográficas que melhor revelam

o eu na sua condição de entidade singular e contudo de ser histórico e social” (ROCHA, 1977, p. 102).

Importante também enfatizar que durante as entrevistas com os moradores mais antigos, mergulhei também nas minhas próprias lembranças, pois apesar de só ter vindo residir no Grande Bom Jardim no ano de 1990, transito nessa região desde a década de 1980, quando meus pais adquiriram terreno no bairro do Canindezinho, onde construíram sua residência.

Segundo Ecléa Bosi (1994), o presente não existe sem passado; através da memória, as percepções do passado vão surgindo misturadas as percepções do presente, pormenores do hoje vão se entrelaçando as experiências passadas. “A percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 1994, p. 47).

No próximo tópico, apresento a realidade social do Grande Bom Jardim, através de dados obtidos nos diagnósticos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão: Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano – GPDU (2004), da UECE e Centro de Valorização da Vida Herbert de Souza – CDVHS (2004) .

1.2.1 O Grande Bom Jardim – a realidade dos diagnósticos sociais

O Grande Bom Jardim fica situado na zona oeste do Município de Fortaleza e é composto pelos bairros do Siqueira, Granja Lisboa, Bom Jardim, Canindezinho e Granja Portugal, reconhecidos oficialmente pelos órgãos competentes. No entanto, outras comunidades não registradas no mapa fazem parte da região, tais como Parque Santa Cecília, Parque Santo Amaro, Parque São Vicente, Parque Jerusalém, entre outras (CDVHS, 2004).

Os relatórios de pesquisa do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão: Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano – GPDU (2004), da UECE, os diagnósticos fornecidos pelo Centro de Valorização da Vida Herbert Viana (2004) – CDVHS e os diagnósticos de 2000 do

IBGE, revelaram que a população do Grande Bom Jardim, como em toda comunidade de periferia, enfrentam problemas socioeconômicos e de infra-estrutura.

Recorrendo aos dados demográficos do IBGE (2000), foi possível perceber que o Grande Bom Jardim possui elevada dimensão populacional, contando, de acordo com o último censo, com 34.507 habitantes, sendo 16.774 homens e 17.733 mulheres. Diante desse contingente populacional, é importante frisar, que o Grande Bom Jardim, entre todos os bairros que compõem a região, é o que possui uma maior aglomeração de indivíduos nas faixas etárias de 0 a 15 anos e de 25 a 29 anos (IBGE, 2000).

A região é classificada pelos diagnósticos sociais como área de vulnerabilidade social em vista de fatores que implicam diretamente na qualidade de vida de seus moradores, principalmente no que se refere à saúde da população, que só conta com quatro postos de saúde para atender a grande demanda de pessoas que buscam esses equipamentos sociais. Essa precariedade impele a população a buscar atendimento em outros bairros vizinhos ou hospitais regionais (GPDU, 2004). A falta de infraestrutura e a poluição do Rio Maranguapinho são apontadas nas pesquisas do GPDU (2004) como fatores principais para a proliferação de várias doenças, como viroses, diarreias, dengue, pneumonia, ente outras comuns na região.

Em termos educacionais, o Grande Bom Jardim conta com 171 instituições escolares municipais, estaduais e comunitárias. Esse montante de instituições, de acordo com as pesquisas do GPDU (2004) é insuficiente devido a grande demanda de alunos. Outros fatores também repercutem negativamente no processo educacional, entre os quais posso citar a precariedade das condições da infraestrutura e o comércio de drogas no interior ou no entorno das escolas.

As pesquisas do GPDU (2004) apontam a existência de cerca de 2.606 estabelecimentos comerciais formais, no Grande Bom Jardim, entre os quais figuram depósitos de construção e de bebidas, farmácias, oficinas mecânicas, postos de combustível, padarias, lanchonetes, entre outros. Também foi constatado no referido estudo a existência de 1.413 estabelecimentos inseridos na economia informal, entre os quais os armazéns, mercearias de pequeno porte, trabalhos manuais e artesanatos, entre outros.

Em se falando de segurança, o Grande Bom Jardim conta com apenas três delegacias, uma no Bom Jardim, outra no Parque Santa Cecília e a última na Granja Portugal (GPDU, 2004). A região é estigmatizada como uma das mais violentas e perigosas da cidade de Fortaleza, motivo pelo o qual é conhecido como o Bairro do “Vixe”. Vixe é uma expressão utilizada para designar espanto e é bastante conhecida por nós, moradores do Grande Bom Jardim, que indagados acerca do local onde residimos a escutamos com frequência: Vixe!

Avulta, dessa maneira, a fala de alguns moradores feita de indignação e incômodo, gerados pela visão deturpada que a mídia e a sociedade ajudaram a construir sobre o Grande Bom Jardim. Dessa forma registro um depoimento de Valdemira Silva sobre a comunidade, carregado de emoção, onde afirma que seu “chão é sagrado”:

Querida que as pessoas vissem que isso aqui não é como falam. Se andarem nas ruas daqui vão ver que o Grande Bom Jardim não é feio como falam por aí. Pra mim meu chão é sagrado, é onde vivi minha mocidade, tive e criei meus filhos, onde vejo meus netos crescendo... Querida que as pessoas vissem que aqui tem melhorado muito e deixassem de se assustar quando falo que moro aqui.

No dia em que defendi o projeto dessa dissertação, apresentei os dados obtidos através da pesquisa documental a que tive acesso e que aqui foram relatados no desenvolvimento desse tópico que tem como objetivo apresentar o universo da minha pesquisa. Recordo que as Professoras Kelma Matos e Auxiliadora Gadelha, componentes da Banca de Defesa perguntaram-me na ocasião se na região só existiam problemas a serem expostos, já que ao me referir ao local enumerei com detalhes todas as dificuldades que saltavam aos meus olhos e de que tinha conhecimento, apoiando-me em diagnósticos e estatísticos oficiais, fornecidos por ONGs e órgãos governamentais.

A sugestão das referidas professoras, de evidenciar as potencialidades da região, ao invés de apresentá-la em seus aspectos negativos, me fez refletir na representação que se tem da comunidade, fruto de uma construção social midiática. O local é estigmatizado como lugar violento e de altos índices de miséria. Esse fator faz com que as pessoas não percebam os aspectos positivados da região, que não é a única a possuir carências e dificuldades socioeconômicas, mas que possui inegável pujança e singularidades.

Para muitos moradores a imagem do lugar como violento e perigoso afeta suas vidas, principalmente em relação às oportunidades de emprego:

Particpei de uma seleção para um trabalho numa empresa que ficava na Aldeota. Quem me chamou para participar dos testes foi uma professora minha, de um curso do governo que eu participava. Ela tinha uma empresa de recursos humanos, prestava serviço para outras empresas. Eu fiz os testes para recepcionista. Passei, comecei a trabalhar, mas antes de terminar o período de estágio me mandaram embora. Fiquei mal, pensando no que eu tinha feito de errado, me culpando. Depois eu soube pela boca de um funcionário que ficou meu amigo, que não me contrataram porque eu morava no Bom Jardim. Isso faz tempo, mas a lembrança ficou (Luzinete Ferreira, 27 anos, moradora do Bom Jardim).

Eu já menti para conseguir trabalho. Arranjei até comprovante de endereço de outras pessoas porque eu sei que o Grande Bom Jardim não é bem visto por aí. Tanto faz você morar no Canindezinho, na Granja Lisboa... Pertenceu a essa área aqui, ó... Quando as pessoas ficam sabendo onde você mora já olham atravessado, pensam que todo mundo é marginal (Wagner Freitas, 35 anos, morador do Canindezinho).

Fica evidente nestes depoimentos e excertos de entrevistas, como os agentes da cultura local, os moradores do Grande Bom Jardim, interpretam os acontecimentos que vivenciam, essa capacidade convertendo-se na matriz de uma nova vida cidadã, capaz de alimentar uma nova consciência política. Os casos contados sob a forma de história, como se vê, simbolizam política e existencialmente o que percebem os moradores da região sobre o que os exclui e o que lhes é dessemelhante. Como dizia Barbero (1997, p.138), ao referir-se à dimensão simbólica da cultura e das lutas sociais, “o verdadeiro conflito parece se estabelecer entre os modos populares de vida e a lógica do capital”.

No entanto, é perceptível certo mal estar para com o modo como a mídia vem colaborando para veicular essa visão estigmatizada da região, impossibilitando que venha a tona a complexa e rica teia da vida que organiza a história e a convivência dos que fazem o Grande Bom Jardim:

Muitos acham que o Bom Jardim é só maldade, mas aqui tem muitas pessoas e coisas boas (Raquel, 14 anos, Escola Rachel Viana).

O Bom Jardim é ruim em certos pontos porque tem muito traficante, mas também muita coisa legal e depois num é bem como passa na televisão (Gabriel, 13 anos, Escola Rachel Viana).

O Bom Jardim é um bairro bom de se viver; apesar de ser considerado o mais perigoso ele não é como falam (Ângela, 12 anos, Escola Rachel Viana).

Eu acho que o Bom Jardim não é tão ruim como falam, apenas as pessoas que deixam isso acontecer... Se todos soubessem lidar melhor com ele talvez o Bom Jardim não fosse tão mal falado, mas sim bem falado (Silviane, 15 anos, Escola Lireda Facó).

O Bom Jardim é um bairro muito bom de se morar. Nem tudo que as pessoas e os jornais falam sobre ele é verdade; ele pode ter pouca infraestrutura, mas me orgulho do bairro onde moro (Beatriz, 15 anos, Escola Lireda Facó).

O Bom Jardim é o melhor bairro de Fortaleza. Apesar das pessoas ousarem pronunciar que no bairro só tem ladrão, isso é uma calúnia, pois aqui os vizinhos trabalham e vivem dignamente com o suor do próprio rosto (Verônica, 13 anos, Escola Lireda Facó).

Nos depoimentos registrados acima - retirados de questionário aplicado nas duas escolas da rede municipal, citadas nesse estudo, referente à metodologia utilizada para a composição da pesquisa – é perceptível uma dupla operação de ver-se e de se perceber olhado pelos “de fora”. É certo que as mediações tentam adulterar a visão de dentro que as populações trazem e que as mantêm vivas em sua dignidade. Não se pode esquecer, contudo, que “o campo daquilo que denominamos mediações é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade” (BARBERO, 1997, p. 262).

Saliento que os jovens da JEIB não são moradores do Grande Bom Jardim. Todavia, eles próprios sugeriram a aplicação do questionário, o que foi uma forma, também, de provocá-los, de fazê-los viver uma experiência de si diversa do espelhamento. Reforço, no entanto, que não abandonei a supervisão do que decorreu no processo. Camila, como professora das duas instituições em questão, se ofereceu para realizar esse trabalho, em cujas respostas os jovens moradores do local parecem realizar uma certa “apropriação” como moradores do lugar, tendo consciência da realidade do espaço em que habitam, suas carências e dificuldades, a violência sendo apontada como um dos maiores problemas enfrentado pela população. É visível, porém, que também enfatizam outros aspectos do lugar, como os traços de cultura e de alegrias com a vida comum. Já Barbero (1977, p. 273) observava como o bairro operário ou popular, mesmo nos estudos sociológicos tem a mesma desqualificação: “o bairro como simples dormitório ou universo do familiar e do doméstico, como simples espaço de reprodução da força de trabalho. Essa visão parece ser desafiada por uma antropologia

urbana que não cai numa “antropologia da pobreza”, ainda que respeite a conflitividade do tecido social, como observa Barbero (1977, p.274):

O bairro surge, então, como o grande mediador entre o universo privado da casa e o mundo público da cidade, um espaço que se estrutura com base em certo tipo específico de sociabilidade e, em última análise, de comunicações entre parentes e vizinhos.

O bairro proporciona às pessoas algumas referências básicas para a construção de um “a gente”, ou seja, de uma sociabilidade mais ampla que aquela que se baseia nos laços familiares, e ao mesmo tempo mais densa e estável do que as relações impostas pela sociedade.

A imagem da área, vista sob a ótica do preconceito, é observada também por alguns pesquisadores que tiveram como universo de seus estudos o Grande Bom Jardim:

Hoje, são corriqueiros pela cidade de Fortaleza notícias e comentários depreciativos ao Grande Bom Jardim, principalmente no que se refere à situação de violência e pobreza. Durante o período de agosto e setembro de 2009 e janeiro e fevereiro de 2011, realizamos pesquisas exploratórias no centro cultural e pudemos constatar tais preconceitos ao fazermos qualquer menção de que realizamos uma pesquisa no local (Gyl Giffony Araújo Moura, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011).

Para outros pesquisadores foi possível desmistificar a imagem estigmatizada da comunidade como um local extremamente violento:

É importante ressaltar que, andando pelas ruas do Grande Bom Jardim, durante as visitas de campo, desmistificamos a visão de violência que todos os dias é imposta por meio de programas policiais na televisão, visto que pudemos em todas as visitas percorrer tranquilamente as ruas da região, observação também constatada pelos pesquisadores da UECE, quando da elaboração do Diagnóstico Socioparticipativo do Grande Bom Jardim de acordo com o GPDU de 2004 (Kelma de Freitas Felipe, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará, 2008).

Diante disso, acolhi a proposta das referidas professoras participantes de minha banca de qualificação, e apesar de ter iniciado esse tópico com a apresentação da “realidade nua e crua” da região me propus também a desvelar o que está encoberto pela visão estigmatizada e generalizante com a qual o local é visto pelos “de fora” e que resulta em modificar, muitas vezes, o *fato cultural* que é o bairro.

1.2.2 O Grande Bom Jardim e suas potencialidades: a cultura local e o capital social



Foto 1 – Grafite estampado nas paredes internas do CCBJ, em alusão aos aspectos positivos do Grande Bom Jardim.

Culturalmente, as comunidades do Grande Bom Jardim contam com um acentuado número de artistas plásticos, artesãos, grupos de cultura popular, com destaque expressivo na música. Não por acaso se vê no lugar a criação da Associação de Eventos Artísticos Promocionais – ASSECAP em 1993, objetivando promover apresentações com artistas locais e divulgá-los para o restante da cidade, em um exercício de autonomia incomum (ALVES, 2007).

A cultura local, desse modo, vai produzindo suas aproximações e afastamentos com a comunidade: aproximações pela vida comum; afastamento porque as formas da cultura não deixam de ser metáforas vivas da vida coletiva. Entre as figuras locais ligadas a cultura popular do Grande Bom Jardim, posso citar o famoso Seu Beca, tocador de vários instrumentos musicais, que se orgulha de ter ensinado a vários jovens da comunidade que hoje fazem parte de grandes bandas musicais do Ceará.

Realizando, sem dúvida uma espécie de maternagem social, D. Raimunda Tapioqueira, conhecida não só na comunidade, mas em toda a cidade pela sua deliciosa tapioca. Seu Domingos, que além de escultor autodidata desde os sete anos de idade, fabrica instrumentos musicais, que segundo ele “toca por esporte”, em um modo amador – na

acepção de amar, que tem a palavra – que fica grafado em suas performances. Dona Chicó, rezadeira bastante procurada na região, pelos efeitos positivos das suas rezas e benzeduras, realiza uma maternagem importante, trazendo para o mundo popular do lugar, na prática, uma ampliação da idéia de doença, que chama-nos para considerar um sujeito que é espírito e possui mananciais de energia, que utiliza ora a seu favor, ora aviltando suas possibilidades.

Seu Geraldinho Sanfoneiro, Seu Paulo do Teatro, o Grupo de Quadrilha Junina Pé no Chão E tantos outros, vão assim compondo uma galeria de personagens que, como dizia Bosi (1994, p.37), no que foram lembrados, “no que foi perpetuado perpetuam-se as histórias de suas vidas”. Sendo assim, é na produção da ampliação da esfera privada, vivida pelos que narram o bairro, que se gesta a compreensão de como vai se estendendo a vivência individual em direção ao mundo do que seria público. Como observa Durham (1984, p.28): “Essa vivência da comunidade, isto é, da coletividade de iguais criada pela ação conjunta de todos, se dá numa dimensão própria que implica uma novidade muito importante: o reconhecimento da pessoa num plano público e não privado.”

O Centro Popular de Educação e Cultura Pé no Chão – CPEC é um importante espaço voltado para a educação popular local. Teve origem, segundo Bernadete Mendonça, coordenadora da instituição, quando alguns moradores do bairro do Canindezinho e Parque São Vicente, preocupados com a falta de perspectivas e socialização de um contingente significativo de jovens e crianças do bairro, em situação de grave risco social, constituíram um grupo de dança de quadrilha junina, ampliando mais tarde suas atividades para grupo de danças folclóricas e banda de música. O CPEC atua hoje com vários projetos sociais, além de continuar a incentivar a arte e cultura local.

As pessoas pensam que aqui só tem miséria, violência. É certo que há existe. Mas as pessoas só divulgam o que é ruim daqui. Duvido falar do que tem aqui de bom, muita gente boa e talentosa, que só se precisavam de uma mãozinha pra descobrir seu valor... (Anabel Pinheiro, participante do CPEC).

O que se deseja frisar nesse movimento de compreensão do bairro é a necessidade de entender mais profundamente as falas dos moradores como representação de uma história, referenciada em sua experiência de vida e que oriente sua forma de estar no mundo (CUNHA; 1994). Por sua vez, Evers (1985) observa, sobre o trabalho com educação popular, que

mesmo que isso apresente contradições , parece acontecer que o trabalho com as populações excluídas ou em risco pessoal e social acaba sendo uma espécie de cobrança de uma vida mais racional e eficiente.

A Rede de Arte e Cultura do Grande Bom Jardim – RAC, formada por grupos artísticos e culturais locais, é outro espaço relevante na comunidade para incentivar e divulgar a arte e cultura produzida na região. A sede da rede social, até hoje em funcionamento, fica na Avenida Oscar Araripe e suas reuniões, abertas ao público, ocorrem todas as segundas feiras, às 18h00m. Segundo levantamento feito pela RAC, no Bom Jardim existem na área mais de sessenta bandas de música e mais de sessenta e quatro organizações culturais (CARVALHO, 2008, p. 13).

Valdecir Carvalho, um jovem de vinte e sete anos, desenhista, escritor e arte-educador é um dos diretores da RAC Bom Jardim. É válido observar que os grupos artísticos integrantes da RAC são compostos em sua maioria por jovens. Valdecir iniciou sua carreira artística em maio de 1992, quando estudava na Escola Municipal Lireda Facó, onde ganhou um prêmio pela produção artística em histórias em quadrinhos. É de autoria dele o livro “Bom Jardim: a construção de uma história”, publicado e lançado no Centro Cultural Bom Jardim – CCBJ, em 2008, onde sua narrativa de historiador popular descerra o rico imaginário do bairro, trazendo informações sobre quem foram os principais personagens que fizeram a história da região e as transformações mais importantes ocorridas na comunidade nas últimas décadas. É também de sua autoria a revista de quadrinhos “As desventuras de Davi”, já em sua 5ª edição; em 28 de setembro deste ano, a Editora Tupyniquim lançou a coletânea “O melhor das desventuras de Davi” em comemoração ao aniversário de dez anos de criação desse personagem criado por Valdecir Carvalho.



Ilustração1 -Tirinhas de Valdecir Carvalho

A observação desse pequeno inventário do mundo humano conduz a reflexão de que os processos de subjetivação não maquínicos, podem resistir às formas excludentes que promovem isolamento e violência no bairro. Ao capturar um pouco do universo cultural do Grande Bom Jardim, fica visível que seus atores mostram um exercício humano de convívio com a diversidade e a pluralidade, além de pensarem suas práticas artísticas e organizativas não ao modo de um mercado – de arte, de cultura - mas como construção de “novos sujeitos sociais”. No depoimento de Valdecir Carvalho (O Povo, 17/04/08): “O que muda a realidade não é a música, o teatro, a dança... Mas sim o ensinamento, a uto estima elevada e as vivências que um a arte ensina aos seres humanos e que nos faz viver melhor”.

O Centro Cultural Bom Jardim – CCBJ é a expressão máxima da cultura local e também da mobilização social, pois foi construído após muita luta da população encabeçada pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza – CDVHS, principal ONG da região, que apresentarei logo mais. A idéia de ter um espaço onde pudessem ensinar sua arte e expor seus dotes artísticos animou muitos artistas a participarem das várias reuniões comunitárias e das redes sociais do lugar, num percurso de mobilização da comunidade na luta para a conquista de um espaço cultural local.

Junto à Secretaria de Cultura do Estado, O Grande Bom Jardim conquistou o “Centro Cor”, nome sugerido inicialmente para o espaço que, depois de concretizado, em dezembro de 2006, foi apelidado de “Dragãozinho” pelo então governador Lúcio Alcântara e alguns artistas em referência ao Centro Cultural Dragão do Mar, na época da sua inauguração. O apelido não foi bem aceito, prevalecendo o nome real da instituição: Centro Cultural Bom Jardim - CCBJ.

Mesmo nos confrontos, que de algum modo fazem parte da natureza do projeto sociocultural, foi pela participação popular, pela mobilização das redes de parcerias estabelecidas entre várias instituições que atuam na região junto às instâncias governamentais que várias conquistas foram sendo efetivado na comunidade, como no caso da construção do Centro Cultural Bom Jardim. Quem imaginaria que na periferia do território urbano, em meio à realidade social de vulnerabilidades, averiguadas por vários estudos, contrariando as políticas de ações culturais até então implementadas pelo poder público de Fortaleza, surgiria o CCBJ, que veio revitalizar e valorizar o espaço cultural, social e artístico deste celeiro de cultura viva que é o Grande Bom Jardim?

O centro cultural é composto fisicamente por vinte e três espaços; destes, alguns são espaços abertos e outros fechados. O equipamento lembra uma vila com casas indistintamente espalhadas e há alguns vazios; todas ficam sob um teto mais alto de alumínio e cercados por uma grade. Sala multiuso 1, um cine clube, galeria de arte, gerência de infraestrutura, sala de multiuso 2, manutenção, zeladoria, cantina, ilha digital, biblioteca, sala de dança, subestação, estúdio de música, teatro, núcleo de formação, banheiros, ateliê, sala multiuso 3, administração, praça central, estacionamento, bicicletário e ateliê de design e moda compõem espacialmente o Centro Cultural Bom Jardim (MOURA, 2011).

Esse é outro importante aspecto positivo do Grande Bom Jardim: Sua grande capacidade de organização e mobilização para a luta por seus direitos. A esse respeito apresentamos o depoimento abaixo grafado que reflete as conquistas da comunidade, obtida através da participação popular:

Temos conseguido muita coisa pra beneficiar a comunidade; mas lutando, participando de muita reunião, se unindo com outras associações. A participação precisa ser incentivada pra que o povo faça valer seus direitos. Ser cidadão não é só ter direito, mas tem dever também. A união e a participação deve ser o primeiro dever de quem luta por seus direitos (Regina Maria Silva Severino, presidenta da Associação Comunitária do Parque Jerusalém).

O Grande Bom Jardim como qualquer outro bairro que cresceu desordenadamente enfrenta sim problemas como o da violência e pobreza, as pessoas do lugar. No entanto, para além dos boletins policiais e diagnósticos sociais existem muitas experiências de protagonismo e organização em torno da arte e cultura, organização e participação popular através das redes sociais que vêm dando outra feição à vida na comunidade. A aposta, então, feita no potencial humano se abre à várias possibilidades de potência. Segundo Gohn (2010, p. 102), a partir deste novo século (XXI), “as ações de rua passaram a ser expressões legítimas do uso de uma esfera pública de reconhecimento”. Nessa medida temos que: “reivindicações estéticas fundiram-se com demandas políticas e ganharam sentido enquanto aspirações de reconhecimento e justiça social” (GOHN, 2010, p.102).

Socialmente falando, um dos aspectos que coloca o Grande Bom Jardim em foco na atualidade é seu papel de organizador das coletividades, pólo aglutinador dos movimentos sociais. Considerada a região da periferia que mais possui organizações sociais na cidade, é buscando a esfera pública por meio de processos de autonomização, vividos nos movimentos sociais, que o Grande Bom Jardim vem passando a ser visto, na cidade de Fortaleza, como

reduto de importante acervo de saberes que saem da esfera do privado, percebida costumeiramente de modo arcaico, para a esfera pública, revisitada (ALVES, 2007).

Para Maria Celina D'Araújo, a capacidade de articulação e de participação constitui um dos aspectos que se lhes parece revelador de grande riqueza política, firmando um amplo *capital social* responsável pela forte identidade social e territorial. Conforme D'Araújo (2003, p. 10) o termo capital social:

(...) expressa a capacidade de uma sociedade de estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos. Refere-se também às instituições, relações e normas sociais que dão qualidade às relações interpessoais em uma dada sociedade (...) Capital social é a argamassa que mantém as instituições em contato entre si e as vincula ao cidadão, visando à produção do bem comum (D'ARAÚJO, p.10, 2003).

Campo fértil de organizações sociais, o Grande Bom Jardim, conta, segundo pesquisa do CDVHS (2004) em parceria com o GPDU (2004), com mais de cem entidades comunitárias, entre associações, ONGs, centros comunitários, entidades culturais e grupos diversos. O CDVHS é quem anima e conduz a movimentação de setenta e duas destas cem entidades sociais, entre muitas outras que existem na localidade. Atua mobilizando as comunidades para a autonomia e a capacidade de autogestão, através do debate dos problemas existentes no Grande Bom Jardim e a elaboração de propostas para serem apresentadas e discutidas com os Governos Municipal, Estadual e Federal a fim de solucionar as dificuldades encontradas na região. Sua atuação se dá, sobretudo através da Rede de Desenvolvimento Local Integrado Sustentável – DLIS, seu principal instrumento na luta pela organização social. O CDVHS também atua com projetos de proteção à infância e juventude, geração de trabalho e renda, capacitação de lideranças e teste de novas tecnologias sociais (GOMES & BROSI, 2007).

A fala de Elizeu de Souza (Jornal o Povo, 2008), coordenador de comunicação do CDVHS revela a relevância da mobilização a participação popular para a autonomia e autogestão da comunidade: “Saímos da fase do pedinte ou de depender de vereador para conseguir esmolas para o bairro. Estamos agora propondo caminhos para a gestão pública e incentivando a mobilização popular pra hoje e amanhã”.

Em se falando de articulação popular, agora pensando a esfera juvenil, considero relevante destacar a Rede de Promoção da Criança e do Adolescente do Grande Bom Jardim – Rede PCA, que teve início em 2003, após algumas organizações comunitárias da área do Grande Bom Jardim, articuladas pela Diaconia, iniciarem uma discussão sobre as problemáticas que envolvem crianças, adolescentes e jovens na região. Esse processo de discussão teve como resultado efetivo a criação da Rede de Promoção da Criança e do Adolescente, constituída pela Diaconia, União dos Moradores do Bairro Canindezinho (UMBC), Educandário Santa Clara, Ministério Paz Mundial, Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS) e Espaço Geração Cidadã (EGC). Essa rede social tem como finalidade desenvolver ações integradas e articuladas com as instituições locais e o poder público para promoção e a garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens (LOPES, 2009).

As reuniões da Rede PCA se realizam na Vila Olímpica do Canindezinho, sempre na última sexta feira de cada mês, no horário de 8h00 as 17h00, ou seja, o dia inteiro. A referida rede atua mais precisamente através do Projeto Bom Jardim com Arte – BOMJART nos bairros Siqueira, São Vicente, Bom Jardim e Granja Lisboa, integrantes do Grande Bom Jardim que tem como objetivo, segundo estudo de Lopes (2009, p. 10):

(...) o exercício do protagonismo infanto-juvenil, no contexto das redes sociais, por meio da realização de processos educativos que têm a Arte –Educação – como a base da ação educativa com as crianças, adolescentes e jovens dos projetos, dada a sua importância para o desenvolvimento individual e social, sua capacidade de favorecer o desenvolvimento de processos criativos e inovadores e de contribuir com a construção de idéias e de novos valores para a nossa sociedade.

Segundo Eliane Lopes (2009), antes da criação do BOMJART a rede realizou o diagnóstico sobre a situação da infância e da juventude local, onde colheu subsídios para a elaboração do referido projeto. O resultado do diagnóstico apontou que os maiores problemas da área para as crianças, adolescentes e jovens, estão relacionados à falta de cultura, esporte, lazer, assim como a exposição à violência, à exclusão.

A partir dessa realidade o projeto foi elaborado. Entre as atividades do BOMJART encontramos oficinas de criatividade literária, música, percussão, capoeira, dança popular, teatro e futebol, utilizando as linguagens específicas como instrumento pedagógico para

desenvolver habilidades artísticas, lúdicas e culturais, com as quais a rede social espera alcançar a valorização humana e a inserção social de trezentos e noventa crianças, adolescentes e jovens e suas famílias (LOPES, 2009).

No entanto, vejo como principal ação do projeto o incentivo ao protagonismo juvenil, pois os jovens são convocados a participar de diferentes eventos para discussão e definição de políticas para a infância, adolescência e juventude, através dos fóruns, redes, conferências municipais, regionais e estaduais dos direitos, da cidade, da cultura. Percebo que promover a participação dos adolescentes e jovens a partir do protagonismo juvenil é também facilitar o seu acesso aos novos espaços de participação social e política, resgatando o elemento transformador inerente à condição juvenil e canalizando-o para uma atuação saudável.

Na juventude, a gente consegue ver hoje uma maior participação dessa juventude não só dentro dos projetos, mas nos espaços lá fora, né? Então são crianças, são adolescentes quando tão fora, quando tão participando de conferência da criança, conferência da saúde, conferência da educação e quando se identificam, eles botam lá, Bom Jardim, Canindezinho ou Parque São Vicente, né? Isso é uma mudança porque, antes a gente com certeza sabia que aquele jovem não teria recurso pra estar nesses espaços, porque não era motivado antes pra isso. Não era mostrado pra ele a utilidade dele está naquele espaço, né? (Iane Félix da Rede é integrante da Rede de Promoção da Criança e Adolescente do Bom Jardim. IN: LOPES, 2009, p. 156).

Concebo o protagonismo juvenil como uma possibilidade para os jovens de superação de estereótipos e preconceitos relacionados a eles, principalmente no que se refere à relação juventude-violência-alienação, resgatando-os como sujeitos ativos de sua história, capazes de pensar e intervir autonomamente junto aos problemas de sua realidade, colaborando para o processo de construção do projeto de desenvolvimento social.

Nunca havia sentido o Grande Bom Jardim com tanta beleza, senão nesse momento de resgate de sua historicidade, embora realizado de maneira tímida, e na apresentação de suas potencialidades, que de certa forma abarca a minha história e a história dos moradores jovens e antigos de meu bairro. A importância de conhecermos nossas raízes é enfatizada no pensamento de Pedrosa (1999) ao ensinar que o sentido da vida está na vivência das próprias raízes, ressaltando que o futuro nasce do passado, mas que este não deve ser cultuado como mera recordação e sim para o crescimento presente.

Cientes da realidade dessa afirmativa, as lideranças do Grande Bom Jardim já se mobilizam desde o mês de março do corrente ano (2011) para discutir sobre o desenvolvimento da Memória Social na localidade e a importância de se pensar a memória como mecanismo de afirmação de identidade e mudança dos quadros sociais de vidas e das condições de partilha comunitárias. Sobre a relevância da memória da comunidade Marileide Luz, coordenadora do CDVHS, em depoimento datado de (18/03/2010), no site da referida instituição, assim se pronuncia: “Sei que a questão da memória é importante. Gostaria que nossa identidade fosse percebida e fôssemos lembrados como sujeitos de nossa própria história de luta”.

Francisco Melo, liderança do Grande Bom Jardim, também em depoimento no site do CDVHS (18/03/2010) acrescenta: “Quando temos dificuldade de contar nossa história, temos dificuldade de lidar com a realidade e transformá-la. Podemos estar hoje pagando por um erro do passado, por não termos contado nossa história”.

No momento está em processo de consolidação a implantação de doze Pontos de Memória no Brasil, e entre eles o do Grande Bom Jardim. O projeto tem como meta valorizar as ações de memória desenvolvidas pelas comunidades, apresentando as diferentes narrativas dos moradores, suas trajetórias de vida, expressões culturais e anseios. Também é sua função mostrar que os museus podem trabalhar de forma ímpar na desmistificação da imagem dessas localidades, associadas a guetos de violência, revelando a toda população que esses territórios são locais de convivência convidativos, de vasta riqueza cultural, e, sobretudo, que refletem o cidadão ao mesmo tempo em que o instiga a refletir sobre sua realidade, na perspectiva de transformá-la (CDVHS, 2011).

A memória social surge, então, como um tema no CCBJ através da interação de seus gestores com as demandas da população. Nessa ótica o CCBJ lançou o livro do Valdecir Carvalho, de quem falamos anteriormente e que trata da história da região, pautada nas memórias de alguns moradores e realiza desde julho de 2007, o programa “Cadeiras na Calçada”. Uma vez por mês as cadeiras são colocadas na praça central do CCBJ onde vizinhos e passantes se aglomeram para conversas informais, onde na evocação à memória social da localidade por parte dos seus moradores, pode-se observar a busca pela desconstrução e revisão de sua imagem estigmatizada (MOURA, 2011).

De acordo com o pensamento de Yúdice (2004), a memória social, como parte constituinte da cultura, é uma temática que vem despertando bastante interesse no momento presente, por ser um recurso que perpassa várias áreas. Como recurso ela é articulada para solucionar problemas que antes eram associados a áreas como a economia e a política, ofertando “retorno sociopolítico e econômico à sociedade, abrangendo estímulos que perpassam desde a coesão social à geração de emprego e renda” (MOURA, 2011, p. 14); inúmeros projetos aliam a temática ao fortalecimento da democracia, da cidadania e das identidades sociais.

Segundo Moura (2011), o programa “Cadeiras na Calçada” não tem contribuído somente para o resgate da memória local, mas também para a solução de problemas que afligem a comunidade, pois em meio às conversas espontâneas vão surgindo reivindicações sociais e o debate começa a girar em torno das soluções possíveis para as dificuldades vivenciadas.

Incluso nesse contexto, ressalto a existência do Centro Espírita Lar de Francisco, cenário onde se realizou esse estudo e que passo apresentar no item seguinte.

1.3. O Lar de Francisco – o cenário da pesquisa

Inserido no Grande Bom Jardim, encontra-se o “lócus” dessa pesquisa: O Centro Espírita Lar de Francisco. A instituição foi oficialmente fundada em 12 de Outubro de 2008, mas desde 2005 já exercia atividades através da “Caravana Paz e Bem”, pautadas no suporte a Centros Espíritas menores, localizados no interior do Estado do Ceará, através de cursos e oficinas, voltados para o trabalhador espírita.

A Caravana teve origem a partir de minha primeira participação nas atividades em comemoração ao aniversário de fundação do Centro Espírita Francisco de Assis – CEFTRAN, localizado na cidade do Barro, no interior do Ceará. Percebi na ocasião as dificuldades dos trabalhadores dessa instituição para levar adiante a divulgação da mensagem espírita e assumi o compromisso de realizar visitas trimestrais ao CEFTRAN, fornecendo aos companheiros que militavam em nome do Espiritismo, o que estivesse de acordo com suas necessidades. Esse trabalho foi oficializado com o nome “Caravana Paz e Bem” e mais tarde recebeu adesão de

alguns amigos espíritas, além de ampliar suas atividades para outros municípios cearenses, assistindo suas respectivas casa espíritas: Carnaubal, Milagres, Mauriti, Ubajara, Boa Viagem e Pereiro.

À medida que a Caravana ampliava seu raio de ação, criamos um grupo de visitas para atender as pessoas enfermas e iniciamos distribuição de sopa para moradores de rua, no centro de Fortaleza. Nessa nova etapa, começamos a nos reunir quinzenalmente em minha casa e sentimos a necessidade de ter um local mais adequado para nos encontrarmos. Por esse tempo já divulgávamos os nossos trabalhos como sendo vinculados ao “Lar de Francisco”, o Centro Espírita que iríamos construir futuramente. Em 12 de Outubro de 2008, às 16h00min, em minha residência, oficializamos a fundação do Lar de Francisco, com a presença de dez companheiros, que foram convidando outros amigos, ampliando assim o quadro de trabalhadores e colaboradores da instituição nascente.

Iniciamos a procura de imóvel de aluguel para transferirmos nossas reuniões, que continuaram a se realizar na minha casa até Janeiro de 2009, ocasião em que recebemos como doação um pequeno terreno com três salas construídas, localizado na Rua Manoel Galdino, 3.900, mais precisamente no bairro Granja Lisboa, em Fortaleza, Ceará, onde passamos a nos reunir para estudar e divulgar a Doutrina Espírita, além de trabalhar para ampliar a estrutura do espaço e seus trabalhos, de forma que pudéssemos melhor atender a população que já procurava os serviços do Lar de Francisco.

Com relação à fundação de um Centro Espírita, Herculano Pires (1990, p. 25) afirma:

O Centro Espírita não surge arbitrariamente, nem por determinação de alguma instituição superior do movimento doutrinário. Ele é sempre o produto espontâneo de uma comunidade espírita que se formou num bairro, numa vila ou numa cidade. Essa comunidade é sempre extremamente heterogênea, formada por espíritas e simpatizantes da Doutrina, membros de correntes espiritualistas diversas e de religiosos indecisos ou insatisfeitos com as seitas que se filiaram ou que pertencem por tradição familiar. Há, porém, um denominador comum para essa mistura: o interesse pelo Espiritismo.

Transferimos a distribuição da sopa para a própria comunidade e mais tarde situamo-la no contexto da Educação Espírita, que se faz no Lar de Francisco, como atendimento primeiro à infância do lugar. Ampliamos o número de visitas, atendendo a inúmeras solicitações de

trabalhadores espíritas e frequentadores, como também não frequentadores da instituição. Estamos a três anos laborando com muito esforço na construção das suas demais dependências, e já temos construídos atualmente um salão para reuniões públicas, um refeitório, dois banheiros, uma cozinha e uma biblioteca. Contamos ainda com uma cabine para fluidoterapia¹ e uma sala para realização de reuniões mediúnicas², uma cozinha e uma biblioteca.

Entre as ações que são desempenhadas na instituição ressaltamos as Reuniões Doutrinárias, onde ocorre o estudo da Doutrina Espírita; o Atendimento Fraternal, diálogo cristão estabelecido entre um trabalhador da casa espírita e alguém que busca orientação para as dificuldades que vivencia na ocasião, proporcionando assim a dialogicidade sobre as problemáticas do mundo; visitas às pessoas enfermas; Reuniões Mediúnicas² e a Educação Infanto-Juvenil, voltada para as crianças, adolescentes e jovens que residem no entorno do Lar de Francisco.

É dessa forma que o Centro Espírita se incorpora à vida da comunidade do Grande Bom Jardim, através de atividades pautadas no estudo e no trabalho, ou seja, educação e participação. Educação que consiste em esclarecer a origem e destinação da humanidade, o porquê da dor e do sofrimento, a finalidade da vida na Terra e coloca sob a responsabilidade de cada indivíduo a sua própria felicidade, desde que cada um é artífice de seu próprio destino (PIRES; 1990). A participação de cada um é valorizada, através de várias atividades assistenciais, que se configuram como contribuição ao desenvolvimento de nova mentalidade social voltada para a solidariedade, conduzindo o ser humano a romper com o egoísmo, apontado por Kardec (2002, p. 352) como fonte de todos os vícios morais: “O egoísmo é a fonte de todos os vícios, como a caridade o é de todas as virtudes. Destruir um e desenvolver a outra, tal deve ser o alvo de todos os esforços do homem, se ele quiser assegurar a sua felicidade neste mundo, tanto quanto no futuro”.

Herculano Pires (2005), a quem recorreremos para compreender a dinâmica dos Centros Espíritas, revela que a compreensão das práticas espíritas repousa na seguinte trilogia:

Aprender – uma vez que somos Espíritos que estamos na Terra para evoluirmos, é natural que o aprendizado seja uma das fundamentais tarefas do verdadeiro espírita.

Ensinar – o Espiritismo tem a função primordial de educar as criaturas, conduzindo-as ao equilíbrio através do conhecimento.

Assistir – a tarefa de assistir ao próximo se divide em assistência espiritual e material.

Considerando que a missão do Espiritismo visa a transformação da humanidade pela melhoria das massas (KARDEC, 2007), por meio do gradual aperfeiçoamento dos indivíduos, todo auxílio feito ao próximo não pode perder de vista a condição espiritual do Ser e sua projeção além-túmulo. Desse modo, a assistência espiritual trabalhará preventiva, ostensiva e construtivamente, sem esquecer que temos necessidades cujas raízes se perdem no tempo e se exteriorizam no presente.

O Centro Espírita, enfim, é o espaço onde acontece toda a dinâmica espírita. É nele onde se iniciam novos adeptos, onde ocorre a comunicação entre os dois planos da vida (o material e o espiritual), propiciando a compreensão da realidade espiritual do ser humano; o espaço onde se promove assistência social e educam-se crianças, jovens e adultos, desenvolvendo o senso de responsabilidade de cada indivíduo, ao demonstrar-se que, pelo livre arbítrio, cada um é responsável pelos seus atos, pelos quais haverá de sofrer as conseqüências, mais cedo ou mais tarde. E os jovens sujeitos dessa pesquisa, que significações conferem ao Centro Espírita? Abaixo relacionamentos trechos de suas falas colhidas nas entrevistas individuais que apresentam suas idéias a esse respeito:

(...) refúgio de luz dentro de um mundo de escuras complicações. Local de trabalho e de estudo, onde aprendemos a lutar juntos para um mundo melhor (Carol).

Local onde podemos encontrar a paz, respostas às nossos questionamentos no decorrer da vida, muito aprendizado, trabalho, equilíbrio, energia, o verdadeiro espírito de amor e amizade (Ticiania).

Oficina que laboramos e colaboramos para crescimento individual e coletivo. Escola que estudamos os ensinamentos de Jesus e dos espíritos superiores sob a ótica racional do espiritismo (Eduardo).

Refúgio de paz é uma ponte que pode levar, conforme o empenho de cada um a evolução através do trabalho cristão; fonte de conhecimento e educação que norteia os nossos passos (Camila).

O Centro Espírita prá mim? Escola, lar, oficina de trabalho, templo, onde me percebo como um ser divino em evolução constante (Kellen).

¹ Fluidoterapia ou passe espírita, é uma transfusão de uma certa quantidade de energias fluídicas vitais (psíquicas) ou espirituais, utilizando-se a imposição das mãos, com o propósito de atuar em nível perispiritual, usada e ensinada por Jesus, como se vê nos Evangelhos. Origina-se das práticas de cura do Cristianismo Primitivo

²Reuniões onde ocorre o intercâmbio entre o plano material e o plano espiritual.

Em meio aos depoimentos dos jovens, percebo pontos em comum citados por todos: “estudo”, “aprendizado”, “escola”, “educação” e “trabalho”. São palavras que se repetem e conduzem a reflexão de que os jovens pesquisados visualizam o Centro Espírita em duas vertentes: Escola e oficina de trabalho. Isso me leva a refletir sobre minhas próprias concepções acerca do Centro Espírita, que para mim também se configura como uma escola para a educação do Espírito. Uma escola onde o aprendizado é posto em prática através de várias atividades em prol da coletividade. Uma escola que também se constitui como espaço de trabalho, onde o conhecimento adquirido jamais fica inativo, sendo colocado em prática através das atividades voltadas à comunidade, aqui no caso, o Grande Bom Jardim.

Pensamento semelhante encontramos em Divaldo Franco (1993, p. 23), ao afirmar que o Centro Espírita tem como uma de suas funções primeiras servir de escola, além de ser uma oficina de trabalho: “O Centro Espírita é a célula máter da nova sociedade, porque nela se reúnem as almas que ‘trabalham’ pelo progresso geral, transformando-se numa ‘escola’, porque esta é uma das suas funções precípuas”(grifos meus).

O objeto dessa pesquisa focaliza as vozes desses cinco jovens trabalhadores do Centro Espírita Lar de Francisco, componentes do Grupo de Juventude Espírita Irmão Bosco, empenhados na tarefa de fornecer as crianças e adolescentes assistidos por essa instituição, a Educação Espírita, no que comumente se denomina processo de Evangelização. Dessa forma é que julguei relevante averiguar também a significação do Centro Espírita para alguns dos educandos partícipes da Educação Infanto-Juvenil.

Para isso, solicitei dos jovens educadores a concessão de pequeno espaço de tempo do Encontro Evangelizador Espírita, no qual perguntei as crianças e adolescentes presentes o que significava o Centro Espírita para eles. A resposta, no entanto, não foi fornecida de imediato através da oralidade, mas por meio de desenhos em giz de cera. Somente durante a apresentação dos trabalhos é que os educandos falaram o que os desenhos representavam. Seguem abaixo algumas dessas imagens e suas respectivas significações. Ressalto que os nomes que constam nos desenhos são pseudônimos escolhidos para proteger a identidade dos educandos participantes, que são crianças e adolescentes:

O Centro Espírita pra mim é um lugar de paz, de fazer amigo de todo tamanho, de aprender a ser boa, onde tenho aprendido a respeitar os outros (Aline, 12 anos).



Ilustração 2 - O Centro Espírita para Aline

É onde eu brinco tia, aprendo umas coisas que não têm na escola; aí eu trago meu irmãozinho prá brincar e ele aprende também. A minha mãe também vem prá cá e a minha irmã (Lilton, 7 anos).



Ilustração 3 - O Centro Espírita para Lilton

O Lar de Francisco é lugar de tudo isso aqui que eu desenhei, olha aí: paz, amor, amizade e harmonia. Também é o lugar onde eu aprendo a ficar bem melhor; a minha vó diz que eu e o Luiz Henrique tem que aproveitar prá aprender a ser boa gente, senão a gente vai sofrer depois se fizer coisa errada (Luiz Carlos, 11 anos).

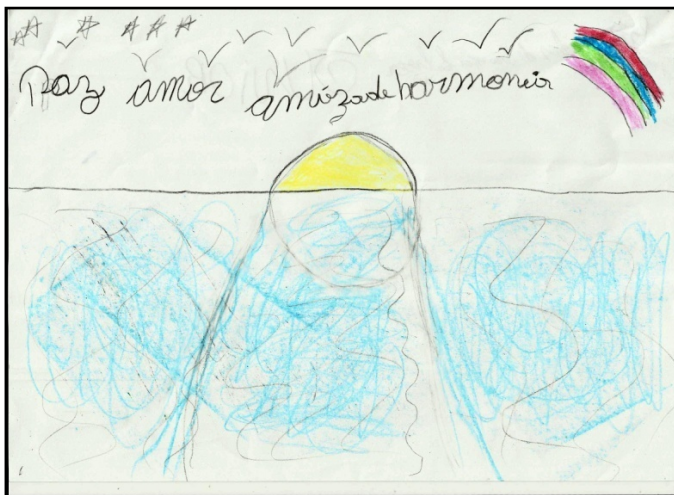


Ilustração 4 – O Centro Espírita para Luiz Carlos

Lilton, Aline e Luiz Carlos, visualizam o Centro Espírita como um lugar de “aprendizado”. O lugar onde se aprende “coisas que não tem na escola”, segundo Lilton; onde se aprende a ser, segundo as palavras de Aline e Luiz Carlos, um ser humano melhor e onde encontram amigos. Na fala de Luiz Carlos é perceptível sua conscientização com relação a responsabilidades de seus atos, ao afirmar que o sofrimento chega para aqueles que realizam ações erradas. Para esse jovem educando é preciso aproveitar as oportunidades “prá aprender a ser boa gente”.

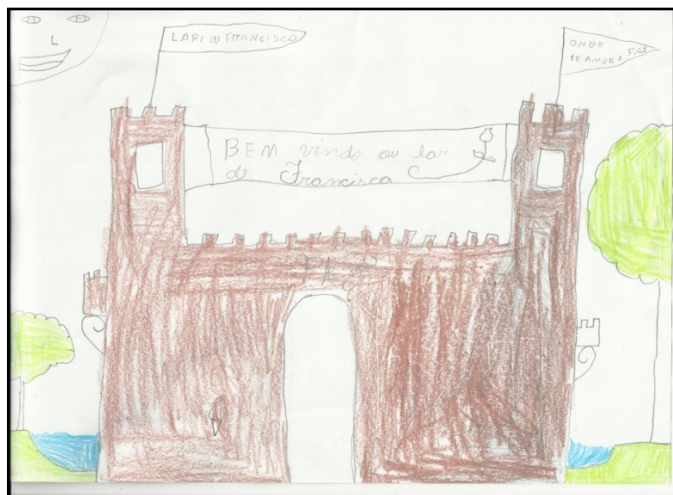


Ilustração 5 – O Centro Espírita para Lucas

Eu fiz esse castelo prá dizer que todo mundo é bem vindo no Lar de Francisco. Aqui nós brinca, canta, aprende a rezar, fala de Deus, de Jesus e também eu aprendi que ninguém morre. Eu disse isso prá mãe porque ela tava muito triste, chorando porque meu avô morreu. Ela me abraçou depois que eu falei isso, eu fiquei feliz” (Lucas, 11 anos).



Ilustração 6 – O Centro Espírita para Ramon

Eu fiz assim, esse desenho, com lua, sol, estrela, representando luz porque o Lar de Francisco prá mim é o lugar onde a gente tem luz prá saber coisas que nem todo mundo sabe. Eu vejo gente que ninguém vê e meu pai disse que eu tava era ficando doido; aí a vó que é espírita me trouxe prá cá e eu aprendi que não, eu não sou doido não, eu vejo é os espíritos (Ramon, 11 anos).

Ramon e Lucas também se referem, em suas falas, ao Centro Espírita como o espaço onde adquirem conhecimento. Mas particularmente, os dois educandos evidenciam em seus depoimentos, o aprendizado acerca da imortalidade do Espírito. Ramon deixa claro essa assertiva quando afirma ter aprendido que não está sofrendo das faculdades mentais pelo fato de está vendo seres que só ele via: “eu não sou doido não, eu vejo é os espíritos”. Lucas, entendendo que “ninguém morre” confortou e consolou sua mãe, que se encontrava chorosa pelo falecimento de seu avô.



Ilustração 7- O Centro Espírita para Walesca

Prá mim o Lar de Francisco é onde a gente aprende a amar e a viver em paz. Depois que eu vim prá cá eu não reclamo tanto quando minha mãe manda eu tomar conta da Verônica, a minha irmãzinha, a tia sabe né? Ela vem prá cá comigo. Eu gosto daqui e eu tenho aprendido muito (Walesca, 11 anos).



Ilustração 8 – O Centro Espírita para Luciano

O Lar de Francisco é uma escola prá mim, porque eu vou todo sábado estudar as coisas de Deus. Teve um dia que eu gostei mais, foi aquele onde a tia Kellen pediu prá gente pensar em alguém que a gente tava com raiva e pediu prá gente jogar farinha na parede pensando na pessoa. Todo mundo ficou sujo de farinha, aí ela disse que quando a gente guarda raiva e quer fazer coisa ruim com a pessoa, que a gente recebe a coisa ruim, vem primeiro prá quem tá com raiva, (Luciano, 9 anos)

A fala de Walesca deixa perceber nas entrelinhas que o aprendizado obtido no Centro Espírita tem-lhe proporcionado mudanças positivas de comportamento. Luciano, por sua vez, afirma categoricamente ser o Centro Espírita uma escola, aonde ele vai “estudar as coisas de Deus”, ressaltando que um dos ensinamentos recebidos que mais lhe deu satisfação refere-se à Lei de Causa e Efeito, ensinada pela Doutrina Espírita, que pode ser resumida no “recebemos de volta aquilo que damos”.

Desenhei a natureza que é uma coisa muito bonita prá mim, e também dá muita coisa boa prá gente. No Lar de Francisco também eu recebo muita coisa boa, eu aprendo, brinco, canto e eu gosto tanto daqui que eu sou o primeiro a chegar. Eu e o Luiz Carlos que é meu primo, quando a tia chega prá abrir, ó nós já tamo aqui sentado no portão esperando é tempo (Luiz Henrique, 11 anos).



Ilustração 9 – O Centro Espírita para Luiz Henrique

Eu desenhei assim prá dizer que o Lar de Francisco tem paz e harmonia, e é também onde eu acho que a gente encontra esperança. Eu moro longe do Lar, no Siqueira, quase na beira do rio, tem muita pobreza, sofrimento... Mas depois que a minha tia me trouxe prá cá eu aprendi que tudo pode melhorar se a gente quiser melhorar por dentro. Que Deus é bom, nunca deixa ninguém sozinho... É só querer acreditar e mudar... (Letícia, 13 anos).



Ilustração 10 – O Centro Espírita para Letícia

Para Luiz Henrique o Centro Espírita é o lugar da brincadeira, da música, do aprendizado, “onde recebe muita coisa boa”. Nas palavras de Letícia, o Centro Espírita é o

espaço onde encontra esperança em dias melhores, proporcionada por uma nova visão da vida, em que as mudanças interiores refletem diretamente nas transformações do mundo.

De forma geral, percebo na fala dos educandos aqui expostas, que o Centro Espírita é visto por eles como o espaço onde encontram paz, amor, harmonia, lazer, amizade e, sobretudo, aprendizado, como pode ser percebido em meio à maneira simples de se expressarem. O que vem de encontro, mais uma vez, ao papel do Centro Espírita como “escola de almas”, cumprindo assim uma de suas “funções precípuas”, no entendimento de Divaldo Franco (1993, p. 23), qual seja a de fornecer a Educação do Espírito, que no dizer de Alves (1997, p. 16,) não se assemelha a educação que as escolas atuais oferecem, mas se configura como sendo “a educação que transforma, regenera, equilibra e conduz ao desenvolvimento integral do espírito”.

Encerro essa parte com o pensamento de Denis (1991), que soa como um convite para que haja um compromisso geral, senão de toda sociedade, pelo menos dos que já receberam o conhecimento espírita, nas várias posições que ocupam, para que se esforcem em educar pelas vias da Educação Espírita, em especial as crianças e jovens, para que desde o momento presente não venhamos a sofrer pela incúria diante dos que necessitam dos nossos cuidados, pois se hoje a infância e a juventude nos requisitam a atenção, amanhã, pelas portas da reencarnação, ao retornarmos ao mundo físico e passarmos pelos estágios infanto-juvenis, seremos nós que necessitaremos dos exemplos e da educação que eles poderão nos fornecer.

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E ESPIRITISMO – APORTES TEÓRICOS- METODOLÓGICOS PARA A REFLEXÃO EM UMA EDUCAÇÃO ESPÍRITA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o pensamento de alguns teóricos estudiosos das categorias em estudo nessa pesquisa, Juventudes e Espiritismo para que, amparada por estas teorias, possa compreender melhor as informações coletadas nessa investigação. Trago também, no desenvolvimento desse capítulo o campo empírico, através da exposição das idéias que os jovens sujeitos dessa pesquisa possuem acerca das temáticas estudadas, assim como a devida apresentação de cada um deles.

2.1 Juventudes – da dificuldade em elaborar um conceito a um tempo de possibilidades

Ao definir os jovens como sujeitos dessa pesquisa me vi diante de um problema bastante discutido pelos estudiosos do assunto: o conceito de juventude. Isso porque entre os autores que tratam sobre essa temática não existe um consenso, pois a depender da perspectiva em que está sendo visto o termo ou do momento histórico, obteremos diversas definições (MATOS, 2003).

Sobre o conceito de juventude Matos (2002 a) se pronuncia enfatizando que não é fácil elaborar uma conceituação sobre essa categoria juventude desde que vários fatores podem direcionar sua definição. A autora em artigo apresentado no ano de 2007 em mesa redonda “Juventude, Cultura e Educação” do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) – ressalta que “a definição generalizada de juventude é uma forma de manipulação, desde que os jovens de uma mesma geração podem compartilhar ou não vivências e crenças semelhantes”. Isso significa dizer que não se pode ter um conceito redutor sobre juventude, mas devemos falar de *juventudes* que vivenciam várias experiências de forma diferente na realidade diária, devido a sua combinação com outras situações sociais, assim como às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero (Bourdieu, 1983; Abramo, 1994; Spósito, 1998; Carrano, 2000; Novaes, 2000; Matos, 2003). Matos (2007) também ressalta a manipulação que se faz do conceito

singular de juventude, observando uma manipulação generalizada feita sobre a diversidade de formas de existir e viver a experiencição juvenil.

Segundo o pensamento de Groppo (2002, p. 15) não seria correto entender as juventudes como grupo social uno, sem complexificar e verificar a pluralidade existente dos representantes desse segmento social, que são os mais diversos, também fazendo parte dos mais variados espaços de interação:

Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação à outras juventudes. Assim é necessário que haja conquista de espaço e reconhecimento social.

Dessa forma é importante compreender a juventude em seu sentido plural, como nos esclarece Abramo (2005, p.43-44):

[...] hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e as desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido para os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes.

Para Pais (1996, p. 33)) a noção de juventude é uma das que mais tem se prestado a generalizações arbitrarias. Na verdade, segundo o autor, a juventude parece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações e por isso mesmo ressalta que “a juventude não é socialmente homogênea”.

Neste sentido, então, fica claro que quando falo sobre juventude estou tratando das juventudes, considerando a pluralidade de experiências vivenciadas no universo juvenil. Nossa leitura então caminhará na direção de olhar para a juventude como categoria sociologicamente construída, no sentido de que a mesma se relaciona e está dentro de contextos societários que possuem suas particularidades e é uma construção social complexa, como afirma Machado Pais (1996, p. 29): “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”.

Numa visão também contemporânea, outros especialistas que trabalham com a temática juventude, entre eles e elas Melucci (1997), Sposito (1999), Abramo (2005), comungam com o pensamento de Pais sobre os estudos da juventude, quando a definem como uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através de diferentes épocas e processos históricos e sociais foi adquirindo “denotações e delimitações” diferentes.

Assim, nesta nova compreensão de juventude, de acordo como os autores já mencionados, existe uma diversidade de significados: uma faixa etária, um período da vida, uma categoria social, uma geração... Mas todas essas definições estão vinculadas, de algum modo, à dimensão de construção sócio-histórica. Nessa compreensão e como não há um conceito único de juventude, procuramos compreender as condições sociais que envolvem o ser jovem nos tempos contemporâneos, através do agrupamento das teorias nas suas correntes principais, uma vez que para Pais (1996, p. 37) não devemos ficar reféns de uma única teoria, e que para dar conta dos paradoxos da juventude deve conseguir-se articular todas as perspectivas: “Não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, as diferentes teorias”.

Descarto dessa forma a possibilidade de cair no reducionismo de conceber as juventudes como grupo social uno, sem complexificar e verificar a pluralidade dos representantes desse segmento social, que são os mais diversos, também fazendo parte dos mais variados espaços de interação, uma vez que:

Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação à outras juventudes. Assim é necessário que haja conquista de espaço e reconhecimento social. (GROPPO, 2002, p. 15).

Nas entrevistas, a questão da existência de uma ou várias Juventudes é percebida com nuances interessantes. Ticiania, por exemplo, ao se referir ao assunto, observa: “- Isso eu não sei explicar, mas tenho uma tese: a juventude é uma só, nós é que criamos fases dentro dela.” Kellen, por sua vez, afirma: “ Existem vários tipos de jovens, e esses vários tipos de jovens

formam vários tipos de juventudes. Os são como diferentes *tribos* que se aproximam por afinidade de pensar e agir”.

Essa percepção de que várias fases ou culturas constituem diferenças nas juventudes aparece na fala dos jovens. Camila nos mostra que “os jovens subdividem-se em grupos, também como em “tribos”. Por exemplo: os pagodeiros, os forrozeiros, os evangélicos, os que priorizam os estudos. No caso de Kellen, para ela o termo “diferentes tribos” simbolizaria não fases distintas da vida, mas extratos culturais distintos.

Carol ainda admite o que chama de “diferenciação das juventudes”, que também é encontrada “de acordo com o período e as condições em que estas se encontram”, mas diz que “há muitas juventudes”. Carol observa, que há grupos formados por um desejo de agrupamento do ser humano; depois ela qualifica esse traço de junção ressaltando o aspecto de aceitação de si pelo grupo, que seria característico do jovem. Isso nos traz implícito a necessidade de “saída” da ambiência parental (dos pais) para o *sociuis*, enquanto socialidade maior. Carol diz ainda que os grupos juvenis tendem a se agrupar como forma de proteção, mas também de similitude de gostos, conforme sua fala na íntegra:

Há várias juventudes, pois não se pode taxar os vários jovens em apenas um grupo. Os seres humanos tendem a buscar grupos onde possam ser aceitos; esse ato se encontra ainda mais perceptível na juventude, momento em que o ser humano está conhecendo ainda mais as dificuldades do mundo do que na infância. O jovem tende a se agrupar como uma forma de proteção. Esses grupos também se formam pelos gostos em comum dos participantes.

Eduardo, por sua vez, nos traz uma tensão entre o que ele nomeia de “duas juventudes” – a do espírito e a do corpo, levando a discussão para o plano das potencialidades e da disponibilidade para esse desenvolvimento do ser:

No meu ver existem duas juventudes, a do espírito e a do corpo; podemos encontrar jovens na idade que não exploram o potencial do momento em que vivem, enquanto temos pessoas na terceira idade que têm a mente vigorosa e vivem plenamente a vida.

Eduardo parece dizer que *juventude*, no singular, seria uma disponibilidade para a exploração de potenciais do sujeito no momento do presente; esta valorização do tempo

presente nos leva a Melucci (1997), que tem valorizado essa reflexão na discussão sobre juventudes. Para esse autor, embora tenham ocorrido avanços na dinâmica e aceleração dos acontecimentos sociais, a sociedade é ainda controlada por um tempo advindo da máquina. Isso significa dizer que o ator social parece adaptar-se a essa cronologia e esse tempo maquínico, ao cumprir com o papel esperado para a manutenção de uma ordem social estabelecida, ou seja, deve se adaptar a essa compressão do tempo e essa forma de separarmos o tempo interno e o tempo social. Conforme Melucci (2004, p. 20):

O tempo que todos nós herdamos da modernidade é aquele medido pelo relógio, aquele que marca nossos horários cotidianos, organiza a vida social, assinala papéis, mede atrasos e decide o valor dos desempenhos. Os relógios são máquina; portanto, instrumentos que medem o tempo como uma quantidade homogênea, divisível e equivalente.

Segundo Melluci (1977, p. 6), o tempo seria uma dimensão que vai ficando presente, desde a adolescência, sendo mesmo uma dimensão contraditória, da identidade:

Adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial. Esta elementar observação é suficiente para ilustrar o entrelaçamento de planos temporais e a importância da dimensão do tempo nesta fase da vida (Levinson, 1978; Coleman, 1987; Hopkins, 1983; Montagnar, 1983; Savin Williams, 1987; Schave, 1989). Não há dúvida que, se a experiência do envelhecimento está sempre relacionada com o tempo, é durante a adolescência que essa relação se torna consciente e assume conotações emocionais.

Para Melucci (1997) existe uma seqüência temporal no curso da vida, em cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. No pensamento do autor, essa seqüência temporal não implica necessariamente uma evolução linear onde ocorrem a substituição das fases primitivas da vida pelas fases maduras, num cancelamento das experiências anteriores; pelo contrário, o desenvolvimento aí é visto numa perspectiva de construção contínua em que cada fase que se vive, não se perde o que foi acumulado no percurso.

Dessa forma o tempo é pensado por Melucci (1997) numa vertente para além da medida de quantidade, surgindo imbricado as experiências humanas. Para ele existe uma distinção entre o tempo social e o tempo interno. Em sua visão, o tempo social é linear,

estrutural, tem um objetivo e uma ordem; o tempo interno é o subjetivo, é o tempo do desejo, da multiplicidade, do afeto, se diversifica e se sobrepõe:

Há um distanciamento entre a subjetividade das emoções e a objetividade das regras sociais. Os atores devem conviver nesse universo multifacetado e o problema atual é o reconhecimento dessa pluralidade, sem pretensões de reduzir nossa experiência do tempo em uma única dimensão (MELUCCI, 199, p.36).

Para se refletir na gênese e no desenvolvimento da adolescência e da juventude como categorias destacadas nas sociedades modernas ocidentais, julgo relevante fazer referência aos estudos de Philippe Áries (1981), pois apresentam preciosas informações acerca dessa questão. Áries (1981) após analisar a realidade européia defende que a adolescência e a juventude se distinguiram da infância por volta do século XVIII, situando o nascimento da idéia de juventude entrelaçado ao processo de formação da sociedade industrial.

Esse autor mostra que na Europa ocidental na época medieval não havia diferenciação comportamental entre crianças, jovens e adultos; todos se relacionavam nos mesmos espaços e não possuíam papéis definidos. Segundo ele, o processo de separação entre esses três seguimentos da sociedade que distinguiria cada fase da vida, caberia a escola, seguida depois por outros espaços sociais. Nas palavras de Áries (1981, p. 45):

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambigüidade entre infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a idéia do que hoje chamamos adolescência, e essa se demoraria a formar.

Predomina ainda na atualidade uma falta de clareza sobre os limites entre infância, adolescência, juventude e vida adulta, apesar de que nas políticas públicas essa precisão é operativa, uma vez que define direitos sociais. Mesmo que haja essas referências, os profissionais que trabalham com essas categorias não sabem precisar ainda quanto ao momento certo de sair de uma fase da vida e entrar em outra e, também, as políticas para uma fase engendram em movimentos de outras fases da vida.

Peralva (1977) tem como ponto principal dos seus estudos a constituição da identidade do sujeito adolescente. Para ele, a juventude é vista uma condição social e uma representação. A forma como uma sociedade representa o momento da juventude vai estar relacionada com

um tempo histórico determinado e aos grupos sociais presentes em seu interior, bem como a forma como interagem.

Na visão de Carvajal (1998) a adolescência é uma fase que precede a juventude, sendo uma época inicial para alguém vir a tornar-se jovem, sinalizando que uma fase está imbricada na outra. Melucci (1997) e Madeira (1986) também pensam dessa forma, assinalando a adolescência entre a fase da infância e a juventude, com um papel mediador entre os dois estágios.

No Brasil, dos anos 80 até recentemente, o termo *adolescência*, pode-se dizer que predominou no debate público, como símbolo dos movimentos sociais em defesa dos direitos da infância e adolescência. Essa luta foi fruto dos movimentos da sociedade civil e resultou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O ECA legislação resultante desta luta, avançou profundamente na compreensão sobre as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, e estabeleceu os direitos singulares da adolescência, compreendida como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal; tornou-se uma ampla referência para a sociedade, desencadeando uma série de ações, programas e políticas para estes segmentos, principalmente para aqueles considerados em risco pelo não atendimento dos direitos estabelecidos.

Leite (2001, p.40), ao referir-se ao ECA observa seus avanços, ao prescrever em lei que são sujeitos de direitos e que isso atinge todas as classes sociais. Nas suas palavras:

O ECA discorre sobre as condições necessárias a desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, (...) a que todas as crianças brasileiras têm direito. (...) A mais importante contribuição que o ECA trouxe foi o que é chamado, em Direito, de base doutrinária e ideológica. O Código de menores aceitava facilmente enquadrar os menores na “situação irregular” (...) O ECA determina que todas as crianças passem a ser sujeitos de direitos, sem discriminação de nenhum tipo.

A partir deste marco, uma boa parte das ações públicas e privadas como, por exemplo, programas desenvolvidos tanto pelo Estado como por ONGs, no campo da saúde, do lazer, da defesa de direitos, da prevenção de violência, de educação complementar e alternativa, passaram a definir seu público alvo desta maneira. Muitos movimentos sociais também

passaram a incorporar, em suas pautas, bandeiras de defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Prosseguindo as reflexões sobre juventudes, na busca de encontrar subsídios para entender os jovens pesquisados nesta dissertação, trago a lume o contributo histórico de Levi e Schmitt (1996) sobre a temática. Esses autores visualizam a juventude como uma construção social, e baseando-se nos seus estudos, pode-se evidenciar a existência de múltiplas formas e configurações de ser jovem em diferentes épocas, lugares e até mesmo dentro de uma mesma sociedade.

Acerca dos objetivos de seus estudos, Levi e Schmitt (1996, p. 13) ressaltam que não pretendem traçar uma história linear e evolutiva da juventude ao longo dos séculos, mas pretendem sim contar histórias que mostrem os jovens “inseridos no emaranhado de relações sociais específicas, ligados a contextos e a momentos históricos distintos” e que coloquem em evidência a especificidade da juventude em relação a outras etapas da vida. Para eles a juventude, no campo individual, é uma fase crucial para a formação e transformação de cada um, não só que se refere às condições biológicas, mas também no que se refere às escolhas decisivas que antecedem a inserção definitiva da vida na comunidade.

Vista sob a ótica da construção social, a juventude em período nenhum, segundo Levi e Schmitt (1996) poderia ser definida de acordo com critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Para eles, “a juventude sempre e em todos os lugares é investida também de outros símbolos e de outros valores, escapando as definições puramente naturais” (1996, p. 14) e está situada:

(...) no interior de margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição da autoridade e de poder (Levi e Schmitt 1996, p. 8).

Com relação ao uso da idade como critério para definir a condição de ser jovem, Melucci (1997) esclarece que tal fato implicaria na visão da juventude como simples período de transição, o que não seria sustentável hoje, numa sociedade em freqüente processo de

mudanças. Para esse autor aquilo que tradicionalmente é referente a juventude ultrapassou os limites biológicos. Nesse sentido Melucci (1997, p. 138) assim se pronuncia:

A juventude não é uma condição inteiramente biológica, mas também é cultural. Os indivíduos não são jovens porque têm uma certa idade, senão porque seguem certos estilos de consumo e certos códigos de comportamento e maneira de vestir. Agora, a adolescência se prolonga muito mais para além de suas fronteiras biológicas e as obrigações com a vida adulta se adiam até depois dos vinte e cinco anos e inclusive dos trinta anos.

Melucci (1997) associa mudanças a conflitos sociais em sociedades complexas e traz a juventude para um ator-chave nessas transformações. Observa o autor que os conflitos e, em especial, os que se dão no bojo dos movimentos sociais, em sociedades complexas, mudam do plano material para o plano simbólico. Desse modo é que mostra Melucci que nos sistemas contemporâneos a produção material é transformada em produção de signos e de relações sociais. Ainda se pode ver em seu pensamento que a experiência do tempo é crucial, central mesmo, na reflexão sobre juventude na contemporaneidade. Segundo ele, pessoas jovens e particularmente adolescentes não atores-chaves do ponto de vista da questão do tempo.

Os estudos de Matos (2003, p. 31), também, apontam que a definição da juventude não deve ser pautada pela faixa etária e sim pela “sua postura no mundo, sem medo das reações provocadas pelos seus atos. É a energia que provoca grandes transformações em seu entorno”. A autora (2001 a, 2003) compreende que, em vista da Organização Internacional do Trabalho ter indicado uma classificação de idades – de 15 a 19 anos para adolescência e de 20 a 24 para jovem – limitar essas duas fases da vida à idade é desprezar fatores sócio-históricos e culturais. Matos (2003, p. 30) justifica seu posicionamento lembrando que os jovens

Trazem consigo a energia que move e transforma, o prazer do consumo, a alegria e a sociabilidade do lazer, elementos comuns e distintos, de acordo com a situação socioeconômica de cada um. Os amigos são a “unanimidade” (...). Todos esses aspectos dizem o que é ser jovem, considerando que juventude é apenas uma palavra.

Grosso (2002) também compreende a juventude independente da idade. Para ele, a juventude deve ser percebida como um assumir-se culturalmente a característica juvenil independente da faixa etária. Diante de contextos diferenciados e de um tempo de improvisação e provisoriedade as pessoas vivem à sua maneira o que é “ser jovem”,

contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes.

Desse modo, se assim se quer compreender o ser jovem é preciso ter em mente que a condição juvenil vem passando por um processo de resignificação, no qual é imperativo o reconhecimento da “polifonia e da multiplicidade das juventudes e de suas interpretações” (FRAGA e LUIANELLI, 2003, p. 11). Na polifonia dos jovens pesquisados o significado de juventude e de ser jovem é tensionado:

Força viva presente em todos os humanos, uns mais outros menos, porém a juventude é o momento em que o ser descobre que seus potenciais devem ser desenvolvidos e utilizados em benefícios de todos inclusive dele mesmo. Ser Jovem, por sua vez, é encontrar-se consigo mesmo, é a fase das descobertas, das dúvidas, das incertezas, momentos das instabilidades emocionais, das alegrias e tristezas, ser jovem é contribuir com mudanças no mundo com energia criativa (Eduardo).

Melucci (1996) mostra, de início, que vivemos em um contexto social que se percebe como construído e valoriza a ação humana como meio de intervenção nas mudanças sociais. No pensamento exposto acima, Eduardo situa que “ser jovem é contribuir com mudanças no mundo com energia criativa”. A idéia de mudanças se une à de criatividade, tomada como inventividade, capacidade de transformação e intervenção no mundo. Para esse autor, há uma nova forma de transmissão social, que tem mudado as formas orais ou mais simples de “passar saber”. Agora, o planejamento educacional, a escolarização básica, que é de massas, já interfere – junto às mídias, também – nas transmissões geracionais.

Por outro lado, Melucci fala no planejamento demográfico e na biogenética, que vão trazer um grande nível de intervenção em algo – a multiplicação da natalidade - que era tratado sem intervenções planejadas socialmente. Um terceiro aspecto, diz respeito à forma como a ciência interfere nas formas de produção a vida social. Com Melucci (1996, p.5-6):

Tome-se o exemplo dos processos de socialização: o que foi considerado no passado como transmissão básica de regras e valores da sociedade é agora visto como possibilidade de redefinição e invenção das capacidades “formais” de aprendizado, habilidades cognitivas, criatividade. Do ponto de vista do planejamento demográfico e da biogenética o que era considerado reprodução de aspectos naturais de um sistema tornou-se um campo de intervenção social. A ciência desenvolve a capacidade auto reflexiva de modificação da “natureza interna”, das raízes biológicas, cognitivas e motivacionais da ação humana. Isto revela os dois lados da mudança na nossa sociedade. Por um lado, existe um aumento da capacidade social

de ação e de intervenção na ação enquanto tal, nas suas pré-condições e raízes; e por outro, a produção de significados está marcada pela necessidade de controle e regulação sistêmica.

Melucci (1996, p.6) observa, então, que há um aumento da capacidade de intervenção social e há a necessidade de regulação sistêmica. Podemos dizer, ainda com o autor italiano, que “uma codificação socialmente produzida intervém na definição do eu, afetando as estruturas biológicas e motivacionais da ação humana”.

Eduardo percebe esse nível de mudanças que, em sua simplicidade, coloca em termos sociais, mas também em termos de “descobertas do eu” e “encontro consigo mesmo”; além de falar que as ações de transformação social devem reverter também para os sujeitos singulares.

Carol fala novamente de “descobertas”, agora no sentido de fazer experimentações para “encontrar ou descobrir a si e mundo”. Quando ela fala de juventude, refere-se ao “período da vida onde se quer fazer algumas descobertas”; e no caminho de descobertas, sentir que se pode errar, mas também acertar.

Kellen discorre sobre a ação do jovem nas transformações históricas do mundo social e parece perceber que há construções sociais, como as da mídia, por exemplo, que transmite algo sobre “cultura jovem”. Quer dizer, que há construções sociais sobre o ser, o fazer e o consumir das culturas juvenis. Logo, se há construções que poderíamos chamar de lógica de mercado ou outros interesses que não o do direcionamento educador, deveria haver todo um trabalho maior, mais consciente, sistêmico mesmo, que pudesse ter cunho formativo. A jovem observa:

A juventude precisa acordar e perceber que faz parte da construção da história de uma sociedade, e lutar por aquilo que acredita, ao invés de se acomodar e aceitar tudo o que a mídia transmite como moda, ou que chamam de cultura jovem, sem se utilizarem da sua criticidade e do seu desejo de fazer parte das mudanças, de contribuir, “arregaçar as mangas” e sair para trabalhar, mudar, criar, organizar, ajudar, entre tantos outros verbos que demonstram ação. Se pararmos para analisar os jovens desde os tempos mais remotos, quando desejam transformar algo, o fazem e contribuem para o avanço da humanidade (...) (Kellen).

Como dizia Melucci (1996, p.08): “A definição de tempo torna-se uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência

temporal.” Camila traz, inclusive, a necessidade de uma formação voltada para as juventudes; ela ultrapassa uma visão psicológica de ver esta fase como de indecisões e atinge um núcleo de reflexão importante: o do necessário apoio formativo, em seus aspectos educativos, em todos os âmbitos da vida:

Compreendo que existem várias juventudes. Mas de modo geral, percebo a juventude como uma parcela da população que, apesar da explicação psicológica de ser “natural” as indecisões nesta fase de desenvolvimento do ser humano, ainda caminha cambaleante e perdida, pois a maioria não possui em casa, na escola, na instituição religiosa, enfim, na sociedade atual, um direcionamento e apoio de cunho formativo nos aspectos educativos. Porém, também tenho a impressão de que nos últimos anos há uma certa melhoria neste sentido, a partir do despertar que se revela em forma de alianças entre governos, ciências, ONG’s e até mesmo da grande massa, atentando para a necessidade de maior atenção sobre o jovens se realmente se quer uma sociedade melhor para se viver.

O aspecto de construir o futuro é focalizado, nos autores que estudam juventudes, com a idéia do alto nível de intervenção política e científica que caracterizam as sociedades complexas na contemporaneidade. Nossos jovens depoentes conferem importância ao futuro, ressaltando seu aspecto construtivo na experiência juvenil (“o futuro estará nas mãos de sua geração”), e não deixam de mencionar “certas tarefas que devem mudar o que deve ser mudado”, no tempo e espaço das sociedades complexas e sua importância na vida coletiva. Vejamos:

Ser jovem é saber que em um futuro não muito distante o país estará nas mãos de sua geração e para que ele possa melhorar depende que essa geração se prepare para isso. É saber que cabe a você e aos outros_jovens_continuarem certas tarefas e melhorar outras, mudar o que precisa ser mudado e ter a certeza de que você pode realizar muito (Carol).

Outro aspecto presente nas vozes dos jovens pesquisados é a condição juvenil, que é vista por eles como atrelada às possibilidades de mudanças sociais. A fala de Camila, por exemplo, atravessa as reflexões sobre mudança social e descobertas de si, como também o aspecto de “construção do mundo”, frisado por todos. A jovem a também nos leva a ver o futuro não como uma fatalidade, mas como possibilidades em construção, que exigem o “arriscar-se” da condição juvenil:

Ser jovem é ao mesmo tempo não ter grandes responsabilidades, mas ter a responsabilidade de decidir como vai ser o futuro. Através das simples atitudes no dia a dia, do conversar na sala de aula na hora da explicação do professor, até o momento de escolher a profissão a exercer pelo resto da vida diante de um vestibular. Ser jovem é ser agente passivo, que sofre as conseqüências da sociedade que está posta, mas é também ser agente ativo para a transformação da mesma sociedade. Ser jovem é arriscar-se a construir um mundo... (Camila).

Nesse sentido, Mannheim (1982, p. 73) acrescenta a aposta na potencialidade da juventude como construtora de um mundo que se renova, em detrimento da idéia de uma juventude, naturalmente, progressiva ou destrutiva. Com o autor:

Um dos mais importantes recursos espirituais latentes para a revitalização de nossa sociedade. Por outro lado, alerta para a possibilidade de ela poder também ser uma força de conservação, pois aprendemos que movimentos reacionários ou conservadores também podem formar organizações juvenis.

Melucci (1997) nos traz a idéia de juventude relacionada a um tempo de possibilidades, na qual ressalta os jovens como atores que possibilitam a experiência humana em novas dimensões. Refletindo nessas palavras, vislumbro, em meio à diversidade de mudanças que tem experimentado a humanidade, a construção constante de novas aprendizagens sobre o existir na condição juvenil.

Em minha concepção de juventude também vejo os jovens de forma positiva, sujeitos detentores de potencial aptos a contribuir com sua família, com a comunidade em que vivem, com a sociedade na qual estão inseridos, assim lhes sejam oferecidas as oportunidades para tal. Os sujeitos dessa pesquisa são para mim o exemplo vivo de “jovens protagonistas privilegiados desta transição” (Melucci, 1997), férteis em possibilidades, que estão contribuindo de forma construtiva, em especial no Grande Bom Jardim, no que tange as suas atividades no Lar de Francisco, voltada para essa região, sobretudo na tarefa de educação infanto-juvenil, que na minha visão se configura em uma oportunidade ofertada as crianças e adolescentes da comunidade em foco, para que também possam, mediante o conhecimento espírita, tornarem-se, por sua vez protagonistas em um tempo de mudanças constantes (MELUCCI, 1997), construtores de um mundo que se renova (MANNHEIM, 1982).

O Espiritismo para esses jovens foi o caminho escolhido para educarem-se espiritualmente, desde que essa doutrina possui caráter fortemente educativo, como será

possível perceber nos aportes teóricos que aqui são trazidos para que haja uma maior compreensão acerca das categorias em estudo, como veremos a seguir.

2.2 Espiritismo – do tríplice aspecto ao caráter educativo

O Espiritismo teve como marco inicial o lançamento do Livro dos Espíritos em 18 de abril de 1857, pelo pedagogo francês Hippolyte Leon Denizard Rivail (1804-1869), sob o pseudônimo de Allan Kardec. O livro foi composto com perguntas feitas por Kardec aos Espíritos e as suas devidas respostas através do fenômeno psíquico chamado mediunidade, faculdade pela qual ocorre o intercâmbio entre os dois planos da vida, o físico e o espiritual.

As respostas obtidas por Kardec eram comparadas com outras que chegavam de várias partes do planeta, obtidas da mesma forma que ele. As que apresentavam similitude, lógica, e fundamentação eram tidas como corretas e foram compiladas por Kardec e seu grupo de colaboradores, resultando no opúsculo citado acima, que continha, na sua versão inicial 600 perguntas, ampliadas mais tarde para 1.019 perguntas, que passaram a constituir a nova doutrina, batizada pelo emérito pesquisador com o nome de Espiritismo, porque esta, segundo ele, proveio dos Espíritos. Acerca de sua pesquisa com os Espíritos, Kardec (1995, p. 260) anuncia:

Agi, pois, com os espíritos, como o teria feito com os homens; foram para mim, desde o menor ao maior, meios de me informar, e não reveladores predestinados. Tais foram as disposições com as quais empreendi, e sempre persequi os meus estudos espíritas; observar, comparar e julgar, tal foi a constante que segui.

O Espiritismo, de acordo com Kardec (2005: p. 486-487) possui um tríplice aspecto, conforme citação abaixo, retirada de O Livro dos Espíritos:

O Espiritismo se apresenta sob três aspectos diferentes: o das manifestações, o dos princípios e da filosofia que delas decorrem e o da aplicação desses princípios. Daí, três classes, ou, antes, três graus de adeptos: 1º. Os que crêem nas manifestações e se limitam a comprová-las; para esses, o Espiritismo é uma ciência experimental; 2º. Os que lhe percebem as conseqüências morais; 3º. Os que praticam ou se esforçam por praticar essa moral. Qualquer que seja o ponto de vista, científico ou moral, sob que considerem esses estranhos fenômenos todos compreendem constituírem eles uma ordem inteiramente nova, de idéias que surge e da qual não pode deixar de resultar uma profunda modificação no estado da Humanidade e compreendem igualmente que essa modificação não podem deixar de operar-se no sentido do bem.

Assim, consoante suas palavras, podemos identificar os seguintes aspectos do Espiritismo: a) filosófico – respeitante aos princípios, inclusive morais, em que se assenta a sua doutrina; b) *científico* – concernente às manifestações dos Espíritos; c) *religioso* – relativo à aplicação desses princípios. O aspecto filosófico do Espiritismo vem destacado na folha de rosto de O Livro dos Espíritos, a primeira obra do Espiritismo, quando Allan Kardec classificou a nova doutrina de Filosofia Espiritualista. Na conclusão dessa mesma obra, Kardec (2005, p. 484) enfatiza:

Falsíssima idéia formaria do Espiritismo quem julgasse que sua força lhe vem da prática das manifestações materiais e que, portanto, obstando-se a tais manifestações, se lhe terá minado a base. Sua força está na sua filosofia, no apelo que dirige a razão e ao bom senso (...)

Em verdade, o homem quer justificar-se a si mesmo e ao mundo em que vive, ao qual reage e do qual recebe contínuos impactos, procura compreender como as coisas e os fatos se ordenam, em resumo, deseja conhecer sempre mais e mais. O caráter filosófico do Espiritismo reside no estudo que faz do homem, sobretudo Espírito, de seus problemas, de sua origem, de sua destinação. Esse estudo leva ao conhecimento do mecanismo das relações com os homens que vivem na Terra com aqueles que já se despediram dela, através do fenômeno que vulgarmente se chama morte, estabelecendo as bases desse permanente relacionamento, e demonstra a existência de algo que cria tudo e tudo comanda, inteligentemente: Deus. Sobre o aspecto filosófico do Espiritismo Barbosa (2002, p. 1011) se pronuncia dessa forma:

Definindo as responsabilidades do Espírito – quando encarnado (alma) e também do desencarnado, o Espiritismo é Filosofia, uma regra moral de vida e comportamento para os seres da Criação, dotados de sentimento, razão e consciência.

Sobre o caráter filosófico do espiritismo, Kardec (2008, p. 18) destacou que essa doutrina “toca nas questões mais graves da filosofia, em todos os ramos da ordem social, que abraça ao mesmo tempo o homem físico e o homem moral, é por si mesmo toda uma ciência, toda uma filosofia que já não pode ser aprendida em algumas horas”. Por isso mesmo Kardec (2008, p. 19) enfatiza que “a explicação dos fatos admitidos pelo Espiritismo, suas causas e conseqüências morais constitui toda uma ciência e toda uma filosofia, que requer um estudo sério, perseverante e aprofundado”.

O aspecto científico do Espiritismo nasce a partir da filosofia espírita e se configura a partir da utilização de critérios científicos para proceder aos estudos sobre os fenômenos que colocam o homem em contato com os espíritos. A Ciência Espírita classifica-se entre as ciências positivas ou experimentais e se utiliza do método analítico ou indutivo, porque observa e examina os fenômenos mediúnicos, faz experiências, comprova-os.

Sua finalidade é portanto “a demonstração experimental da existência da alma e sua imortalidade, por meio de comunicações com aqueles aos quais impropriamente têm sido chamados de mortos” (DELANNE, 2005, p. 13). Ou seja, o estudo e o conhecimento dos fenômenos espíritas, produzidos por espíritos desencarnados, ou seja, pelos homens desprovidos do seu corpo físico, e pela fixação das leis que regem esses fenômenos. O caráter científico do Espiritismo deflui ainda das seguintes conclusões de Kardec (1998, p. 44):

O Espiritismo não estabelece com o princípio absoluto senão o que se acha evidentemente demonstrado, ou o que ressalta logicamente da observação. (...) Caminhando de par em par com o progresso, o Espiritismo jamais será ultrapassado, porque, se novas descobertas lhe demonstrassem estar em erro acerca de um ponto qualquer, ele se modificaria nesse ponto. Se uma verdade nova se resvalar, ele aceitará.

O Espiritismo, diz Kardec (1995) é uma doutrina filosófica de efeitos religiosos, como qualquer filosofia espiritualista, pelo que forçosamente vai ter às bases de todas as religiões: Deus, a alma e a vida futura. Mas, não é uma religião constituída, visto que não tem culto, nem rito e que, entre seus adeptos, nenhuma tomou, nem recebeu o título de sacerdote ou de sumo sacerdote e por isso mesmo é comumente chamado de doutrina filosófica e moral.

Ao se pronunciar sobre o tríplice aspecto da doutrina, Emmanuel (2006) enfatiza que o Espiritismo será sempre um campo nobre de investigações humanas, como outros movimentos coletivos, de natureza intelectual que visam o aperfeiçoamento da humanidade. No aspecto religioso, no entanto, “repousa a sua grandeza divina, por constituir a restauração do Evangelho de Jesus, estabelecendo a renovação definitiva do homem, para a grandeza do seu imenso futuro espiritual” (XAVIER, 2006, p. 19-20).

O edifício doutrinário do Espiritismo sustenta-se em Deus, na imortalidade da alma, na pluralidade das existências, na comunicabilidade dos espíritos e na evolução. A nova doutrina

atraiu também atenção de vários cientistas (Gustavo Geley, Alexandre Aksacof, Ernesto Bozzano, Frederico Zollner, Paul Gibier, Camille Flammarion, entre outros) que após exame e estudo minucioso das manifestações ditas espíritas acabaram comprovando a legitimidade da ocorrência, desde que os espíritos se revelaram como humanidade espiritual, atestando a imortalidade, revelando também a Deus e ao Cosmo, assim como desvelando o fundamento do sentido humano e divino, relativo à aventura do ser no mundo e da auto-realização, através das encarnações (DIAS, 2006).

Cheguei à doutrina através dos fenômenos mediúnicos, no desabrochar da faculdade mediúnica, faculdade que permite o contato com os homens que já deixaram a Terra, através dos portais do que vulgarmente se chama morte, o que me possibilitou, por meio do intercâmbio entre o plano material e o plano espiritual, perceber a outra realidade da vida, que não se extingue no túmulo, mais esplende numa exuberância inenarrável nas paragens espirituais. Fui em busca de respostas para os incômodos fenômenos que me ocorriam e não compreendia e encontrei muito mais que explicações para a mediunidade; encontrei no Espiritismo elementos que me proporcionaram uma transformação geral em minhas idéias e me fizeram ampliar minhas concepções de vida em todos os sentidos.

Ao entrevistar os jovens sujeitos da pesquisa, percebi que cada um, assim como eu mesma, chegaram ao Espiritismo em busca de “algo”. Não bateram a porta do Centro Espírita porque desejavam simplesmente conhecer os postulados espíritas, mais um motivo maior os impeliu a isso.

Ticiania, por exemplo, conhecia um pouco do Espiritismo através da leitura de livros que pegava de empréstimo de uma amiga espírita. Através dessas leituras percebeu que o Espiritismo era algo totalmente diferente do que pessoas costumavam falar, “não vi nada de demônio ou de bruxaria” e chegou ao Centro Espírita impulsionada pela “vontade de ser melhor” e lá encontrou “o que estava precisando para preencher sua vida”. “O Espiritismo nos conduz a reforma íntima, a mudanças de atitudes e de sentimentos e idéias, foi uma verdadeira revolução em minha vida”.

Eduardo por sua vez, relata que chegou ao Espiritismo através da “dor”, ou seja, várias dificuldades o moveram a procurar ajuda no Centro Espírita e em busca de encontrar

“algo que faltava e não conseguia saber o que era”. Encontrou o que procurava nos dois sentidos, pois segundo o jovem, “faltavam mudanças em minha vida, através de uma nova compreensão da existência. Faltava eu sair de mim e ir até o outro contribuindo com sua felicidade”. Acrescenta Eduardo:

O Espiritismo me deu todas as ferramentas para que eu realizasse esse trabalho em mim e ainda realizo, pois ainda há muitas mudanças a serem feitas, principalmente no entendimento dos motivos pelos os quais necessitamos laborar em nome da paz e do amor, nos libertando dos grilhões da ignorância e do sofrimento.

Kellen e Carol chegaram ao Espiritismo nas mesmas condições que eu. As duas jovens são portadores também da faculdade mediúnica e passaram a ter, em determinada época de suas vidas, contato com o plano espiritual. Começaram a ver vultos, ouvir vozes e a perceber presenças psíquicas. Chegaram ao Centro Espírita em busca de respostas e as encontraram. Kellen procurou muito cedo o Espiritismo, pois desde criança convivia com a manifestação dos Espíritos. Além do conhecimento que necessitava para compreender o que lhe acontecia em vista dos fenômenos que ocorriam, encontrou no Espiritismo ancoragem para renovação e mudanças positivas em sua vida. Na fala de Kellen:

Minha mediunidade aflorou muito cedo, desde criança convivi com os fenômenos mediúnicos; não sabia como lidar com isso e descobri no Espiritismo o que se passava comigo. Compreendi mais ainda... Que necessitava de mudanças em minha vida para lidar com o fato de conviver entre os dois planos da vida. O Espiritismo me fez refletir sobre meu comportamento apontando os ensinamentos de Jesus como roteiro de vida melhor. Passei a me ver, não mais como vítima do mundo, um ser inconformado com as dificuldades que encontrava, pois passei a compreender minha participação em tudo que me acontecia de ruim. Isso me ajudou a crescer e continua ajudando.

Carol, por sua vez, acrescenta que o Espiritismo lhe trouxe, não só a oportunidade de trafegar ente os dois planos da vida, o material e o espiritual, com equilíbrio, mas também a oportunidade de maior compreensão acerca do verdadeiro sentido da vida, o que a tem conduzido, assim como no caso de Kellen, a mudanças positivas em sua vida. Em suas palavras:

Cheguei ao Espiritismo procurando respostas para o que estava acontecendo comigo. Minha mediunidade aflorou e depois de idas e vindas ao psiquiatra (minha família achava que eu estava enlouquecendo), procuramos o Espiritismo, onde não só encontrei as respostas que procurava, como passei a ter uma visão mais ampliada da vida, uma compreensão melhor dessa oportunidade maravilhosa que é viver, que

não se limita só a esse mundo, mais me faz perceber que faço parte de algo maior, e que estou destinada a perfeição, a depender de mim e de minha disposição em me tornar melhor. Muita coisa mudou em minha vida e prá melhor é claro!

Camila confirma que sua família adentrou o Espiritismo para auxiliar a irmã Carol, cuja faculdade mediúnica³ proporcionava fenômenos incompreensíveis que deixavam o grupo familiar em polvorosa. Segundo a jovem, foram “tempos difíceis”, mais no Espiritismo encontraram a compreensão devida para o que ocorria com Carol, além de terem percebido que o Espiritismo “não é nada daquilo que as pessoas falavam preconceituosamente, pelo contrário, a doutrina tem nos ajudado muito a promovermos mudanças necessárias no nosso dia a dia”.

Em se falando em preconceito contra o Espiritismo, tema presente nos discursos dos jovens pesquisados, Herculano Pires (1983) afirma que o preconceito anti-espírita assemelha-se muito à prevenção contra o Cristianismo, no mundo antigo. Lembra Pires (1983, p. 25) que as pessoas que temem o Espiritismo não conhecem a doutrina e “dão ao termo aplicações indevidas, perdem-se num cipoal de lendas e suposições a respeito das sessões espíritas”. O autor avança em suas reflexões afirmando que as deturpações do Espiritismo não se dão somente através da palavra falada, mas ocorrem também em publicações eruditas, revistas, jornais, livros de ensaio e estudos.

Pitágoras já dizia que a Terra é morada da opinião (PIRES, 1983). Baseado nessa concepção, Pires (1983) afirma então que não é de se admirar que tanta gente opine sobre o que não conhece. O autor alerta que as pessoas deviam ter cautela ao emitir opiniões sem saber do assunto ou pelo se dar ao trabalho de conhecer para opinar ou criticar com conhecimento de causa. Pois, “se é livre o direito de opinar, não é menos livre o direito de se julgar o senso de responsabilidade de quem opina (PIRES, 1983, p. 26).

Em se falando em mudanças, termo expresso nas falas juvenis anteriormente expostas ao se pronunciarem em relação ao Espiritismo, Herculano Pires (1983, p. 2), afirma que o temor em empreender mudanças é o maior motivo que leva as pessoas a temerem o Espiritismo, ou seja:

(...) é a covardia humana, essa terrível covardia que faz os homens estremecerem de horror diante do perigo de mudarem de posição diante da vida e do mundo. O Espiritismo, entretanto, não exige outra mudança, senão a da concepção estreita de uma vida utilitarista e falsa, para a ampla concepção de uma vida espiritual, profunda e verdadeira. Quanto ao problema da relação com o mundo invisível, o Espiritismo não estabeleceu essas ligações, que existem na vida de todas as criaturas, mas apenas as explica e orienta, dando-lhes o verdadeiro sentido no processo da existência. Temer o Espiritismo é temer a verdade que os seus princípios nos revelam, apesar de todos os que lutam para deturpá-los.

O Espiritismo para mim significa um caminho onde posso alçar o vôo para a evolução, para meu crescimento moral e espiritual, através de um processo contínuo de educação em que me percebo como um ser imortal, que necessita despertar suas potencialidades divinas para tingir a perfeição relativa que, como filha de um Ser supremo, posso alcançar. Os jovens pesquisados também se manifestaram com relação ao significado do Espiritismo para eles e um ponto em comum se tornou evidente em seus depoimentos: O caráter educativo do Espiritismo. Alguns trechos de seus depoimentos em que se percebe claramente essa afirmativa:

Esta doutrina maravilhosa vem nos mostrar (...) o sentido real da vida (...) explica-nos que a encarnação tem o objetivo de fazer com que nos melhoremos interiormente para vivermos em paz como espíritos (...); processo doloroso esse, mas é lutando para a transformação interior, ou seja, nos educando constantemente, é que viveremos melhores, aqui e no plano espiritual (Carol).

Fonte de conhecimentos esclarecedores que educa e ilumina as almas, convidando-nos à prática do amor verdadeiro entre tudo e todos (Camila).

(...) Em particular a Doutrina Espírita tem me ajudado a frear minhas más tendências através da educação do meu pensamento e meus sentimentos e a conquistar em mim uma maior serenidade diante das dificuldades (Eduardo).

(...) O Espiritismo para mim se resume na significação de vida, alegria, ação e conhecimento. Depois que conheci o Espiritismo o desejo de estudar, de me educar espiritualmente mudando o meu coração, mais a busca do conhecimento e do auto descobrimento se tornaram constantes (Kellen).

Para mim Espiritismo é um processo educativo realizado no dia a dia, quando nos esforçamos para despertar valores morais e virtudes dentro de nós, sempre recordando que temos o livre arbítrio para fazer nossas escolhas, mas teremos diante de nós as conseqüências dessas escolhas. (Ticiano).

Na fala de Carol, o processo de “transformação interior” está estreitamente vinculado a um “processo educativo constante”; Camila concebe o Espiritismo como “fonte de conhecimentos para a educação da alma”. Eduardo, por sua vez, aponta o Espiritismo como

caminho para a viabilização da “educação de seus pensamentos e sentimentos”; Kellen acrescenta que o Espiritismo proporciona a “educação espiritual” e o autodescobrimento; Para Ticiano o Espiritismo é um “processo educativo” realizado diuturnamente, vinculado a conquista de valores morais.

Isso porque, para além das suas três dimensões, ciência, filosofia e religião, ou como resultante de todas elas, o Espiritismo tem um caráter eminentemente pedagógico. Não só por Kardec, seu codificador, ter sido um grande educador francês, mas porque, “a educação está no centro do espiritismo” (LAPLANTINE, 1991, p.79 apud INCONTRI, 2005, p. 10). A educação no Espiritismo é compreendida não apenas no aspecto intelectual, mais uma educação que compreende o homem no seu sentido integral, que atinge os sentimentos, elevando e aprimorando a evolução do ser espiritual, consoante as palavras de Oliveira Alves (1997, p. 13): “Esta educação, a verdadeira educação, a educação por excelência, é a educação que olha o homem como ser integral, como Espírito imortal, criado para a perfeição, é a Educação do Espírito”.

2.2.1 Alguns apontamentos históricos sobre a educação formal

A história da educação formal, segundo Portasio (2008) começou por volta do quarto milênio antes de Cristo, mas precisamente com a invenção da escrita cuneiforme, na Mesopotâmia. No entanto, somente no século XIII a.C, que surge o primeiro alfabeto, através dos fenícios, aperfeiçoado depois com os gregos.

Com o surgimento da Filosofia, no século VI a.C, o homem passa a dar um novo sentido a suas vidas, ingressando na fase da razão. A respeito da transição entre essas duas fases, Portasio (2008), comentou que os sofistas viriam a ser os primeiros professores da História e que com eles surgiu a primeira pedagogia, cujo sistema visava formar homens habilidosos no trato com as palavras e os argumentos.

Portasio (2008) acrescentou que a educação sofista, no entanto, encontrou oposição na educação socrática, que por sua vez objetivava a formação de consciências. Sócrates

utilizava-se da técnica da maiêutica para promover a exteriorização das idéias, demonstrando, através do diálogo com os jovens da época, que o homem já traz em si as respostas às perguntas que habitualmente formula. O trabalho pedagógico de Sócrates teve continuidade através de Platão, cuja obra dirigia-se ao Espírito imortal, acima de tudo, e não apenas ao ser finito, ensinando ao homem, durante séculos, a lidar com os conteúdos do Espírito. A obra de Platão, por sua vez, teve continuidade através de seu discípulo Aristóteles (PORTASIO, 2008).

Portasio (2008) avançou em seu histórico sobre a educação informal afirmando que a Filosofia foi um instrumento para preparar os caminhos da cultura para quando Jesus, o maior pedagogo da Humanidade, viesse ao mundo. Jesus veio acrescentar o aspecto moral a educação humana, baseando seus ensinamentos no amor. Após Jesus, Portasio (2008) ressalta que a educação cristã prosseguiu, desvirtuada pelos homens ambiciosos e sequiosos de poder temporal. Já na Idade Moderna, Portasio (2008) destaca a presença de René Descartes que mostrou como chegar ao conhecimento e apresentou um novo modelo de homem, formado de matéria e Espírito, no qual o ser pensante, no caso o Espírito, prevalece nessa dualidade. Acima desses dois elementos Descartes situou Deus, que encerra a idéia de perfeição (PORTASIO, 2008).

Posterior a Descartes, Portasio (2008) destacou a participação do pedagogo Jan Amós Comenius, através da apresentação de um método que passou a ser considerado o marco inicial da pedagogia moderna. Comenius é considerado o maior pedagogo da época com sua proposta de educação intuitiva. O pensamento de Comenius é similar ao de Sócrates, no que se refere a sua crença de que a educação tinha a função de fazer germinar as potencialidades dos educandos.

Avançando em suas contribuições referentes à história da educação, Portasio (2008) relembra que no século XVIII, marcado pelo Iluminismo, surgiu um novo modelo de homem, ficando evidente que os valores morais eram indispensáveis para a educação. Mediante isso, Portasio (2008) realçou a figura de Jean Jacques Rousseau, educador que percebia a criança como um ser em desenvolvimento, ao contrário do que se pensava quando se concebia a criança como um “adulto em miniatura” e portanto, necessitava de respeito e liberdade para crescer.

No final do século XVIII e início do século XIX despontou outro pedagogo, chamado Johann Heinrich Pestalozzi, que recebeu fortes influências de Rousseau. Pestalozzi definiu a educação como sendo o desenvolvimento harmônico de todas as potencialidades do ser, considerando como elementos básicos no interior da criatura humana a inteligência, o sentimento e a vontade. Para ele, essa tríade, sintetizada em educar a cabeça, o coração e as mãos, ganhava amplitude incomensurável quando se cria a relação de amor entre educando e educador (OLIVEIRA e DUFAIX, 2002). Para Pestalozzi, a grande conquista da educação, é a autonomia do homem, pela maturidade de suas potências morais, que já se encontram em gérmen em seu mundo íntimo ao nascer (OLIVEIRA e DUFAIX, 2002).

Como discípulo de Pestalozzi, encontramos Hippolyte Léon Denizard Rivail, educador e pesquisador francês, que mais tarde adotou o pseudônimo de Allan Kardec. Como aluno da Escola de Yverdan, fundada por Pestalozzi foi notadamente influenciado pela tríade conhecida mais tarde como Princípio do Equilíbrio de Potencialidades (OLIVEIRA e DUFAIX, 2002), ou seja, mãos, coração e cabeça em harmonia. Nota-se no comentário de Kardec (2005, p. 2007) na questão 917 de O Livro dos Espíritos o quanto esse pensamento do mestre suíço influenciou sua formação:

A educação, convenientemente entendida, constitui a chave do progresso moral. Quando se conhecer a arte de manejar caracteres, como se conhece a de manejar as inteligências, conseguir-se-á corrigi-los, do mesmo modo que se apuram as plantas novas. Essa arte, porém, exige muito tato, muita experiência e profunda observação

O Professor Rivail, fundou em Paris um Instituto de Educação nos moldes pestalozzianos e foi educador durante trinta anos, período em que escreveu inúmeras obras e ministrou aulas de matemática, química, física, astronomia, biologia e anatomia comparada de forma gratuita àqueles que não podiam pagá-las. Somente aos 51 anos, adotou o pseudônimo de Allan Kardec, ao codificar a Doutrina dos Espíritos ou Espiritismo, dirigindo assim à humanidade “o triunfo definitivo da razão para transformação do homem” (PORTASIO, 2002, p. 24) sob a forma de uma Educação Espírita.

2.2.2 O desafio da Educação Espírita

Segundo Dora Incontri (2005: p. 10), a história do Espiritismo passa necessariamente pela Educação, já que Kardec, antes de assinar-se como tal, havia sido durante 30 anos emérito educador na França, figurando através de suas propostas pedagógicas, entre os grandes educadores da época. Discípulo direto de Pestalozzi, Kardec vinha de uma tradição filosófico-pedagógica e não compreendia a doutrina espírita como mais uma religião, no sentido tradicional da palavra. “Acima de tudo, seu ideário era o da educação” (INCONTRI, 2005, p. 10).

Herculano Pires (1985) e Incontri (2005) ressaltam que Kardec não chegou a elaborar uma teoria com métodos e objetivos de uma educação espírita, mas deixou o Espiritismo impregnado de seu ideal educacional. O Espiritismo, diziam-lhe os Espíritos que se manifestavam em suas experiências, tem por missão modificar o mundo inteiro. E Kardec afirmaria, de acordo com sua orientação anterior de pedagogo: “A educação é a chave do progresso moral” (PIRES, 1985: p. 55).

Encarando o problema da evolução do mundo Kardec (2005, p. 121) adverte no Livro dos Espíritos: "O Espírito só pode avançar gradualmente. Não pode transpor de um salto a distância que separa a barbárie da civilização". A importância da Educação Espírita ressalta deste trecho: "Encarnando-se com o fim de se aperfeiçoar, o Espírito é mais acessível na infância às impressões que recebe e que podem ajudar o seu adiantamento, para o qual devem contribuir os que estão encarregados da sua educação" (KARDEC, 2005, p.141).

O Espiritismo traz um novo conceito de ser humano (como projeto inacabado, que deve ele mesmo aperfeiçoar) e um novo conceito de criança (como ser reencarnado, herdeiro de si e dono de potencialidades únicas), Kardec abre um novo rumo à educação do ser, a Educação do Espírito, que tem como objetivo principal, a emancipação do ser humano baseada na percepção e compreensão da sua própria natureza espiritual.

Mas o que é Educação Espírita? De acordo com o pensamento de Pires (1985) “é o processo de orientação das novas gerações de acordo com a visão nova que o Espiritismo nos oferece da realidade”. Segundo o autor, para o homem viver com proveito no mundo, deve

saber, antes de tudo, o que ele próprio é, de onde veio e qual o seu destino. Questionamentos aos quais o Espiritismo tem fornecido respostas lógicas e concretas, a partir da “descoberta do Espírito”, por Allan Kardec.

O pano de fundo do conceito espírita da Educação é o princípio da multiplicidade das existências. Para o Espiritismo, todos os seres humanos são essencialmente iguais, todos são perfectíveis, chegarão à realização completa de suas potencialidades através das sucessivas reencarnações (retorno do Espírito à matéria) e construirão um mundo melhor, pautado na justiça, na igualdade e na fraternidade. Segundo Incontri (2005, p. 10):

A idéia da reencarnação enfatiza a autonomia humana, no processo permanente de evolução - leia-se auto-educação – e a responsabilidade individual ante o progresso coletivo. Portanto o Espiritismo enfatiza muito a capacidade do ser humano de se educar integralmente e confia plenamente em suas ações e possibilidades.

Fundamental para o correto entendimento sobre a Educação Espírita, sem os prejuízos de conceitos pré-estabelecidos, é o entendimento de que essa teoria pedagógica se afirma a partir da emersão de um novo paradigma, o Paradigma do Espírito, que segundo Linhares (2005, p. 16):

(...) toma a concepção do Homem Integral de Kardec (espírito, perispírito e corpo somático), criado por Deus, cujo destino é a perfeição, na condição da imortalidade que ostenta, conferindo à reencarnação o papel de experiência educadora fundamental na evolução do espírito, admitindo a pluralidade dos mundos como lugares de experiência evolutiva.

Ensina-nos ainda Linhares (2005, p. 17) que o espírito reencarnado, como *ser interexistente*, vive entre o mundo material e o espiritual, dimensões que se interpenetram e que o espírito imortal é essencialmente espiritual e está transitoriamente em experiência física, fato que eleva a reencarnação como valioso mecanismo de educação, acrescentando que, “após o desenlace do corpo físico, o espírito vive e também aprende nos períodos intermissivos, entre uma experiência reencarnatória e outra”.

O termo *ser interexistente* foi cunhado por Herculano Pires, a fim de sintetizar a visão Espírita de homem. Dizia Pires (1985, p. 114):

A concepção espírita de homem nos mostra o ser na existência com duas formas corporais e dois destinos inter-relacionados. O corpo físico é o seu instrumento de

vivência terrena, mas o corpo espiritual é o seu organismo etéreo de que deve servir-se na continuidade superexistencial dessa vivência.

Essa concepção de interexistência está como pudemos perceber em nosso estudo, ligada fundamentalmente à idéia de Reencarnação. Isso significa entender o homem, não apenas como existente na dimensão espiritual e material, no aqui e no agora, mas também considerar sua existência espiritual anterior a essa vida, e, sobretudo as sucessivas existências que teve no seu passado milenar.

Ângela Linhares (2005, p. 17) conclui acerca do Paradigma do Espírito:

Este Paradigma do Espírito tem a função de nos impelir à tomada de responsabilidade na tarefa crística de evangelização das criaturas. Mediante processos educativos conscientes, que se dão em contextos grupais e envolvem aquisições da razão vista como construto que envolve o aspecto afetivo-moral, além do intelectual (que inclui a intuição) situamos o Espírito como construtor de sua autonomia e autogestão de sua vida, tendo por base a concepção de *Homem Integral*, na perspectiva da Doutrina Espírita.

Acerca do Homem Integral, dentro do Paradigma do Espírito, composto de Espírito, Perispírito e Matéria, segundo a proposta kardequiana, Linhares (2005, p. 23)) acrescenta que ao se sair da dualidade corpo-espírito, o indivíduo é considerado como um ser integral, de tríplice expressão, a reencarnação proporcionando a todos os seres com a mesma possibilidade de crescimento e o mesmo destino perfeição:

A partir dessa visão do educando como espírito reencarnante, que possui um corpo (ser psicofísico) somático e perispiritual, devemos considerar as múltiplas dimensões desse ser ou espírito reencarnado. Os vários âmbitos de desenvolvimento do sujeito referem-se fundamentalmente à dimensão dos afetos, da inteligência, da vontade, permeados pelas construções da moralidade, e sintetizados pelo pensamento intuitivo. Para utilizarmos a estrutura do pensamento pestalozziano, consideraremos o aspecto sensorial, decorrente do chamado estado natural ou animal (biológico); o aspecto intelecto-intuitivo e o aspecto afetivo-moral- que ficaram conhecidos com simplicidade como “o fazer das mãos, o sentir do coração e o pensar intelecto”, conjugados na educação do homem, visto como ser espiritual. O *homem integral* reencarnado, pois, como consideraremos, constitui-se de todas essas dimensões em interação.

Diante do exposto, fica claro que se faz indispensável que o processo educativo considere também, além das aquisições da inteligência, as orientações e as aquisições no

plano afetivo-moral a elas associadas, “vinculando o sujeito que conhece ao sujeito que ama” (LINHARES, 2005, p. 29).

Também Vinicius (1991) ao fazer a distinção entre instrução e educação, deixa entrever nas entrelinhas de suas palavras a união entre teoria e ação, razão e coração para o burilamento do caráter e aquisição da perfeição. Para esse autor, a educação relaciona-se com o intelecto e a educação com o caráter; educar seria, pois, o desenvolvimento dos poderes do espírito não só na aquisição do saber como especialmente na formação e consolidação do caráter. Isso significa dizer que o intelectualismo não supre o cultivo dos sentimentos. Nas palavras de Vinicius (1991, p. 183): “Não basta ter coração, é preciso ter bom coração (...). Razão e coração devem marchar unidos na obra do aperfeiçoamento do espírito, pois em tal importa o senso da vida”.

Kardec (1995, p. 371) tinha profunda compreensão entre a distinção de instrução e educação, tanto que em Obras Póstumas aponta a Educação como caminho para que se viabilize a transformação dos homens: “Será pela educação, mais ainda do que pela instrução, que se transformará a Humanidade”. Kardec (2005, p. 685), aí não se referia a “educação intelectual, mas a moral, e nem ainda a educação moral pelos livros, mas a que consiste na arte de formar os caracteres, aquela que cria os hábitos, porque educação é o conjunto de hábitos adquiridos”.

Ensino, processo de informação e instrução; e Educação, processo de formação moral e espiritual, constituem-se, segundo Herculano Pires (1985), nas coordenadas do Espiritismo e balizam sua prática em todos os seus aspectos. Para esse autor, isso bastaria para mostrar que o Espiritismo ocupa no próprio campo do conhecimento, uma posição de síntese. Seus aspectos fundamentais de Ciência, Filosofia e Religião se encontram e se fundem “no delta da Pedagogia, para o qual confluem as águas da Cultura”. Nas palavras de Pires (1985: p. 120):

No campo do conhecimento a Ciência nasce da prática, do *fazer* do homem no mundo; a Filosofia brota da razão, do *pensar* do homem sobre o mundo; a Religião surge da afetividade, do *sentir* do homem no seu viver no mundo. Essas três províncias do conhecimento formam a unidade do *conhecer* e por isso não podem estar em conflito, pois as suas antinomias quebram a unidade do Espiritismo, confundem a Cultura e tornam conflitiva a Civilização. Conseqüência inevitável é o conflito no campo educacional. A unidade conceptual e estrutural do Espiritismo

devolve a unidade do conhecer ao homem e restabelece a harmonia no campo da Educação.

Ao pensar em práxis diferenciada da educação tradicional, é importante ressaltar que Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), organizou a primeira instituição espírita educacional em 1907, na cidade de Sacramento, em Minas Gerais: O Colégio Allan Kardec. Nesta instituição foram abolidos os castigos e as recompensas, comuns naquela época, funcionando a educação unificada para meninos e meninas através da criação de classes mistas. O Colégio Allan Kardec na descrição de Bigueto (2006, p. 152):

A escola era particular, gratuita e sem fins lucrativos. Iniciou suas atividades com umas 80 crianças de ambos os sexos e pretendia contribuir na valorização da infância, despertar o sentimento do bem e a vontade de conhecer. Desde o início, Eurípedes compreendia que o problema educacional ia além do mero aprender a ler, contar e escrever. Distanciava-se também das idéias coercitivas que vigoravam na educação e procurou substituir práticas pedagógicas tradicionais por um ensino cooperativo, adotando métodos que incentivavam a ação, a liberdade, a investigação. A experiência do colégio Allan Kardec tinha a intenção de negar a escola livresca, autoritária e distante da realidade. Ao contrário, pretendia criar uma nova forma de lidar com os alunos considerando seus interesses, necessidades, vivências, promovendo a educação intelectual, física e moral.

Bigueto, em sua dissertação de mestrado, “Eurípedes Barsanulfo, um educador espírita na primeira república” (2006), demonstrou a proximidade das propostas educativas de Eurípedes e Pestalozzi em Stans e Yverdon, pautadas numa práxis espiritualizada, voltada ao desenvolvimento individual do educando, numa visão formativa do ser humano integral.

Pires (1985, p. 38), ao se referir ao objetivo da Educação Espírita propugna ser este a “formação de um homem novo”. O autor, em revendo o desenvolvimento do processo educacional e suas conseqüências ao longo dos tempos, apresenta um rápido esquema para servir de subsídio a compreensão do fato educacional espírita:

A Educação Clássica greco-romana formou o *cidadão*, o homem vinculado à cidade e suas leis, servidor do Império; a Educação Medieval formou o *cristão*, o homem submisso a Cristo e sujeito à Igreja, à autoridade desta e aos regulamentos eclesiásticos; a Educação Renascentista formou o *gentil-homem*, sujeito às etiquetas e normas sociais, apegado à cultura mundana; a Educação Moderna formou o *homem esclarecido*, amante das Ciências e das Artes, cético em matéria religiosa, vagamente deísta em fase de transição para o materialismo; a Educação Nova

formou o *homem psicológico* do nosso tempo, ansioso por se libertar das angústias e traumas psíquicos do passado, substituindo o confessor pelo consultório psiquiátrico e psicanalítico, reduzindo a religião a mera convenção pragmática.

Pires (1985) ressalta que esse esquema pode gerar uma idéia negativa da Educação, no entanto, em refletindo a esse respeito veremos o contrário. Do homem submisso ao Estado ou a Deus, preso a leis, regras e convenções que o amoldam e desfiguram, avançamos para o homem livre do futuro, responsável por si mesmo, que chega a se revoltar contra o próprio Deus no seu profundo anseio de liberdade, mas sempre em busca da sua afirmação como Ser.

Essa afirmação é a que, de acordo com o autor, nos traz o Espiritismo com as provas científicas da sobrevivência e a perspectiva da imortalidade, com a desmistificação da morte, com a racionalização do nebuloso conceito de Deus e de suas relações com o homem, com o esclarecimento decisivo do destino do homem e da razão de ser da vida e suas peripécias. E Pires (1985, p. 39) conclui:

Cabe, portanto, à Educação Espírita formar o homem consciente do futuro, que já começa a aparecer na Terra, senhor de si, responsável direto e único pelos seus atos, mas ao mesmo tempo reverente a Deus, no qual reconhece a Inteligência Suprema do Universo, causa primária de todas as coisas.

Pires (1985, p. 39) ainda acrescenta:

A Educação Espírita se impõe como exigência dos tempos. Só ela poderá orientar os espíritos para a formação do homem novo, consciente de sua natureza e de seu destino, bem como de pertencer à Humanidade cósmica e não aos exíguos limites da humanidade terrena. Só ela pode nos dar, nesse homem novo, a síntese de todas as fases da evolução anterior, numa formulação superior. Porque o homem espírita — ou o homem consciente — que essa nova Educação nos dará, será ao mesmo tempo o cidadão, o cristão, o gentil-homem, o homem esclarecido e o homem psicológico, mas na conjugação de todos esses elementos numa dimensão espiritual e cósmica.

Diante dessas concepções expostas, Pires (1985) alerta que não está querendo dizer com isso que toda a Humanidade se converta ao Espiritismo, mas tão somente que os princípios fundamentais do Espiritismo serão as coordenadas do futuro, marcando o âmbito conceptual e ético da nova formação educacional. Lembra o autor que não foi necessário que toda a Humanidade se convertesse ao Cristianismo para que os princípios deste

remodelassem o mundo. O mesmo acontecerá com o Espiritismo. Nas palavras de Pires (1985, p. 39): “A função da Educação Espírita é, portanto, a de abrir perspectivas novas ao processo educacional, adaptando-o às necessidades novas que surgiram com o desenvolvimento cultural e espiritual do homem”.

A proposta da Educação Espírita não é ensinar Espiritismo, pois deve ser uma pedagogia aplicável a qualquer ser humano, de qualquer tendência filosófica e religiosa. É uma educação que vê o homem como um ser espiritual livre e transcendente que deve usar sua razão para construir o seu ser e para conquistar a sua moralidade. É uma abordagem nova da educação humana e não um movimento sectário, autoritário e centralizado em alguma pessoa ou instituição. Dessa forma, todos podem absorver seus princípios e praticá-los livremente (PIRES, 1985).

Para Pires (1985) a Educação Espírita pode ser entendida em dois sentidos: 1.º) como uma espécie de formação sectária das crianças e dos jovens, uma forma de transmissão dos princípios espíritas às novas gerações, e portanto um assunto doméstico, restrito ao lar e às escolinhas que funcionam nas Federações e nos Centros Espíritas; 2.º) como um processo de formação universal das novas gerações para o mundo novo que o Espiritismo está fazendo surgir na Terra. Segundo o autor, esse primeiro sentido da expressão Educação Espírita, parece, a primeira vista, entrar em contraste com o segundo, que se configura muito inferior, ligado ainda às fases do religiosismo dogmático que o Espiritismo superou. Porém, Pires (1985, p.) adverte que na verdade, não o é. E assim justifica:

A educação familiar corresponde a uma fase natural do processo educacional. A educação institucional é simples desenvolvimento daquela. Dessa maneira, a Educação Espírita dada no lar e nos Centros é válida e pertence, de direito e de fato, ao processo natural da Educação Social.

O pensamento de Pires (1985) aponta para o Centro Espírita como um dos espaços apropriados para que os indivíduos obtenham o conhecimento espírita e comecem a dar os primeiros passos para se educar espiritualmente. Dessa forma o centro espírita, cumpre sua finalidade como “escola da alma” quando é norteado por um programa de educação espiritual cujo objetivo é o aperfeiçoamento moral dos homens (FRANCO, 1993, p. 23).

É comum os Centros Espíritas ofertarem, como parte dos trabalhos voltados para as comunidades onde estão inseridos, a Educação Espírita, seja em forma de cursos de preparação doutrinária, reuniões evangélico-doutrinárias, ou através da evangelização infanto-juvenil. No Lar de Francisco, cenário onde se desenvolveu esse estudo, a Educação Espírita é fornecida através de todos esses serviços citados, obtendo destaque a Educação Infanto-Juvenil, ou evangelização espírita, desde que para o Espiritismo, a necessidade da educação se faz principalmente na infância.

Isso porque para o Espiritismo, a criança é vista como um Espírito reencarnado,, que traz em si mesma as potencialidades para sua evolução, como conquistas, da mesma maneira que os vícios que adquiriu nas existências pregressas e no período infantil, estaria mais aberto às sugestões de progresso e melhoria íntima (Kardec, 2005).

A tarefa de evangelização infanto-juvenil, conduzida pelos jovens do Lar de Francisco, como dito anteriormente, se desenvolve pautada na metodologia do Encontro Evangelizador Espírita, oriunda do Espírito Ivan Albuquerque e sistematizada pela educadora espírita Ângela Linhares (2005).

No pensamento de Pires (1985), com o qual concordo, ensinar às crianças e adolescentes o princípio da reencarnação, da lei de causas e efeitos, da presença do anjo-guardião em suas vidas, da comunicabilidade dos espíritos e assim por diante, é proporcionar o conhecimento de uma doutrina que vai garantir-lhes a tranquilidade e a orientação certa no futuro.

Encontro nas falas de Ticiane e Kellen, colhidas nas entrevistas individuais, elementos que comungam com as idéias de Pires (1985), relacionadas ao futuro bem direcionado dos elementos sociais mais jovens que recebem a Educação Espírita. Para as educadoras:

A Educação Espírita pode colaborar para a formação de valores morais essenciais para instituir o homem de bem. Se um jovem tem acesso a Educação Espírita, seu conhecimento se torna amplo, e assim ele tem mais condição de refletir sobre o sentido da vida e também da morte, passa a ter mais consciência de tudo, e vive de forma mais produtiva (Ticiane).

A Educação Espírita auxilia na formação do caráter moral do ser humano, tornando-o moralizado. Para mim, o momento de maior conflito no desenvolvimento humano é o da juventude, quando as tendências boas e ruins tendem a aparecer de forma mais

evidente. A Educação Espírita auxilia a diminuir nossas tendências negativas e ajuda na formação do homem de bem (Kellen).

Ticiane e Kellen se referem à Educação Espírita como propiciadora de ‘formação moral do ser humano’, dando ênfase, as duas educadoras, a formação do “homem de bem”. Kardec (2005, p.) foi claro quando propugnou que a educação bem compreendida “constitui-se a chave do progresso moral”, reportando-se a educação como a “arte de manejar caracteres”, corrigindo-os. Um homem de bom caráter, com certeza é um “homem de bem”. Com relação à compreensão do que seria o “homem de bem”, citado pelas duas educadoras trago novamente o contributo de Kardec (2010, p. 168) que assim se pronuncia sobre o assunto, no Evangelho Segundo o Espiritismo:

O verdadeiro homem de bem é aquele que pratica a lei de justiça, de amor e caridade em sua maior pureza. Se interroga a consciência sobre seus próprios atos, pergunta a si mesmo se não violou essa lei; se não fez o mal e se fez todo o bem que podia; se negligenciou voluntariamente uma ocasião de ser útil; se ninguém tem o que reclamar dele; enfim, se fez a outrem tudo o que queria que se fizesse para com ele.

Pires (1985, p. 14) no que tange à moral colabora acrescentando que a orientação moral em Espiritismo, é mais que um processo de preparação filosófica, é um “processo de integração das novas gerações em determinados sistemas de forma que possam beneficiar-se com as experiências e as conquistas das gerações anteriores, capacitando-se na prática para o exercício futuro da crítica e da reelaboração de experiências”.

O viver de “forma mais produtiva” de Ticiane, segundo minha percepção, refere-se à questão da Educação Espírita não se fiar somente em transmissão de princípios, mas proporcionar, conforme Pires (1985, p. 14), “preparação do Espírito para o bom aproveitamento da sua atual encarnação”, para que não haja desperdício de tempo.

Essa idéia do “bom aproveitamento da atual encarnação” também é percebida nas falas de Carol e Camila quando deixam transparecer em seus depoimentos que a Educação Espírita, através do conhecimento da Lei de causa e efeito, conduz o indivíduo a refletir melhor em suas ações atuais, desde que estas terão inevitavelmente repercussão no futuro. Pensar e repensar nas conseqüências de atitudes a serem tomadas, para evitar dissabores

vindouros, remete indubitavelmente, para um melhor aproveitamento da encarnação atual.

Com as educadoras:

O conhecimento espírita nos desperta para a necessidade de nos melhorarmos interiormente, isso vem pelo processo educativo de reforma íntima; essa necessidade é reforçada pelo ensinamento de que nossos atos e atitudes podem repercutir em nossa caminhada evolutiva, ou seja, de acordo Jesus, recebemos conforme nossas obras (Carol).

Saber que respondemos pelos erros do passado e saber que responderemos pelos atos presentes no futuro nos leva a pensar em agir diferente, avaliando as conseqüências do que estamos querendo fazer. A Educação Espírita nesse sentido nos ajuda a refletir antes de agir, para que não haja complicações futuras. Agindo certo, não sofreremos (Camila).

Na concepção de Eduardo, a Educação Espírita, ao proporcionar o conhecimento da realidade espiritual do ser humano, facilita a formação de novos hábitos e a exclusão de hábitos antigos que impedem o ser humano de avançar na escala evolutiva; tornar-se um homem novo é o caminho para uma sociedade e um mundo renovados. Vejamos sua fala na íntegra:

Através do conhecimento de nossa origem e de destinação, da nossa realidade espiritual começamos a refrear certos hábitos nocivos e lutar para superá-los, procurando construir novos comportamentos e ter atitudes renovadas e assim podemos crescer. A Educação Espírita, através do processo de reforma íntima, nos ajuda a *despir o homem, velho e vestir o homem novo*, caminho para uma nova sociedade, um mundo novo, uma nova era.

No contributo de Pires (1985), só a Educação Espírita poderá orientar para a formação do homem novo, consciente de sua natureza e de seu destino, liberto de pensar a Humanidade em limites restritos à Terra, consciente de pertencer à Humanidade cósmica. O homem consciente, para Pires (1985, p. 39), formado a partir dessa nova educação, “será ao mesmo tempo o cidadão, o cristão, o gentil-homem, o homem esclarecido e o homem psicológico, mas na conjugação de todos esses elementos numa dimensão espiritual e cósmica”.

É no cerne do Encontro Evangelizador Espírita que iremos apreender os saberes construídos por Eduardo, Camila, Carol, Ticiane e Kellen como educadores infanto-juvenis, ou seja, perceber “o fazer, o pensar e o sentir” desses jovens, lembrando Pires (1985), ao se referir a essa tríade como “a unidade do conhecer”, diante dessa experiência de cunho

educativo, voltada para crianças e adolescentes que residem na comunidade do Grande Bom Jardim.

Porém, antes de avançar para expor os resultados obtidos nesse estudo, tecerei algumas considerações acerca do grupo de Juventude Espírita Irmão Bosco, realizando um enfoque geral sobre o que sejam os grupos de juventudes ou mocidades espíritas e seus objetivos. Ressalto, no entanto, que não intenciono estudar os jovens pesquisados como partícipes de um grupo, em seus aspectos identitários ou de sociabilidade, mas apenas, aproveitar a ocasião em que apresento esses jovens para inseri-los nesses contextos temáticos.

2.3. Juventude Espírita Irmão Bosco: conhecendo melhor os jovens sujeitos da pesquisa.

Juventude Espírita, também conhecida como Mocidade Espírita é a denominação que se dá aos grupos de jovens espíritas que se encontram nas dependências de um Centro Espírita com o objetivo de estudar e praticar o Espiritismo, proporcionando-lhes uma formação moral e intelectual que lhes garanta uma base sólida para assumir uma posição participativa dentro da doutrina em que estão inseridos e no grupo a que se filiam, assim como na sociedade em que vivem.

Não existem dados muito concretos sobre o surgimento dos primeiros grupos de Mocidades Espíritas. Amorim (1976) é quem fornece algumas informações concretas sobre o assunto, lembrando que o Espiritismo, pelo fato de ter sido lançado e divulgado por pesquisadores, cientistas e filósofos, possuía na sua fase inicial frequentadores adultos e muitos em idade avançada. Ou seja, os Centros Espíritas não contavam com a presença juvenil e infantil.

Em suas pesquisas Amorim (1976) averiguou que essa situação perdurou até a década de 40, quando o baiano Leopoldo Machado Barbosa, uma das figuras mais importantes do Espiritismo brasileiro, poeta, escritor, dramaturgo, orador, ativista e educador, promoveu um rejuvenescimento no movimento espírita melhorando a participação de estudiosos e expositores, influenciando na realização de cursos e aulas sobre a Doutrina. Para realizar tal

mister, percorria os Estados, promovendo conferências, nas quais observou a conveniência da preparação, nos próprios Centros, dos futuros dirigentes das entidades, ampliando-se como decorrência natural os estudos evangélicos infanto-juvenis à adolescência, sob a denominação de Mocidade Espírita, conhecidas na atualidade também como Juventudes Espíritas (AMORIM, 1976).

Diante disso, levou o assunto ao conhecimento dos maiores expoentes do Movimento Espírita de então, recebendo apoio integral a sua proposta. Contatou as entidades espíritas do país e de 18 a 25 de julho de 1948, mês de férias escolares, realizou-se no Rio de Janeiro, na sede da Sociedade de Medicina e Espiritismo, o I Congresso de Mocidades Espíritas do Brasil, com a presença de mais de seiscentos participantes, incluindo familiares e acompanhantes (AMORIM, 1976).

Segundo Amorim (1976), o evento foi um marco na história do Espiritismo em nosso país. As Mocidades Espíritas representaram uma injeção de vigor e rompimento do status sonolento das entidades doutrinárias. Em decorrência do confronto de jovens com os "mais velhos", deu-se nova dimensão ao Espiritismo.

Atualmente as Mocidades Espíritas organizam-se como um setor interno do Centro Espírita, funcionando em consonância com os princípios adotados pelo mesmo, tendo como coordenador um membro da instituição que tenha experiência com jovens e sólido conhecimento da Doutrina. Não raro se encontrar jovens mais experientes ocupando esse posicionamento, como é o caso da Juventude Espírita Irmão Bosco - JEIB.

O grupo de Juventude Espírita Irmão Bosco é composto pelas irmãs Camila (26 anos) e Carol (22 anos), Kellen (28 anos), Ticiane e Eduardo, estes dois últimos contando com 29 anos, fato que relembra o pensamento de Melucci (1996, p.138), quando afirma que tudo que se refere a juventude ultrapassou os limites biológicos, informando que “as obrigações com a vida adulta se adiam até depois dos vinte e cinco anos e inclusive dos trinta anos”, significando dizer que o período juvenil “se prolonga muito mais para além de suas fronteiras biológicas”.

Ticiano, 29 anos, casado há um ano, é digitadora e estudante de Jornalismo. Está no Espiritismo há cinco anos e é a primeira vez que participa de um grupo de Mocidade Espírita. Chegou ao Espiritismo através de um convite de uma amiga e tem participado ativamente da construção e desenvolvimento do Lar de Francisco. É sua primeira participação em grupos de juvenis espíritas, mas tem uma opinião formada sobre eles, a partir de sua vivência na JEIB, onde se encontra há três anos:

Os grupos de juventude espírita têm um papel importante na educação dos jovens. É o espaço que a juventude tem para aprender sobre Espiritismo de forma apropriada ao dinamismo juvenil. Onde se trocam experiências, criam-se laços de amizade, se aprende, se educa, é cantinho dos jovens dentro da casa espírita. Grupos de mocidades são grupos que instituem troca de relacionamento, de experiências, de conhecimento para o crescimento tanto espiritual quanto intelectual dos envolvidos. Hoje, na Juventude Espírita Irmão Bosco esta troca se torna evidente a cada encontro, onde percebo, através de atividades planejadas que os grupos de mocidade são instrumentos de interação entre o saber fazer a partir das experiências e a Doutrina Espírita aplicada no dia a dia (Ticiano).

As palavras de Ticiano expostas acima comprovam o pensamento de Perrenoud (2000), que aponta para o fato de que a socialização dos jovens está se produzindo em outros ambientes, onde novos estilos de se vincular ao mundo, de decidir e enfrentar problemas são criados a partir das freqüentes trocas culturais. Perrenoud (2000) ainda complementa, enfatizando que a escolha por um grupo de sociabilidade é feita em razão do peso da necessidade de pertença e ancoragem identitária; pela socialização e experiência da vida em grupo; pela importância das interações na construção de novos projetos e concretização de sonhos.

Novos projetos e sonhos também fazem parte da vida de Ticiano; a jovem está prestes a se graduar em Jornalismo e tece planos para seu futuro profissional, qual seja o de engajar-se em uma emissora de televisão na qualidade de jornalista, projeto que ela afirma está bem encaminhado. O sonho que Ticiano gostaria de concretizar refere-se ao ingresso do marido no Espiritismo, pois o fato dele não compartilhar da vivência espírita tem se tornado um dilema para a jovem, que ela vê como um obstáculo para a sua felicidade. Em sua fala:

Sou trabalhadora do Lar de Francisco. Gosto de realizar minhas atividades na casa espírita e principalmente gosto de trabalhar na Educação infanto-juvenil. Meu marido me cobra muito por estar ausente em casa, quando vou para o Lar, exercer

minhas atividades. Me sinto feliz sendo útil, servindo; mas essa felicidade é toldada pela incompreensão de meu marido. Seria mais fácil se ele fosse espírita. É o meu sonho no momento.

Identifiquei-me de imediato com essa dificuldade vivenciada pela jovem, desde que também experiencio dilema similar. A partir desse depoimento de Ticiane, comecei a perguntar aos outros jovens educadores sobre os “dilemas do jovem espírita” e acabei descobrindo que todos possuem essa mesma dificuldade que Ticiane e eu, embora em contextos diferentes. Esse fato poderá ser visto na medida em que ocorrer a apresentação dos jovens pesquisados.

Carol, 22 anos, estudante de Serviço Social, irmã de Camila; antes de participar da JEIB, fez parte da Mocidade Espírita Chico Xavier – MECX, pelo período de dois anos. Na sua concepção o mais importante na prática das Mocidades Espíritas são as formas diversas em se podem explorar os temas estudados e os laços de amizades que vão se constituindo ao longo dos encontros realizados:

Os grupos de mocidades espíritas proporcionam encontros de jovens onde estes podem discutir e trocar experiências sobre alguns temas com mais liberdade e de forma diferenciada, com humor, dinâmica de pessoas com a energia da juventude, com a cara do jovem, pois em meio a adultos muitos dos jovens ficariam constrangidos de agirem conforme sua idade. Isso para mim é fundamental, assim como os laços de amizades que vamos criando e que só vem a fortalecer a caminhada dos membros na seara espírita, pois com um amigo ao lado para nos apoiar fica mais fácil andar quando temos dificuldades.

A importância dos “laços de amizade” estabelecido no grupo é destacada tanto na fala de Carol, como na fala de Ticiane, citada anteriormente, assim como a importância da “troca de experiências”. Disso posso concluir que o grupo é um espaço de ampliação das redes de amizade, onde os jovens sentem-se seguros para partilhar de suas questões, solidários com as dificuldades uns dos outros. Através da amizade, os jovens reinventam novos significados para o agrupamento em que estão inseridos, colocando sentimentos e emoções e suas vidas, deixando-os seguros para o que pode contribuir para a mudança de mentalidades. Em Durand (2000) encontro respaldo para esse pensamento, pois o autor concebe o grupo como um lugar privilegiado de escolhas, da solidariedade, da construção de autonomia e da construção de sentidos.

Com relação à amizade encontro em Reiss (1974, p. 227) a seguinte definição: “Relação social voluntária, íntima e duradoura”. O autor (1974) sugere a ausência de obrigações e normas rigorosas para que haja uma verdadeira amizade, anunciando à intimidade, a reciprocidade, a solidariedade, como alguns valores associados à amizade.

Carol também se pronunciou sobre suas dificuldades de estabelecer um relacionamento amoroso, por conta de seus compromissos no Lar de Francisco:

Fica difícil um rapaz compreender que no domingo à tarde, eu prefiro estar entregando sopa no centro da cidade para moradores de rua ou mesmo visitando alguém enfermo ao invés de ir ao cinema ou estar participando de algum outro evento. Lógico que não são todos os domingos. Mas já passei algumas situações em que o namorado do momento não entendia minha opção ficou chateado comigo.

Chamou minha atenção o fato de Carol deixar claro em sua fala que ela realiza o trabalho de solidariedade em prol do próximo por escolha própria, e não por uma imposição. Percebo que a jovem não utilizou a palavra “eu devo estar entregando sopa” mas “eu prefiro” deixando transparecer o grau de conscientização e despertar da jovem para a prática do bem e do amor. Aliás, no meu convívio com os jovens pesquisados, para além dos momentos das entrevistas, tenho percebido sentimentos, palavras e atitudes que demonstram que eles se esforçam para vivenciar o que aprendem no Espiritismo, que pode ser resumido no *fazer para o outro o que gostariam que fosse feito a eles próprios*, que resume a Lei de amor de Deus para os homens.

Prosseguindo na apresentação dos jovens pesquisados, falo um pouco de Camila, 27 anos, professora do ensino fundamental na rede municipal, espírita há cinco anos. É mestra em Geografia pela Universidade Federal do Ceará e prepara-se atualmente para realizar dois sonhos: Ingressar no curso de doutorado e casar. Adentrou o Espiritismo, juntamente com seus pais, por causa da irmã Carol, que desde criança sofria com doença desconhecida pelos médicos, mas diagnosticada no Centro Espírita como mediunidade, ou seja, faculdade pela qual os seres humanos podem sentir a influência dos Espíritos, conforme Kardec (2007).

Camila também nunca tinha participado de um grupo de Mocidade Espírita, até ingressar no JEIB, onde passou a ter a seguinte visão dos agrupamentos espíritas juvenis:

(...) Hoje posso dizer que o grupo de mocidade é uma oportunidade que a casa espírita oferece para a aprendizagem dos jovens acerca da doutrina, contribuindo assim para a reforma moral da sociedade a partir do momento em que os jovens que freqüentam as mocidades estão vivenciando um processo de educação moral e espiritual. Também é um espaço onde eles podem interagir, doar-se, se conhecer, se ajudar mutuamente, estabelecendo laços de confiança recíproca, assim como em outros grupos.

Camila em sua fala também se reporta, examinando suas palavras, ao grupo como um espaço de sociabilidade onde ocorre a interação baseada na confiança e na doação entre os membros do agrupamento. Nesse sentido Dayrell (2005, p. 185) se pronuncia ao referir-se a sociabilidade juvenil: “Como se trata de ‘jogar junto’, de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança para cimentar tais relações”.

Camila, ao falar de seus dilemas, reporta-se às suas dificuldades com relação ao Espiritismo e a Paulo Henrique, seu noivo. No entanto, diferente de Carol e Ticiania, o noivo de Camila é adepto do Espiritismo e freqüenta o Lar de Francisco. O problema é que o jovem esconde sua opção da família e muitas vezes ambos deixam de estar envolvidos nas atividades da referida instituição porque estão participando de encontros familiares, que poderiam ser excluídos de suas agendas, bastando a justificativa de que estariam na casa espírita. A futura sogra de Camila sabe que ela é adepta do Espiritismo, mas a jovem percebe que no fundo, a mãe de seu noivo “alimenta planos de fazê-la mudar para o catolicismo”. Camila não compreende a atitude de Paulo Henrique quando ele próprio conhece o Espiritismo: “Ele já viu que o Espiritismo não tem parte com o demônio, como diz sua mãe. Ele sabe da beleza dos ensinamentos espíritas e continua em cima do muro”. A jovem relata que se angustia muito por conta dessa situação e espera que o noivo, após o casamento consolidado, mude sua atitude e assuma sua condição espírita.

A próxima jovem a ser apresentada é Kellen, 29 anos, analista de desenvolvimento humano, formada em Administração de Empresas e estudante de Psicologia, é espírita há dez anos. Também foi participante da Mocidade Espírita Chico Xavier e por essa época já participava da Educação Infanto-Juvenil, coordenando esse trabalho no Centro Espírita Maria de Nazaré, célula espírita vinculada ao Centro Espírita João o Evangelista. Foi ela quem implantou esse trabalho no Lar de Francisco e é sua atual coordenadora. Kellen assim se pronuncia sobre o papel dos grupos juvenis espíritas:

(...) têm um papel fundamental no desenvolvimento de novos conceitos e formas de estudar a doutrina e praticar o que nela aprendemos. Os jovens tendem a serem mais inquietos e criativos, e isso enriquece o processo de aprendizado dentro dos grupos de mocidades; jovens gostam de movimento e isso os impressiona a vivenciar as práticas de amor e encontro com o próximo. Participei por muitos anos da mocidade espírita do CEJE, e hoje estou no JEIB com muita alegria, pois, sei que é um espaço onde posso crescer, aprender, principalmente a caminhar mais segura, pois tenho dentro do grupo amigos que velam por mim e eu por eles.

Na visão de Kellen, o grupo de Mocidade Espírita é o espaço onde além de “aprender” e “crescer”, encontra nos amigos a segurança precisa para caminhar com mais confiança, sabendo que tem com quem contar. Percebo mais uma vez a amizade sendo apontada como fator significativo entre os membros da JEIB.

Santiago (1997) define a amizade como uma relação que surge livremente, desenvolvendo-se voluntariamente, caracterizando-se, sobretudo, pelo apoio mútuo e pela confiança, pela preocupação com o bem estar dos amigos, proporcionando o estabelecimento de vínculos afetivos exercitados através das trocas prazerosas que os amigos sentem na companhia uns dos outros.

Berndt (1996), por sua vez, reforça que os jovens, na medida em que a adolescência avança, passam a ver os amigos como pessoas com quem compartilham mais amizade, os pensamentos e sentimentos, começando a fazer uma distinção entre aqueles que são simplesmente companheiros e aqueles que são realmente os amigos.

Kellen, ao falar das dificuldades vivenciadas na condição juvenil espírita anuncia que tem conseguido superar o “velho dilema” da grande maioria dos jovens adeptos do Espiritismo. A jovem está noiva há cinco anos e o futuro companheiro vem acompanhando suas dificuldades no trato com a mediunidade. Muitas vezes a acompanhou ao Centro Espírita, mas nunca fez menção a um envolvimento maior com a doutrina. No entanto, há poucos meses do casamento, o noivo de Kellen começou a frequentar assiduamente o Lar de Francisco e está engajado em algumas tarefas na instituição, o que a tem deixado “muito feliz”, desde que esse era um problema que a angustiava muito, conforme suas palavras:

Tenho muitas tarefas no Lar de Francisco, amo e acredito no que faço, mas o Jefferson ficava a parte disso tudo; eu ficava angustiada pensando que ele poderia ficar me cobrando a presença no momento em que eu estivesse no trabalho espírita, tive medo de ter que fazer escolhas; mas graças a Deus tudo está bem.

O próximo jovem a ser apresentado é Eduardo, 29 anos, programador de computadores e sócio da empresa em que trabalha. Participa do AME – Associação Musical Espírita, grupo que divulga a mensagem espírita através da música, na parte instrumental através do violão. Está no Espiritismo desde 2003 e participa de grupos de Mocidades desde esse ano. Em 2008 engajou-se como trabalhador do Lar de Francisco, criando nesse mesmo período a JEIB.

Eduardo também vivencia o mesmo dilema do restante do grupo; está noivo pela segunda vez e segundo ele, “repensando se vai ou não levar adiante o relacionamento”; o jovem relata que rompeu o primeiro noivado justamente porque a noiva, que não freqüentava o Centro Espírita, discutia bastante:

(...) acusava o Espiritismo pela minha ausência, ela queria passear e eu estava no Lar do Francisco, queria ir ao cinema e eu no ensaio do AME, entre outras coisas. Fiquei me imaginando longe dos meus trabalhos espíritas, até tentei contornar a situação diminuindo o número das minhas tarefas, mas fui ficando infeliz por causa disso. Trabalhar no bem me dá muita alegria, vi que não seria eu mesmo se me afastasse da casa espírita, a situação ficou insustentável e resolvi dar um basta em tudo isso, cada um foi para o seu lado.

Com o segundo noivado, Eduardo confessa que está novamente com as mesmas dificuldades; a data do casamento já está marcada, mas intimamente repensa se está dando um passo correto, pois a noiva é católica, já discutiram por conta de suas tarefas no Centro Espírita. “Parece que eu já vi esse filme antes, ou melhor, já fui personagem desse filme, não sei, mas acho melhor adiarmos um pouco essa decisão, que é muita séria e envolve nossa felicidade, melhor seria se ela estivesse comigo, fosse espírita”.

Como falei anteriormente, também vivencio essa mesma dificuldade dos jovens da JEIB, por isso não me surpreendi com seus relatos. É difícil para qualquer pessoa, sobretudo para os jovens, se deparar com o convite espírita de reforma interior através do “amor chamado caridade”, atender a esse convite, sentir que suas fibras mais sensíveis vibram na alegria com o trabalho de auxílio ao próximo, receber as informações que o Espiritismo nos oferta e não mudar suas concepções de vida. Através do conhecimento espírita, a doação de si mesmo, a renúncia das horas de lazer e do convívio com os entes queridos, pequenos

sacrifícios em prol da felicidade alheia, se tornam ações naturais que acabam se incorporando ao modo de proceder do cidadão espírita.

Para os jovens pesquisados, o Espiritismo não é somente uma doutrina que abraçaram como filosofia de vida, ou como mais uma religião. Eles se esforçam para vivenciar seus postulados e tentam, na medida de suas limitações, pôr em prática o conhecimento que estão obtendo através da Educação Espírita, que ampliam suas formas de ver e sentir o mundo, proporcionando-lhes o despertar de suas potencialidades como seres divinos em evolução.

Nas entrelinhas dos depoimentos dos jovens da JEIB, percebo a compreensão clara desses jovens relacionada ao amor real, exemplificado por Jesus, o maior educador que já passou pela Terra, quando falam de seus dilemas e deixam perceptível que diante dos relacionamentos terrenos, limitados a um círculo estreito, preferem a amplitude dos laços de afeto da família universal, demonstração direta de que estão lutando para vencer o egoísmo, “esta chaga da Humanidade, que “deve desaparecer da Terra, cujo progresso moral retarda” (KARDEC, 2008, p. 114).

Eduardo sustenta que para a manutenção dos grupos de Mocidades Espíritas é necessária a utilização de uma linguagem moderna e dinâmica para que os integrantes não percam o interesse pelo estudo da doutrina e de si mesmo, processo bem difícil de manter numa idade em que os conflitos emocionais e incertezas eclodem facilmente, diante de um mundo em constante processo de mudanças e das inúmeras apelações sociais aos devaneios e vícios. O mesmo pensamento figura nas idéias de Amorim (1976) em artigo intitulado *As mocidades espíritas e as mudanças*, publicado no Anuário Espírita (1976), do qual transcrevemos o trecho abaixo:

Em lugar, finalmente, de quereremos prender os jovens com recursos usados há mais de trinta anos, quando eram outras as condições ambientais, oferecendo-lhes apenas oportunidades festivas, devemos pensar, antes de tudo, que eles querem ir mais longe, porque estão vivendo uma época de desafios e, por mesmo, procuram no Espiritismo as respostas convincentes e as soluções compatíveis com o estado de espírito em que se encontram, justamente por causa das experiências de hoje. Devemos compreendê-los, com visão do momento. Indiscutivelmente os programas artísticos ou recreativos têm o seu lugar, a sua oportunidade, pois fazem parte das atividades espíritas e, portanto, são necessários; não devem, porém, ser a única razão de ser dos movimentos de juventudes e mocidades, como se fossem um chamariz, um ponto de atração, e nada mais. Não devemos continuar pensando como há trinta anos, pois o jovem espírita, vivendo o seu mundo de hoje, embora aprecie muito as

artes e as expansões naturais, reclama outros instrumentos através do diálogo e da crítica. Mudança de mentalidade, mudança de hábitos, embora permaneçam inabaláveis os valores espirituais.

Para o referido jovem não só os encontros do grupo, mas também os encontros com outros grupos de Mocidades “promovem integração e sociabilização dos jovens”. Eduardo relembra que os jovens que se reúnem nas Mocidades Espíritas também participam de outros agrupamentos, ampliando seus relacionamentos, construindo novas experiências em torno de múltiplas expressões culturais, num processo educativo fundamental para a juventude.

Tal afirmativa recorda o pensamento de Freire (1999) que dizia que nossa presença no mundo não se faz no isolamento, sem influências. Charlot (2002, p. 53) por sua vez, vincula o nascimento do ser humano à obrigação de aprender, (...) “Aprender para constituir-se (...) aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado”, apresentando nessa afirmativa o grande desafio para a Humanidade: Viver em grupo.

Aceitando esse desafio, os jovens do Lar de Francisco fundaram a Juventude Espírita Irmão Bosco, incentivados por Eduardo. Seus encontros ocorrem aos sábados, de 14h às 16 horas, no salão principal do Lar de Francisco. A dinâmica dos encontros é pautada no estudo do Livro dos Espíritos ou o Evangelho Segundo o Espiritismo, além de temas atuais discutidos à luz da Doutrina Espírita. A metodologia utilizada nos encontros é sempre bem dinâmica e interativa, como tive oportunidade de averiguar ao visitá-los algumas vezes. A supervisão do grupo é realizada por Fabius Vinicius Leite, um dos coordenadores do Departamento de Infância e Juventude do Lar de Francisco.

Os jovens da JEIB participam ativamente das atividades de desenvolvimento da casa espírita em foco, ministrando palestras públicas, coordenando reuniões evangélico-doutrinárias ou reuniões mediúnicas (reuniões onde ocorre o intercâmbio com o mundo espiritual), prestando-se ao serviço do passe espírita (doação energética), além de terem uma tarefa em comum: São também responsáveis, como disse anteriormente e aqui estou a reforçar, em fornecer a Educação Espírita às crianças e adolescentes que residem, na grande maioria, no Grande Bom Jardim.

2.4 JEIB e o Encontro Evangelizador Espírita

Linhares (2005, p. 20), ao se referir à Educação Espírita nos fala que esta “envolve uma compreensão crítica e uma postura criativa pessoal capaz de reverter quadros sociais difíceis; potente para se antecipar e se alongar na inteligência do mundo e em uma atuação plena de amor”. Para ela, a educação da infância e da juventude na perspectiva espírita é tarefa de fundamental importância, desde que a principal finalidade do Espírito ao retornar ao mundo físico em um corpo infantil é continuar sua educação. As impressões positivas que recebe durante a infância podem ser determinantes em sua existência atual e até em próximas vidas. Em um corpo infantil, o Espírito encarnado está mais receptivo e mais maleável a toda as influências.

O que se faz na área da infância e juventude sob a denominação de Educação Espírita Infanto-Juvenil é a difusão do conhecimento espírita e da moral evangélica pregada por Jesus, que foi apontado pelos Espíritos Superiores, que trabalharam na Codificação, como modelo de perfeição para toda a Humanidade.

Os jovens educadores da JEIB também compreendem a importância da educação desde o estágio infantil, cientes de que o educando é um Espírito reencarnado que necessita de ensino adequado, desde que é portador de um lastro significativo de experiências vividas em encarnações anteriores e cientes, sobretudo de que é no período da infância que o Espírito está mais flexível a orientações, facilitando a formação de caracteres baseada em valores morais. Vejamos isso mais diretamente em seus depoimentos:

(...) No estágio infantil a criança é mais acessível às orientações, por isso a educação infanto-juvenil é de fundamental importância. Não se trata só de dar informações da doutrina, mas de fazer com que eles se percebam como Espíritos imortais, detentores de grande potencial a despertar. Não é só superar defeitos e vícios, é preciso crescer em virtudes, em bondade e amor (Carol).

(...) Crianças são espíritos reencarnados que já trazem uma bagagem de experiências consigo, além de algumas virtudes já desenvolvidas e outras a serem desenvolvidas e defeitos a ser vencidos. São mais maleáveis do que os adultos e podem aceitar melhor nossos conselhos. A educação espírita proporciona a reforma íntima necessária para que o ser reencarnado possa conquistar mais virtudes e se despir de vícios e defeitos e proporciona principalmente a ampliação da visão de si mesmo, para além da matéria, como um ser espiritual fadado a perfeição (Camila).

(...) Fornecer essa educação aos mais novos, é sem dúvida proporcionar-lhes uma bússola norteadora para que seus passos acertem o caminho para a perfeição, conscientes de que são Espíritos que estagiam momentaneamente em um mundo físico e que a cada reencarnação necessitam fazer o melhor de si, transformando-se interiormente, adquirindo valores e virtudes que o conduzam ao patamar da perfeição (Eduardo).

(...) A educação infanto-juvenil espírita proporciona, em primeiro lugar a idéia de que somos Espíritos imortais, criados para o amor, a paz, a luz, a perfeição; essa visão reforça a necessidade de superação de tendências negativas e desenvolvimento de boas tendências, ou seja, proporciona a formação de um bom caratê. A infância é um momento perfeito para se educar, pois as crianças são mais flexíveis as nossas orientações (Kellen).

A educação infanto-juvenil é a oportunidade oferecida a crianças, mais acessíveis nesse período para uma formação baseada em valores imprescindíveis para serem homens de bem (Ticiania).

Refletindo no conteúdo desses depoimentos, ficou claro que os jovens educadores acreditam na proposta educacional espírita como instrumento valioso, não só para a instrução, ou simplesmente para inculcar hábitos externos, mas para transformar o homem, através de uma concepção de vida fundamentada na supremacia do Espírito e dos valores morais. Assim como Kardec (2005), os jovens educadores pensam a infância como um estágio em que os Espíritos reencarnados, estão mais acessíveis aos conselhos e experiências daqueles que os devem fazer progredir. É o período no qual, segundo Kardec (2005), se pode reformar seus caracteres e auxiliá-los a superar suas más inclinações.

Sobre essa possibilidade de reformulação de caracteres, encontro em Pestalozzi (1931) um dos grandes exemplos de fé na educação, quando em Stans, na Suíça, tomava para si os cuidados com as crianças abandonadas nas piores condições possíveis, abrigando-as no orfanato que dirigia. Sua ação educativa, alicerçada no amor e na fé, transformava crianças rebeldes em homens de bem.

Os Encontros Evangelizadores Espíritas no Lar de Francisco ocorrem aos sábados, das 8h30m às 10h00m e logo após é fornecida uma refeição aos educandos. Durante os meses de dezembro, janeiro e parte de fevereiro ocorre um recesso, para que os educadores possam estruturar novo currículo de ensino para o ano que se inicia, pautado na Codificação Espírita, ou seja, no conjunto de livros básicos do Espiritismo.

Os educandos são divididos em ciclos, de acordo com a faixa etária, para um maior aproveitamento dos temas abordados. No Lar de Francisco essa divisão ocorre assim: Ciclo I, de 4 a 5 anos; Ciclo II, de 6 a 8 anos; Ciclo III, de 9 a 11 anos; Ciclo IV ou pré-juventude, de 12 a 15 anos; e juventude, de 16 a 29 anos.

Antes das turminhas serem separadas ocorre um encontro geral, para haver uma maior integração entre todos os grupos de educandos. As crianças começam a chegar por volta de 8h00m e se posicionam no salão central, onde os educadores já se encontram para recebê-los. Esse momento é dedicado a harmonização através da música, onde todos cantam ao som do violão de Eduardo. Em seguida é feita uma prece e cada educador conduz sua turma para os locais onde deverão ficar. No último sábado de cada mês é realizado uma revisão dos temas estudados, educadores e educandos trabalham de forma integrada, todos os ciclos se reúnem no mesmo ambiente, utilizando atividades lúdicas, artísticas e culturais.

A proposta pedagógica dos encontros educativos utilizada pelos jovens da JEIB é similar a proposta da Federação Espírita do Ceará – FEEC, sistematizada pela educadora espírita Ângela Linhares, como disse anteriormente, que além de ser minha orientadora, professora da Universidade Federal do Ceará, é idealizadora e diretora do Instituto de Educação Espírita Solar dos Girassóis, instituição que trabalha com crianças e jovens em situação de risco social.

Essa metodologia, segundo Linhares (2005) envolve, para fins didáticos, os seguintes passos pedagógicos, que são âmbitos de desenvolvimento a serem atendidos: o problema, a convergência, a solução doutrinária, a expressão arte-cultural, a vivência moral e a dinâmica relacional permeando todo o percurso.

O passo primeiro, que mobiliza os educandos para os passos posteriores é o Problema, que nada mais é que “um dilema, uma situação cotidiana que exige transformação, um questionamento ou pergunta recortada de um fundo temático, para estudo grupal” (LINHARES, 2005, P. 57). As perguntas que vão sendo feitas no Encontro Evangelizador exigem reflexão-ação grupal e serão urdidas, segundo Linhares (2005) sobre o conjunto de situações, valores e significados sociais do mundo da vida, a serem desveladas grupalmente

pela consciência que se posiciona socialmente como capaz de transformar a si e aos contextos opressivos, dentro da pauta ética e moral do Espiritismo.

A Convergência é o momento em que calcado no debate acerca do problema estudado, o sujeito busca as suas respectivas respostas, emitindo seus posicionamentos diante do assunto, é o “momento em que a construção coletiva do conhecimento vai se fazendo dentro da diferença que cada participante traz para o grupo” (LINHARES, 2005, p. 75).

Após a Convergência, momento em que o mundo de vida do educando ancorou como discurso grupal a partir de um problema proposto para debate, o pensamento espírita se faz presente, iluminando a reflexão iniciada, através do terceiro passo do Encontro Evangelizador, denominado Solução ou Perspectiva Doutrinária, onde o grupo oferece sua contribuição para a resolução da dificuldade proposta, pautado no conhecimento do Espiritismo. Isso porque a Educação do Espírito, segundo Linhares (2005, p. 100) “é caminho para a transformação dos contextos pessoais e sociais que causam o sofrimento”.

Em seguida a esse passo, chega a vez dos educandos expressarem seus posicionamentos pensados à luz do Espiritismo através da Expressão Arte-Cultural, onde nas palavras de Linhares (2005, p. 225):

(...) o sujeito estabelece um clichê da natureza condicionante, a fim de que cristalice o princípio espírita dentro de si, de forma inconsciente, já que a arte exige muito mais um direcionamento das bases profundas da mente do que um mero processo de racionalização.

A experiência da Expressão Arte-Cultural, já dizia Linhares (2005), pode alargar a percepção do educando sobre a vida e tudo que o rodeia, possibilitando seu despertar para o mundo afetivo-moral, numa relação mais madura com o sentir, essa esfera do ser esquecida nos processos educacionais. A Expressão Arte-Cultural no Encontro Evangelizador é utilizada como uma tecnologia do sentimento que vai fertilizar o pensar, o sentir e o fazer das crianças e jovens, sua produção de sentidos para a vida, para uma perspectiva nova.

O penúltimo passo, a Vivência Moral, que resulta do processo de conhecimento construído até então, é uma ação prática que levará o educando, calcado na visão espírita, a

modificar sua postura diante do tema estudado, momento mediante o qual, ele realizará a “passagem do amor ao outro, para a caridade, vista como o amor extensivo à humanidade” (LINHARES, 2005, p. 53).

A Vivência Moral em Educação Espírita implica num movimento gradativo do educador no sentido de proporcionar a crescente autonomia do sujeito no processo de construção de si mesmo como ser moral. Essa construção tem como projeto futuro a perfeição. Pelo pensamento espírita, o germe da perfeição reside em cada indivíduo e o trabalho de desenvolvê-lo é o objetivo maior da Educação Espírita e é sua própria essência.

E por último, o Encontro Evangelizador comporta a Dinâmica Relacional, que não se constitui como um passo, pois permeia todas as etapas do encontro educativo infanto-juvenil. Por meio dela os educandos conhecem melhor uns aos outros e se deixam conhecer. É no grupo que o conhecimento é construído num ambiente de vivência afetiva e cognitiva concreta. Segundo Linhares (2005, p. 221): “As crianças e os jovens, precisam viver no próprio grupo o amor que a Doutrina dos Espíritos propõe e desenvolve como referência fundamental para as nossas vidas”.

A Dinâmica Relacional acentua o cuidado para que o conhecimento um do outro se faça no grupo. Esse conhecimento será uma maneira de atentar para o funcionamento do grupo no aspecto de seus relacionamentos e na sua vida afetiva. É assim que o modo de ser, sentir e agir de cada educando é posto em relação ao agrupamento, de modo que se possa conhecer e construir amor pelos companheiros com os quais se compartilha o processo educacional.

Ivan Albuquerque, citado por Linhares (2005, p. 43), enfatiza, no tocante a esses passos que eles não são feitos aleatoriamente, “eles têm uma gradação própria, tal como se fossem uma escada de elevação da mente às altitudes onde se acham os princípios doutrinários... A seqüência tem um sentido de ser nesse sentido”.

A proposta pedagógica explícita acima foi introduzida no Lar de Francisco por Kellen que já a utilizava antes, no Centro Espírita Casa do Caminho, célula espírita sob responsabilidade do Centro Espírita João o Evangelista, como ressaltai anteriormente. Ao

chegar ao Lar de Francisco, com o início da Educação Infanto-Juvenil, apresentou-a aos demais educadores, que a adotaram e a utilizam até hoje. O grupo, sentindo a necessidade de aprimorar mais na metodologia utilizada, se reúne mensalmente para traçar as diretrizes de cada encontro e para avaliar como está sendo realizado o trabalho, partilhar dificuldades e solucioná-las. Percebo a seriedade com que eles levam a tarefa e a posição que ocupam, como educadores infanto-juvenis, como pode ser averiguado em suas próprias palavras:

Trabalhar na educação infanto-juvenil me faz refletir na necessidade de ser exemplo, porque se ensino, tenho que praticar ou pelo menos tentar praticar, para não me contradizer e aliar teoria a prática. (Carol)

Ser educador espírita é caminhar junto com o educando no mesmo caminho, não se contradizendo nas ações e atitudes. (Ticiania)

Carol e Ticiania comungam do mesmo pensamento quando afirmam que o educador espírita necessita da vivência do Espiritismo, de forma que possam ensinar com conhecimento de causa, tornando-se exemplo vivo daquilo que ensinam. Essas idéias me recordam o ensinamento dos Espíritos Superiores que coordenam, no Plano Espiritual, os trabalhos do Lar de Francisco, ao diferenciarem o ato de “doutrinar” e “evangelizar”. Para eles, doutrinar é “dizer como se deve fazer” e evangelizar é “mostrar na prática como deve ser feito”.

Ora, como se há de notar, esse estudo trata da evangelização como prática educacional espírita, o que me leva a afirmar, baseada no ensinamento citado anteriormente e nas falas de Carol e Ticiania, que a Educação Espírita também deve se fundamentar no exemplo de quantos se tornem seus adeptos. Também Pestalozzi (1931), em sua *Pedagogia do Amor*, já afirmava a necessidade de corporificação das palavras pelo exemplo, além do respeito à autonomia dos educandos, aspectos básicos da educação do aspecto direcionador do ser, que segundo o emérito educador, é o afetivo-moral

As palavras de Camila e Kellen, deixam ver nas entrelinhas que o trabalho de educar através da Educação Espírita possibilita o desenvolvimento das potencialidades de seus educandos, quando comparam as crianças a “sementes” que estão ajudando a germinar ou “botões de flores” em cujo desabrochar colaboram. Vejamos:

(...) para mim, a beleza do trabalho como educador espírita reside no fato de termos que acreditar sempre no melhor dos educandos, ou seja, apoiamos todo o trabalho na esperança da centelha divina que todos carregam. É como se cada criança fosse um botão de rosa que vou regando com os ensinamentos espíritas e vou ajudando assim a desabrocharem e perfumarem o mundo. (Camila)

Ser educador espírita para mim é exercer minha tarefa com as crianças de forma a despertá-las para o desejo de evoluir como ser humano, é criar nelas maior criticidade para julgar os seus atos em busca de serem melhores. Eu me sinto plantando sementinhas de luz que em um dado momento florescerão. A maior recompensa do trabalho para mim é quando percebo a mudança dessas crianças, e o mais rico é o processo de descobrir como é a forma de apreender e de despertar de cada um. (Kellen)

O Espiritismo informa com clareza que todos nós, crianças, jovens ou adultos, somos Espíritos em evolução, que renascemos na Terra com o objetivo de evoluir, desenvolvendo nosso potencial interior. Essas potencialidades do Espírito, que as jovens fazem alusão, são desenvolvidas pelo esforço próprio de cada um, interagindo com o meio, através de múltiplas experiências. No entanto, essas experiências não são meramente acumulativas, mas propiciadoras de transformações graduais das estruturas íntimas e conseqüente mudança interior, criando estruturas novas em níveis cada vez mais elevados, na medida em que o Espírito interage com o meio, física e espiritualmente falando (ALVES, 1997).

Eduardo complementa o pensamento das duas jovens educadoras, ao referir-se a tarefa de fornecer a Educação Espírita aos mais novos, vinculando-a a possibilidade de servir como roteiro seguro para que os educandos possam laborar na construção de si, pautados no conhecimento da doutrina, para cumprir no mundo físico sua verdadeira destinação: A conquista da perfeição.

O trabalho na educação infanto-juvenil pra mim é muito gratificante. Ver brilhar nos olhos das crianças e adolescentes cuja educação estamos responsáveis, a luz da esperança de um futuro melhor, por entender que cada um é o construtor de sua felicidade, entre outras descobertas que a educação espírita proporciona, nos dá a sensação de dever cumprido, de que estamos possibilitando aos homens e mulheres de amanhã diretrizes seguras para que se tornem mais conscientes de sua responsabilidade diante do planeta e do mundo, para que cumpram sua verdadeira finalidade na Terra, que é a conquista da perfeição (Eduardo).

Alves (1997) nesse sentido colabora para que compreendamos que o Espírito reencarnado, que passa necessariamente pelo estágio infantil reiniciando assim sua aprendizagem no mundo, traz ao renascer uma bagagem de experiências multimilenares, mas carrega também em si mesmo o germe de seu aperfeiçoamento.

Os Espíritos ensinam que desde o berço a criança manifesta as tendências boas ou ruins que traz de existência anterior e suas faculdades somente se manifestam gradualmente, de acordo com o desenvolvimento dos órgãos (KARDEC, 2008). Ou seja, na medida em que os órgãos se desenvolvem, gradualmente a bagagem interior do ser reencarnado começa a se manifestar, motivo pelo qual a fase infantil e juvenil é a mais propícia à ação educativa (KARDEC, 2005).

Torna-se claro a importância dos cuidados educativos desde os primeiros anos de infância. Sendo um período de revelação gradual das qualidades já adquiridas em encarnações anteriores, ou das tendências negativas que necessita superar, é também um período em que a criança poderá desenvolver novas qualidades e potencialidades interiores, melhorando-se a cada dia, construindo seu próprio, aperfeiçoando-se.

A tarefa da educação, no entanto, cabe em primeiro plano aos pais, depois aos educadores, que atentos a manifestação das crianças e jovens pelos quais são responsáveis, deverão perceber os pontos essenciais a serem trabalhados durante a etapa reeducativa pela qual estão passando. Dessa forma, é necessário acompanhar o desenvolvimento natural da criança, fornecendo-lhes os estímulos necessários, não somente para corrigir impulsos mal direcionados, mas visando despertar os poderes latentes do Espírito.

Alves (1997, p. 61) ensina que a educação baseada no desenvolvimento progressivo das potências do Espírito, auxiliará o Espírito a se tornar um ser que pensa, sente e age no bem:

O desenvolvimento da razão o conduzirá a analisar, a pensar e escolher melhor. O desenvolvimento do sentimento despertará o amor, a bondade, o sentimento nobre que aproxima a criatura de Deus. Sua vontade, energia propulsora de seus atos, o conduzirá a agir no bem.

Reverendo cada passo do encontro educativo espírita, é facilmente perceptível que a Educação do Espírito intrínseca na proposta pedagógica utilizada pelos jovens da JEIB, não se resume a uma simples transmissão de conteúdos da Doutrina dos Espíritos, como faziam as antigas catequeses, mas traz em seu cerne a valorização do saber que cada um possui, levando educandos e educadores a realizar uma construção coletiva do conhecimento. Para essa

afirmativa, respaldo-me em Freire (2002, p. 52), quando afirma que “educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Neste estudo o que vai interessar precisamente são os saberes construídos pelos jovens da JEIB, na posição em que se encontram como educadores dos grupos de infância e pré-juventude do Lar de Francisco e o significado dessa experiência para eles. O que veremos no próximo capítulo.

3. SABERES E SIGNIFICADOS NO ENCONTRO EVANGELIZADOR ESPÍRITA

3.1. Produção de saberes: processo interrelacional

Na busca pelo entendimento do significado de saberes, trago a lume, a teoria da relação com o saber, desenvolvida pelo pesquisador francês Bernard Charlot e pela sua equipe de pesquisadores do grupo Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL), da Universidade de Paris VIII. Uma das definições mais interessantes provindas de Charlot refere-se pesquisa sobre a relação com o saber. Para o autor realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, a partir daí, como se constrói e se transforma a si próprio: Um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.

O pensamento de Charlot (2001), em primeiro plano, alerta para não ser esquecido o fato de que além dos saberes científicos, intelectuais e escolares, existem outras formas de conhecimento. Para ele, o conhecimento, no sentido geral do termo, é construído pela espécie humana ao longo de sua existência. O homem, diuturnamente é solicitado a refletir sobre suas ações e buscar respostas aos desafios com que se depara, construindo nesse processo o conhecimento. Isso significa dizer que todas as pessoas produzem conhecimento, desde que o ser humano não passa no mundo sem agir. Segundo Charlot (2000, p. 27-28):

Toda relação com o saber é também relação consigo (...). Toda relação com o saber é também relação com o outro (...). Toda relação com o saber é também relação com o mundo (...). Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social (...).

Encontro nessa afirmativa subsídios para compreender que a experiência do encontro educativo espírita, é antes de qualquer coisa, uma relação tríplice na qual o sujeito se relaciona consigo próprio, com o outro e com o saber.

Nas falas dos jovens sujeitos da pesquisa é perceptível que os mesmos possuem saberes que lhe são próprios, construídos na vivência do trabalho que realizam, aliada a uma visão de mundo que formaram através do conhecimento que a Doutrina Espírita lhes proporciona. Isso é visível em seus depoimentos, registrados no desenvolvimento dessa dissertação.

A construção do saber, nesse caso, vai se efetuando na inter-relação com os educandos, durante os Encontros Evangélicos, pois é aí que ocorre a troca e a discussão de idéias, o diálogo, ou seja, a comunicação entre os sujeitos, que na concepção de Freire (2002) proporciona a ampliação dos saberes e a visão do mundo, possibilitando a construção do conhecimento.

Charlot (2002) colabora com esse pensamento quando afirma que o saber é construído em uma história coletiva da mente humana e das atividades do homem, e, portanto, não há saber que não esteja inscrito em relações de saberes. Para ele, todos, a partir do momento em que ingressam no mundo, estão submetidos à obrigação de aprender, desde que o sujeito só torna-se humano quando se apropria deste mundo. Essa apropriação pressupõe formas diferenciadas de aprender, desde que cada sujeito tem seu modo próprio de relacionar-se com o saber e de portar-se no mundo.

O destaque no conceito de *relação com o saber*, de forma geral, reside na noção de *relação*: uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como “conjunto de significados e espaço de atividades”, inscritos “num tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Para Charlot (2000) a relação com o saber é uma relação simbólica, desde que o mundo se apresenta ao sujeito como universo simbólico, no qual se instituem relações de compartilhamento de significados com os outros, e com ele mesmo. É uma relação ativa porque o sujeito, pela sua atividade, apropria-se do mundo, reproduzindo-o, mas também produzindo-o e transformando-o. É uma relação temporal, pois o processo de apropriação do mundo, a relação com os outros e a construção de si mesmo, demandam tempo. O tempo para Charlot (2000, p. 79) É compreendido como o tempo da história, “(...) ritmado por momentos significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo”.

Dessa maneira, a relação com o saber desenvolve-se no tempo e requer necessariamente atividades, que só se concretizam mediante a mobilização do sujeito, que por sua vez, só se mobiliza se encontrar sentido na situação. Essas três dimensões da

relação com o saber – mobilização, atividade e sentido - se interpenetram, segundo Charlot (2000) em processos educativos, sobretudo na escolarização.

“Mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 55) e reunir forças, fazendo uso de seus próprios recursos. O conceito de mobilização aponta para os conceitos de *móbil* e de *recursos*. *Móbil* refere-se à razão para agir e recursos seriam as forças de diferentes ordens de que se dispõe e que são acionadas.

Nas palavras de Charlot (2000, p. 55):

Assim, uma criança (...) mobiliza-se, em uma atividade, quando nela faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Mas não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p.55.)

Charlot (2000, p. 55) define *atividade* como “um conjunto de ações propulsadas por um móbil e que visam a uma meta” (CHARLOT, 2000, p. 55). Neste ponto, o autor deixa claro que para ele, *atividade*, *prática* e *trabalho*, não significam a mesma coisa. Sem me deter nestas distinções, destaco apenas que o mais relevante aqui é saber que em atividade enfatiza-se a idéia dos móveis, para ressaltar também a centralidade da noção de *sujeito*, ainda que não se negue que a atividade humana se processa num contexto que implica em trabalho e práticas.

Charlot (2000) propõe-se uma definição de *sentido* que considera três aspectos, dentre os quais se sobressai o que é significativo, ou, tem sentido, o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. Para explicitar melhor sua compreensão sobre o conceito de sentido, Charlot (2000, p. 59) esclarece que o sentido é um sentido para alguém que é um sujeito, argumentando que algo “pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo”. Como consequência dessa idéia surge a dimensão do desejo: “Pode-se assim dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevem nesse nó de desejos que o sujeito é” (CHARLOT, 2000, p.56).

Dessa forma é que em sua teoria da *relação com o saber*, Charlot (2000) concebe o sujeito também como um ser de desejo, que compartilha o mundo com outros sujeitos e que só se dispõe ao movimento de educar-se, se o outro e o mundo forem por ele desejados. Considera, portanto, que os processos do aprender são constituídos pela espécie humana na história individual e social de cada um, nas suas expectativas, concepções de vida e de mundo. É esse saber histórico, do ponto de vista da história individual de cada um, e também, enquanto inscrito na história da experiência mais geral da humanidade, que se procura evidenciar na fala dos jovens da JEIB.

Resumindo, nascer e aprender, para Charlot (2000), é adentrar em um conjunto de relações e processos que formam um sistema de sentido, em que se enuncia quem sou eu, quem são os outros e o que é o mundo. Lembrando que os sujeitos desse estudo estão envolvidos em uma prática educativa, calcada na teoria da *relação de saber* de Charlot (2000) posso afirmar então que a educação é uma produção de si mesmo que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda, o que me leva a concluir que todo processo educativo, portanto, implica a existência do desejo que o mobiliza, como força propulsora que o alimenta.

Em vista disso, para o referido autor, o termo aprender inclui a apropriação de construções simbólicas humanas, técnicas do corpo, práticas cotidianas, formas de interação e tudo mais que compoem o patrimônio humano. Refere-se não somente as relações do sujeito com o outro, mas as relações com o meio que o cerca. O Centro Espírita faz parte do mundo que cerca os jovens da JEIB, assim como a prática da Educação Infanto-Juvenil. Quando mencionam essa atividade e o seu ciclo de educandos deixam transparecer a emoção e o desejo de buscar e proporcionar mais conhecimento.

As considerações citadas levam a reflexão de que o saber não é simplesmente um conjunto de coisas no mundo, mas engloba também a importância dessas coisas relacionadas intimamente com o sujeito que aprende. Dessa forma, Charlot (2000, p. 61) citando J. M. Monteil, faz a distinção entre informação, conhecimento e saber:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está sob a primazia da objetividade. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um

sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade. Assim como a informação, o saber está sob a primazia da objetividade; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em quadros metodológicos. Pode, portanto, entrar na ordem do objeto e tornar-se, então, um produto comunicável, uma informação disponível para outrem.

Não me detenho aqui, por ora, nestas distinções, que na minha visão podem gerar polêmicas, mas julgo importante ressaltar que o enunciado acima torna perceptível o fato de que o saber é estruturado tendo em vista o sujeito, a partir de relações internas e confrontações pessoais, ou seja, “a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação do sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber” (CHARLOT, 2000, p.61). Portanto, “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (CHARLOT, p. 86, 2000), onde a apropriação do social pelo sujeito ocorre a partir de sua singularidade e de leis próprias da sua subjetividade.

Charlot (2000, 2001) compreende as relações que os sujeitos estabelecem para aprender em três dimensões, que segundo ele não existem isoladamente, mas se articulam entre si permitindo a compreensão dos processos de aprendizagem. Só há, portanto relação com o saber se estas três dimensões estiverem presentes: *epistêmica, de identidade e social*.

É por meio da dimensão *identitária* da relação com o saber que se considera que os processos do aprender são constituídos na história do sujeito, levando-se em conta suas expectativas, sua compreensão do mundo e da vida. É através dessa dimensão que é possível identificar a maneira como os processos de aprendizagem estão imbricados na autoconstrução dos sujeitos e na constituição da auto-imagem de cada um. Por isso mesmo, Charlot (2000, p. 72) afirma que aprender é sempre entrar em relação com o outro, assinalando a existência de uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão *identitária*: “[...] Poder-se-ia, aliás, dizer o inverso: a dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional. Não há consigo próprio senão uma relação com o outro; e não há relação com o outro senão como relação consigo próprio.”

A partir dessas referências, desvelar os saberes construídos pelos cinco educadores que se ocupam em fornecer a Educação Espírita às crianças e adolescente do Lar de Francisco,

implicou em compreendê-los como sujeitos inseridos em uma cultura, possuidores de uma história de vida, que se relacionam consigo próprios, com outras pessoas e com o mundo. Como indivíduos que atribuem sentidos particulares à ação educativa que realizam junto ao Grande Bom Jardim e o fazem a partir da posição, objetiva e subjetiva, como integrantes de um Centro Espírita, de uma família, de uma comunidade.

Calcada nestas considerações, descrevo agora, a partir dos diálogos realizados nas entrevistas individuais e coletivas e a partir das observações feitas, a prática dos cinco jovens sujeitos da pesquisa nos Encontros Evangélicos Espíritas, procurando evidenciar, em suas falas, a produção de saberes que daí advém e o significado que eles atribuem a essa experiência.

3.2 Sensibilizando para os temas: saberes e significados

Estive durante as entrevistas individuais com os jovens educadores do Lar de Francisco, centrada em roteiro previamente preparado com várias temáticas que me forneceram elementos preciosos para compreendê-los melhor e conhecê-los em suas possibilidades juvenis. Porém, dois temas sempre acabavam emergindo em meio às entrevistas-diálogos, desde que se constituem focos centrais desse estudo: os saberes construídos por eles em suas experiências como educadores da infância e juventude partícipes da Evangelização no Lar de Francisco, e o significado dessa experiência para esses jovens.

Por isso mesmo essas temáticas foram trazidas, uma de cada vez, como objetos das duas entrevistas coletivas realizadas com a JEIB, momentos de uma riqueza ímpar que me permitiu apreender com mais clareza os saberes e significados oriundos da prática espírita de Educação do Espírito realizada pelos jovens pesquisados, além de perceber as emoções e sentimentos presentes em suas narrações e depoimentos.

Na primeira entrevista coletiva, utilizei-me de música suave para proporcionar maior introspecção acerca do tema, harmonizar o ambiente e em seguida, após explicar o objetivo do encontro, convidei o grupo para refletir em alguns momentos marcantes que vivenciaram como educadores no Lar de Francisco e que na visão deles lhes proporcionaram a construção

de algum saber que venha sendo utilizado por eles até a atualidade. Solicitei também que eles pudessem pensar no que seria para eles o “saber”.

Após a reflexão, abrimos o espaço para que eles compartilhassem suas experiências e cada um, por sua vez, foi relatando suas vivências e descobrindo na medida em que se expressavam, os saberes por eles construídos nos Encontros Evangelizadores, que lhes possibilitaram superar obstáculos surgidos na tarefa de educar as crianças e adolescentes pelas quais são responsáveis. Os próprios jovens ficaram surpreendidos ao se depararem com as aprendizagens construídas no cerne do Encontro Evangelizador, além de perceberem que não haviam ainda se dado conta da construção desses saberes.

Na segunda entrevista coletiva, a música também se fez presente e após alguns minutos de introspecção e harmonização convidei o grupo para apreciar alguns desenhos que estavam colados na parede, no total de seis e expliquei sobre as imagens que estavam sendo visualizadas por eles. Havia realizado antecipadamente uma vivência com alguns educandos do Lar de Francisco, em dia e horário diferentes dos encontros habituais da Educação Infanto-Juvenil. O trabalho consistiu em solicitar dos educandos que eles desenhassem em papel ofício e com giz de cera algo que eles não desejavam que lhes ocorresse; após isso, pedi que todos exibissem seus desenhos e explicassem o que significavam.

À medida que as crianças falavam, senti necessidade de realizar alguns questionamentos para que seus pensamentos se tornassem mais claros e compreensíveis, já que intencionava utilizá-los junto aos educadores. Após o término desse momento, pedi as crianças que olhassem para o que haviam desenhado e perguntei-lhes como elas gostariam que fosse na verdade. Solicitei então novos desenhos, que em seguida foram apresentados e explicados em seus significados, aprofundados com o contributo de mais alguns questionamentos realizados por mim. Selecionei seis desses desenhos com suas respectivas significações, correspondentes as duas etapas da vivência aplicada. Relembro que os nomes que constam nos desenhos são pseudônimos escolhidos para proteger a identidade das crianças:



Ilustração 11 - O que Henderson não quer que aconteça

Henderson tem 7 anos e explicou que as duas pessoas que aparecem em seu desenho representam ele e um ladrão com uma faca na mão, próximos a sua casa. Sobre o que ele não deseja que aconteça falou:



Ilustração 12 – Como Henderson gostaria que fosse

Não quero ser esfaqueado. De tarde o ladrão pegou meu tio deu umas porrada nele e levou o DVD da vovó e quebrou o som dela; quando foi de noite ele pulou o muro lá de casa. Ele tinha revólver e faca; eu tenho medo de dormir e ter mais ladrão e me esfaquear.

O desenho do garoto representando seu desejo sobre como gostaria que as coisas ocorressem apresenta novamente sua imagem e do ladrão, que desta vez estaria retornado a sua casa para devolver o que havia levado, obtendo o perdão de seu avô, desenhado no canto superior da folha de papel, que lhe aconselharia a mudar de vida. Na sua fala: “Eu queria que o ladrão voltasse, trouxesse de volta o DVD da vovó e meu vô perdoasse ele e o ladrão falasse pro vovô que ia ajeitar o som da vovó. E o vovô dissesse pra ele ficar bom e não roubar mais”.

Ana Eduarda tem 10 anos e fez um desenho em preto e branco que representa sua família, ou seja, os pais, um irmão e sua irmãzinha afastados dela, que se encontra no canto, isolada.

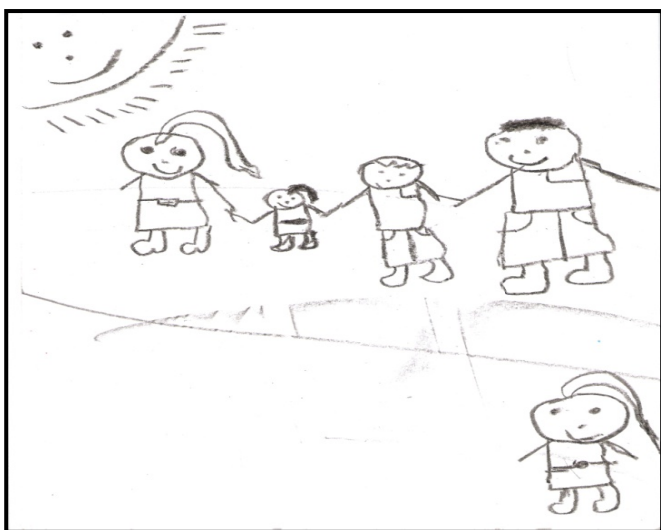


Ilustração 13 – O que Ana Eduarda não quer que aconteça

A menina explicou que ela não gostaria de separar-se da família, mas na verdade o seu desejo é que sua família não se separe, pois teme que isso aconteça devido às brigas constantes entre seus pais; a mãe é muito ciumenta e desconfia que o marido lhe é infiel e o pai ingere alcoólicos constantemente. Em suas palavras:

Não quero separar da minha família. Meu pai tava bebendo e minha ficava brigando com ele. Não quero que eles se separe. Aí tia, minha mãe pensa que ele tem outra mulher. Primeiro ele se casou com outra mulher e depois com a mãe. Ela tem ciúme. Eles briga muito por causa disso.

Na segunda atividade, Ana Eduarda desenha por duas vezes a família unida e feliz, se incluindo dessa vez entre o grupo familiar e desta feita o desenho ganha cores:



Ilustração 14 – Como Ana Eduarda gostaria que fosse

A menina justifica o segundo desenho falando de seu desejo de manter a família unida e feliz, ressaltando o quanto ela ora, pedindo a Deus que todos possam permanecer juntos, em paz e se amando: “Desenhei agora tudo unido, a gente unido e a gente indo pra praia, passeando, pro cinema. Eu quero paz, amor, carinho, amizade na minha família. Eu rezo muito prá Deus ajudar a gente a continuar tudo unido”.

Ítalo tem 8 anos e seu desenho representa uma colega da escola beliscando seu braço, fato que segundo ele é freqüente.



Ilustração 15 - O que Ítalo não quer que aconteça

Vejam os o que ele não gostaria que acontecesse: “Não quero que ninguém me bata, que eu não gosto que ninguém me bata por causa que eu acho muito feio. Minha amiga já me beliscou muito na escola, eu não fiz nada com ela e fica me beliscando”.

Na segunda etapa da atividade, o desenho de Ítalo toma novas cores e ele e a colega estão de mãos dadas, envoltos em corações que expressam, segundo o garoto o perdão e a amizade:



Ilustração 16 – Como Ítalo gostaria que fosse

O educando assim se pronuncia acerca do segundo desenho e de como gostaria que as coisas acontecessem na realidade: “Eu perdôo minha amiga e eu quero que ela não me belisque mais. O perdão é uma coisa muito boa, deixa a pessoa feliz. Eu já perdoei ela e se ela fizer de novo eu perdôo de novo. Mas era melhor ele não me beliscar mais”.

Logo após os jovens apreciarem os desenhos e saberem dos depoimentos de seus educandos, perguntei: Qual o significado da experiência como educadores infanto-juvenis para eles?

As respostas a este questionamento e ao questionamento anterior feito na primeira entrevista coletiva encontramos nos pontos abaixo relacionados. Como disse anteriormente, as entrevistas coletivas se constituírem momentos ímpares, em que ocorreram algumas vezes,

verdadeiras discussões, possibilitando um confronto de interpretações entre os jovens das mesmas experiências vividas no grupo. Assim como nas entrevistas individuais, as entrevistas coletivas possibilitaram também maior aprofundamento das questões em pauta, fazendo emergir emoções e sentimentos presentes nas narrações e depoimentos dos jovens da JEIB.

3.3 Eduardo – Pré-juventude – A música como linguagem educativa



Foto 2 – Pré-juventude – Lar de Francisco (2011)

Eduardo participa ativamente das tarefas de desenvolvimento do Lar de Francisco; mas precisamente da doutrinação ou esclarecimento (diálogo fraterno estabelecido nas reuniões mediúnicas com os Espíritos, através de um médium); realiza palestras públicas de conteúdo doutrinário e evangélico e conduz o grupo musical do Lar de Francisco. É educador infanto-juvenil há cinco anos, pois exercia essa tarefa anteriormente no Centro Espírita Maria de Nazaré. Para ele o saber

...se constrói no dia a dia, em todos os lugares... Mas não nos damos conta disso. Só percebemos que sabemos algo, quando utilizamos esse conhecimento. Interessante é perceber que se adquire saber com tudo e com todos, numa união em busca de aprendizado.

Essa idéia nos recorda as palavras de Freire (2003, p. 81), quando ensina que adquirimos mais saber em parceria uns com os outros: “Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. As palavras de Eduardo referente à construção de saberes “em todos os lugares” também encontram apoio no pensamento de Charlot (2000), pois o referido autor ensina que existem outras formas de conhecimento, para além do meio científico, intelectual e escolar.

Após expor sua concepção sobre saberes, Eduardo relatou, conforme minha solicitação na sensibilização da primeira entrevista coletiva, um fato marcante ocorrido durante um dos Encontros Evangelizadores, que ele acredita tenha proporcionado a produção de um saber de máxima importância para seu desempenho mais eficiente como educador infanto-juvenil.

O jovem iniciou falando que seu Ciclo possui cinco educandos, um do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idade variando entre 12 a 15 anos. A heterogeneidade de idades o assustou inicialmente, mas, com os contatos sucessivos passou a comprovar na prática a afirmativa espírita de que cada um trás consigo uma bagagem de experiências adquiridas em múltiplas existências reencarnatórias, atestadas pelo estágio intelectual e moral em que se encontram:

Tenho educandos mais novos em idade física que são mais inteligentes e moralizados que outros mais velhos. Se não fosse espírita não compreenderia hoje essas disparidades... Mas entendo que cada um trás do passado qualidades e defeitos adquiridos por escolha própria. Fico feliz em poder colaborar através da educação espírita para que essas escolhas sejam as mais acertadas possíveis.

Eduardo, ao falar de sua compreensão acerca dos diferentes estágios em que se encontram os jovens integrantes de seu Ciclo, faz alusão à visão que a Educação Espírita tem do educando, como sendo um ser integral, fadado à perfeição que conquista através de múltiplas reencarnações. Vejamos isso nas palavras de Linhares (2005, p. 220): “Educação Espírita parte do princípio que o sujeito é um Ser Integral, cuja natureza espiritual o faz estagiar nas várias experiências reencarnatórias, como estágios evolutivos que o conduzem a perfeição”.

O jovem educador começou a perceber a dispersão, apatia e falta de atenção do seu grupo de educandos durante os encontros. Por mais que se esforçasse em preparar com carinho

uma boa aula, acabava terminando a manhã frustrado, com a sensação de que não tinha conseguido despertar o interesse do grupo. Várias vezes, durante o momento de avaliação que os educadores sempre realizam no término do Encontro Evangelizador, quando os educandos já foram para seus lares, Eduardo confessou a seus colegas de trabalho a sua insatisfação com relação a essa dificuldade e de sua vontade de desistir, por conta desse fato. Em suas palavras revela: “É como se grupo estivesse ali por obrigação e eu queria que ele estivesse por prazer, com alegria; foi então que senti que precisava fazer algo para solucionar essa questão e passei a refletir pensando em cada componente do meu ciclo”.

Esse fato o conduziu a refletir nas formas de ensinar, pois estava lidando com sujeitos diferentes entre si, detentores de bagagens distintas, com suas próprias concepções acerca da vida, cada um com suas formas peculiares de pensar, sentir e agir. Aliado as suas reflexões passou a observar mais o grupo, até que em um dos encontros utilizou a música como forma de Expressão Arte-Cultural e o que ocorreu nesse dia mudou sua dinâmica habitual de conduzir os encontros com seu ciclo. Nas palavras do jovem o acontecido:

Ah! Nesse dia prá mim foi como se eu estivesse num túnel escuro e de repente a luz se fez! Trabalhávamos o tema do Evangelho “O Cristo Consolador”, falávamos portanto de consolação; tudo ia como das outras vezes, o grupo inosso, apático, demonstrando interesse nenhum pelo assunto; chegou a hora da Expressão Arte-Cultural e me veio a idéia de pedir para que eles pudessem traduzir o resultado encontrado como solução doutrinária para o problema discutido através de uma música composta, letra e melodia por eles, que deveriam, depois de terminá-la ensaiá-la, cantá-la não só no final do encontro no ciclo, mas também para os educandos de todos os ciclos. Deixei a tarefa com eles e fui combinar com os outros educadores de nos encontrarmos no salão principal para que eles pudessem escutar a composição da Pré-Juventude. Nunca me senti tão surpreso e tão gratificado como nesse dia, com o empenho e empolgação do grupo. Não é que eles deram conta do recado? A música ficou linda e cantamos até hoje, faz parte do nosso folheto de cânticos, junto com outras composições. Acredito que esse é um saber que construí e que me é valiosíssimo, um saber que só estou me dando conta agora; uma aprendizagem que utilizo até hoje, o de ensinar a jovens utilizando a música como linguagem.

Na apresentação de Eduardo, realizada em capítulo anterior, registrei que o jovem é musicista e toca violão em um grupo musical espírita renomado em todo o Brasil. Em seu depoimento acima grafado ele relata como veio a construir um saber fundamental para sua atividade como educador infanto-juvenil, relacionado com a música, que passou a utilizar com mais frequência, após perceber que ela despertava em seus educandos maior interesse e participação nos encontros educativos, além de fixar melhor o conteúdo debatido pelo grupo.

A música é uma das expressões mais significativas da identidade e culturas dos jovens e adolescentes, motivo pelo qual tem se ampliado o interesse acadêmico-científico nesta relação, nos últimos anos. Entre os anos de 2005 e 2006, foi realizado um estudo sobre a produção da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), voltado para a relação “juventude e música”, onde foi possível constatar um crescimento considerável das discussões a respeito desse assunto, sobretudo a partir do ano de 2000.

Sobre a música, Dayrell (2005, p. 36), explicita em seus estudos ser esta o principal produto consumido no Brasil pelos jovens:

A música acompanha os jovens em grande parte das situações no decorrer da vida cotidiana: música como fundo, música como linguagem comunicativa que dialoga com outros tipos de linguagem, música como estilo expressivo e artístico; são múltiplas as dimensões e os significados que convivem no âmbito da vida interior e das relações dos jovens, sendo mais vivida que escutada.

Muchow (1968: 110) acrescenta que a música proporciona aos jovens o sentir algo que não conseguem exprimir ou explicar, sobressaindo-se como “uma possibilidade de reencontrar o sentido”. Torti (1999) por sua vez, (1999, p. 12), citado por Dyrell (2001) afirma que “a música é a companheira íntima e cúmplice da vida dos jovens, os acolhe nos momentos tristes e nos momentos de alegria, adere às linguagens da festa e do amor, da curiosidade e do conhecimento e marca uma separação com o mundo adulto”

Refletindo estas informações, acredito que Eduardo foi muito feliz quando passou a utilizar a música na prática de educação infanto-juvenil em que está inserido. Ora, se dentre os objetivos da Educação Espírita temos o de sensibilizar os educandos, favorecendo seu crescimento, ampliando-lhes os horizontes e proporcionando-lhes o desabrochar do desejo pela evolução, vejo que nesse sentido, a música pode ser uma parceira de grande relevância no processo educativo, aqui no caso, no contexto espírita. Vejamos o que Mozart (1997), citado por Incontri (1997, p. 221) diz a respeito dessa parceria: “Educação e música – duas palavras que ressoam harmoniosamente juntas. Deixai que a música frequente a alma desde cedo, tocando sutilmente as fibras do ser e a moralidade e o amor brotarão facilmente nas vossas crianças”.

Alves (1997), por sua vez, também tece importante comentário sobre a utilização da música e a educação espírita, lembrando que o ritmo e harmonia da música auxiliam na harmonização interior, e que as letras, simples e objetivas alcançarão com mais facilidade o coração dos educandos de forma adequada, ativando os movimentos interiores do Espírito. Nas palavras de Alves (1997, p. 300): “A música representa elevada interação vertical com as esferas espirituais. Mediante essa vivência, em nível espiritual, o sentir e o querer se harmonizam, aprimorando o sentimento e o lado moral da vida”.

Negar a finalidade educativa que a arte desempenha no seio da sociedade, segundo Therezinha Radetic (1999) e a influência construtiva que exerce na formação do caráter, seria absurdo. Radetic (1999, p. 21) complementa esse pensamento dizendo que no processo de educar pela arte, cabe logicamente, usá-la apresentando ao educando “a boa parte que lhe poderá contribuir na escalada evolutiva”.

No caso de Eduardo, a Arte/Música é utilizada em dois momentos específicos: Para repassar o Problema que será discutido no grupo que está sob sua responsabilidade e na Expressão Arte-Cultural, onde o grupo repassa através da música a solução doutrinária encontrada para o assunto discutido. No primeiro momento, o jovem educador apresenta canção pautada no assunto a ser debatido, previamente composta por ele para essa finalidade. No segundo momento, é a vez dos educandos comporem música que apresente a solução encontrada para o problema à luz do Espiritismo.

Para o jovem educador, ensinar através da música foi uma aprendizagem construída a “duras penas”, depois de muitas angústias, reflexões e observações em torno do seu grupo de educandos. Mas, segundo ele, a solução estava muito próxima, “em suas mãos”, como vemos abaixo:

Custei a ver, tão perto de mim, bastava olhar para as minhas mãos; mas acabei percebendo e hoje me sinto mais tranquilo, seguro, com a sensação de que agora estou alcançando o meu objetivo, que é educar através do Espiritismo e de forma prazerosa, olha só. A experiência está sendo gratificante para mim e para os adolescentes do meu ciclo, tanto que já acalentamos para o ano que vem montar uma escolinha de instrumentos musicais, flauta e violão para iniciar.

Fora a utilização da música, Eduardo aponta outros saberes, estes similares aos que os outros educadores também anunciaram nas entrevistas. Por exemplo, a disciplina no preparo

dos encontros é fundamental. Segundo o jovem, para se ter uma aula produtiva não se deve confiar na improvisação, mas elaborar tudo antecipadamente, “dá mais segurança e demonstra responsabilidade do educador”. Eduardo relata que passou alguns apertos para a elaboração desse saber, devido ao corre-core diário, chegou algumas vezes ao Lar de Francisco em dia de Evangelização sem preparar o encontro e para ele foi “um desastre e eu tenho certeza que meus educandos desconfiaram que eu não tinha me preparado para o encontro. Aí sim, depois de algumas situações vexatórias aprendi a lição”.

O jovem ainda relata outras aprendizagens, essas segundo ele, não devem faltar para ninguém, quanto mais para quem se disponibiliza a educar:

“Paciência, pois lidar com pessoas é muito difícil, cada um é diferente do outro e perseverança, não desistir facilmente dos seus objetivos junto às crianças e adolescentes; me sentiria até hoje um fracasso se tivesse desistido de continuar minha tarefa como educador espírita senão tivesse encontrado uma solução para meu problema”.

Ao ver os desenhos das crianças apresentados na segunda entrevista coletiva, ler e ouvir os relatos sobre o que expressavam, Eduardo, que costuma se denominar como “porta”, por achar que se guia mais através da razão, emocionou-se a ponto de ser motivo de brincadeiras das companheiras da JEIB que estavam presentes. Ao se referir ao significado da tarefa de educação infanto-juvenil assim se pronunciou:

É emocionante você ver crianças se referindo a perdão em situações difíceis, quando os mais adultos esquecem totalmente desse gesto e partem, hoje em dia é uma realidade muito presente, para a agressão, o revide; ou crianças preocupadas com a família e em orar para mantê-la unida. Olhando e compreendendo os desenhos, posso dizer que essa experiência como educador tem um significado todo especial de amor, de esperança, significa que devemos acreditar no potencial do ser humano, que só precisa de incentivo e de condução segura. Significa também que o Espiritismo é um roteiro certo para a evolução e a educação do Espírito.

René Hubert, pedagogo francês, citado por Pires (1985, p. 7), se refere ao ato de educar como sendo um “ato de amor, pelo o qual uma consciência formada procura elevar ao seu nível uma consciência em formação”. A experiência como educador infanto-juvenil também significa para Eduardo um ato de amor e esperança, pensamento com o qual comungo, pois acredito que não existe educação em seu significado mais profundo, se não houver o exercício do amor, se o educador não tiver a crença firme no potencial de seus

educandos, sem o que não haveria de continuar sua tarefa, desde que acreditaria que aquilo em que se ocupa, ou seja, a educação da qual está sendo instrumento não teria nenhuma serventia.

Para a mentalidade contemporânea, amor talvez não seja a primeira palavra que venha à cabeça quando se fala em ciência, método ou teoria. Mas o afeto teve papel central na obra de pensadores que lançaram os fundamentos da pedagogia moderna. Nenhum deles deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Segundo Alves (1997), Pestalozzi compreendia a Educação como o desenvolvimento natural, progressivo e harmonioso de todos os poderes e faculdades do ser e propôs e praticou uma Educação baseada no amor. Um amor que estimula as aptidões dos educandos, disciplinando-lhes o comportamento rumo ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Esse amor, no entanto, com estratégia pedagógica só faz sentido diante de uma educação integral e transformadora, centrada não somente na formação intelectual, mas também no desenvolvimento moral, um amor para formar o homem integralmente, como no caso da Educação Espírita, que já trabalhou ou trabalha suas camadas íntimas, seus instintos.

3.4 Camila – Ciclo III – Autoconhecimento e diálogo na Educação do Espírito



Foto 3 – Ciclo III – Lar de Francisco (2011)

Camila participa da tarefa de educação infanto-juvenil há dois anos e meio, ou seja, desde que essa atividade foi implantada no Lar de Francisco. Em seu Ciclo conta com a participação de seis educandos, quatro meninos e duas meninas, com idade variando entre 9 a 11 anos. Colabora na referida instituição desde sua fundação. Assim como Eduardo está engajada nas reuniões mediúnicas como doutrinadora e também ministra palestras públicas de caráter evangélico-doutrinário. O saber para ela é algo que se constrói a partir das experiências vivenciadas com o outro, coletivamente:

Estamos sempre em contato uns com os outros, agindo e reagindo, e nesse processo vamos adquirindo o saber... Na minha visão, se eu estiver sozinha não tenho como aprender... O mundo é quem nos faculta o saber... Para mim saber é diferente de instrução. Instrução se adquire nos livros... O saber nas experiências.

Parte dessa concepção remete diretamente ao pensamento de Charlot (2000, p. 63), quando afirma que “não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o saber é também relação consigo mesmo e com os outros”.

A jovem confessa que ainda não havia pensando nas aprendizagens construídas ao longo dos Encontros Evangelizadores, no entanto, acredita que a construção de saberes, em sua atividade como educadora espírita junto à infância e juventude no Lar de Francisco, é viabilizada através dos momentos vivenciados com seu Ciclo. Indagada acerca de uma ocasião marcante, que lhe proporcionou uma aprendizagem Camila, após refletir no assunto, relatou o seguinte:

Não foram pouso os dias em que eu desarmonizei o grupo por causa das minhas reações diante do modo de agir de alguns dos meus educandos. Gente, como sofri no início quando ingressei na Evangelização; me aborreço facilmente e isso começou a dificultar minha atuação, a ponto de no Encontro Evangelizador as coisas não fluírem como deviam. As vezes já vinha de casa chateada com alguma coisa e aí já viu... O modo como me encontrava refletia nas crianças do meu Ciclo, eles percebiam e sentiam que eu não estava bem e também não ficavam bem. Eu comecei a pensar que precisava fazer alguma coisa para superar essas situações que me complicavam e podiam me levar a magoar as pessoas. Comecei a pensar no Espiritismo, sua proposta pedagógica de reforma íntima, que só é possível pelo autoconhecimento. Comecei por aí, conhecer a mim mesmo e me dispus também a dialogar mais com meus meninos da Evangelização, para conhecê-los melhor.. Lógico que ainda não estou cem por cento; estou me trabalhando, me avaliando, me percebendo para ver o que preciso mudar em mim. Eu acho que esse é um saber que construí no decorrer desses três anos em que estou trabalhando como educadora espírita, a necessidade de autoconhecimento, mais diálogo com meus educandos,

para conhecê-los melhor intimamente. E sabe o que é melhor? É um saber que eu estou utilizando para minha vida de forma geral.

Ao terminar seu relato, Camila enfatiza que é no cotidiano dos Encontros Evangelizadores que vai aprendendo a conhecer melhor cada um deles e conhecendo a si mesma, já que se encontra voltada para essa disposição, vigilante na sua maneira de pensar, sentir e agir, para saber o que necessita reformular em si mesma.

Percebo no depoimento acima a necessidade de Camila de buscar o autoconhecimento, de aprimorar-se, no esforço da superação de tendências negativas, uma busca por conquistar novos valores que lhe proporcionem melhores posicionamentos diante de seus educandos e conseqüentemente, perante a vida. A fala da jovem me remete diretamente a lembrança o pensamento de Joanna de Angelis, psicografada por Divaldo Franco (1995), que ao se referir a educação, enfatiza a necessidade do auto descobrimento, que seria um movimento de busca do *self*, do eu profundo, somatório das experiências do processo de evolução vivido nas varias reencarnações e que não se restringe a personalidade atual, a vestidura do eu (ego) nesta etapa da vida. Nas palavras de Ângelis (FRANCO, 1995, p. 115):

A experiência de identificação de si e um passo avançado no processo de autodescobrimento, de auto amadurecimento. Essa busca interior expressa-se como uma forma de insatisfação em relação ao já conseguido – os valores possuídos não preenchem mais os espaços interiores, deixando vazios emocionais, uma necessidade de aprimoramento psicológico, superando os formalismos, os modismos, o estatuído circunstancial, nos quais a forma é mais importante que os conteúdos, o exterior é mais relevante que o interior; uma consciência lúcida, que desperta para os patamares superiores da existência física; uma incontida aspiração pelas conquistas metafísicas, face a vigência permanente do fenômeno da morte em ameaça contínua, pois que transitoriedade da experiência física se apresenta de exíguo tempo, facultando frustração; uma imperiosa busca de paz desvestida de adornos e de condicionais e um amplo anseio de plenitude. Com estes referenciais há uma inevitável autopenetração psicológica, uma busca de si, do autoconhecimento, a fim de bem discernir que anseia e para que, o que se possui e qual sua aplicação, a análise do futuro e como se apresentará. A emersão de si, predominado no indivíduo, é característica de cristificação, de libertação do deus interno, de plenitude.

O exposto acima deixa claro que para amadurecer, crescer, melhorar, é necessário conhecer a nós mesmos de forma mais profunda, integral, implicando no domínio de si, na capacidade de auto-análise e direcionamento da energia mental para os canais superiores da vida. Compreendo que a maior dificuldade que temos em nos conhecer, provém do nosso

orgulho, desde que habitualmente preferimos um elogio falso a uma crítica construtiva. Fato comum na atualidade é tendermos a atribuir erros aos outros, julgando e apontando as deficiências alheias, sem ter a coragem de julgar a nós mesmos, assumindo para nós somente o que é bom.

Camila, ao se dispor ao autoconhecimento para modificar seu modo de pensar, sentir e agir demonstra coragem e compreensão clara do objetivo do Espiritismo, assimilando para si o tem a proposta pedagógica de reformulação interior, ou seja, procurando saber quais são as suas virtudes e quais os seus defeitos, quais são suas possibilidades e limitações e o que deve e o que não deve mudar em si mesma para realizar sua transformação interior.

O conhece-te a ti mesmo, conforme nos ensinou Sócrates, será o meio mais prático de transformação interior. Camila não iniciou o processo de autoconhecimento espontaneamente, mas foi impulsionada pelos entrosques ocorridos em seu grupo de educandos do Lar de Francisco e seus alunos da rede municipal de ensino. Conforme Ney Prieto (1991), é na convivência social, através de nossas reações com o meio e as manifestações que o meio nos provoca que aprendemos a identificar nossas reações indesejáveis e iniciamos o burilamento interior, que não passa de um processo de auto-educação dos nossos sentimentos e de auto-conscientização do reconhecimento de nossas limitações em superá-las.

Percebo ainda, no depoimento de Camila, que o campo das relações humanas é uma área de experiência humana bastante significativa para a evolução moral do ser humano, através do conhecimento do outro e de si próprio, proporcionado pelas relações estabelecidas ao longo de sua existência. É nesse sentido que Peres, (1984, p. 24) afirma:

No relacionamento com os seres humanos, as experiências vividas ensinam constantemente lições novas. Aprendemos muito na convivência social, através de nossas reações com o meio e das manifestações que o meio nos provoca. O tempo vai realizando progressivamente o amadurecimento de cada criatura, na medida em que aprendemos, no convívio com o próximo, a identificar nossas reações de comportamento e a discipliná-las.

Outro saber construído por Camila junto a seu Ciclo de educandos se refere à necessidade de mais diálogo. Para a jovem, o diálogo tem auxiliado a conhecer melhor seus educandos, e através desse conhecimento ela tem se posicionado melhor com relação ao

respeito às diferenças, ao modo de ser de cada um deles. O respeito às diferenças, segundo Freire (1978) proporciona o verdadeiro encontro entre os homens, entre educador e educando:

Resolvi ter um maior conhecimento acerca deles, dialogando mais, pois tenho aprendido no dia a dia que é conversando que nos entendemos melhor; aguçando minhas percepções para as particularidades de cada um... E também passei a me observar com mais frequência, a me conhecer melhor, para superar minhas limitações. Afinal de contas o Espiritismo nos ensina que trazemos de outras encarnações uma bagagem recheada de virtudes e defeitos... Tendências boas e ruins... Estamos em estágio evolutivo diferentes. Precisamos respeitar a condição interior do nosso próximo e ensinar, através do exemplo como todos podemos avançar para um estágio superior, vencendo as nossas imperfeições.

Para Paulo Freire (1978) o diálogo é um dos eixos fundamentais para a liberdade e a transformação da sociedade. É elemento primordial para que educador e educando sejam sujeitos atuantes. Dialogar no pensamento do autor implica na esperança de que no encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos. O diálogo é o sentimento de amor tornado ação, o diálogo amoroso é o encontro dos homens que se amam e que desejam transformar o mundo. No entendimento de Freire (1978, p. 78): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O diálogo é pois, uma necessidade existencial.

Em Freire (1978) o diálogo é um encontro onde sempre está presente a reflexão e ação dos sujeitos que dialogam, orientados para o mundo que necessitam transformar e humanizar. Por isso o diálogo não pode ser convertido numa simples troca de idéias, ou numa discussão agressiva entre homens que objetivam somente a imposição de suas idéias. “O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens” (FREIRE, 1978, p. 83) e “exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens (FREIRE, 1978, p. 83).

Foi incentivando mais a prática do diálogo que Camila passou a conhecer melhor os componentes de seu Ciclo, e em contrapartida começou a notar a variedade de aptidões e ampla criatividade dos seus educandos, fato que a conduziu a optar com mais frequência pelas atividades de artes plásticas durante o momento de Expressão Arte-Cultural. Pintura, colagem, modelagem, recorte, entre outras expressões artísticas, servem como instrumento para

expressarem por meio da arte, a Solução Doutrinária encontrada para o problema em debate. Assim como Eduardo, Camila também costuma trazer muitas vezes o Problema a ser discutido pelo grupo expresso através de artes plásticas. Sobre as artes na Educação Espírita, Alves (1997, p. 295) se pronuncia dessa forma: “As artes traduzem fator de grande incentivo às crianças e aos jovens. Muitos despertarão, pois são Espíritos reencarnados e podem trazer bagagem artística que deverão extrapolar de si mesmos”.

Linhares (2005, p. 115) explicita a arte na Educação Espírita como instrumento que oportuniza um contato com a dimensão do sentir, seus potenciais, conflitos, como também, colabora no processo de autoconhecimento de jovens e crianças. Em suas palavras, a arte “como tecnologia do sentimento, vai fertilizar o pensar, o sentir e o fazer das crianças e jovens, sua produção de sentidos para a vida, de uma perspectiva nova”.

Sobre outros saberes construídos por ela ao longo de sua tarefa na Educação Infanto-Juvenil, Camila refere-se à condição de humildade, que aquele que se dispõe a educar deve conquistar, pois segundo a jovem “estou no papel de educadora mais sou também aprendiz; ao mesmo tempo em que ensino eu adquiero conhecimento, ou seja, estamos todos nós, educadores e educandos no mesmo barco, na tentativa de aprender cada vez mais”.

Para a jovem, o educador tem que ser humilde, consciente de que não sabe tudo e não ter vergonha de assim se revelar diante dos seus educandos. É como dizia Paulo Freire (1978): “Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento”? Sobre esse saber, o da necessidade de humildade, Camila diz que “seu vulcãozinho interior” foi quem lhe propiciou essa aprendizagem:

Descobri que minhas reações de aborrecimento diante das ações dos meus educandos provêm unicamente do orgulho que ainda carrego comigo, não é fácil um orgulhoso reconhecer seu defeito, mas fui literalmente impelida pelas situações desagradáveis que estavam ocorrendo, como já disse antes, tanto no Lar de Francisco, na Evangelização, como na minha vida como um todo.

Ao se pronunciar sobre o significado da experiência como educadora infanto-juvenil Camila relata:

Olhar para esses desenhos me emociona profundamente; sinto a sensação de dever cumprido, é como se os botões de rosa, que prá mim são as crianças do Lar de Francisco, já estivessem desabrochadas, espalhando seu perfume por onde passam. Essa experiência não podia significar outra coisa prá mim senão esperança na transformação, na mudança para melhor desses Espíritos que estão tendo essa oportunidade. A transformação vem da vivência do Evangelho, da vivência dos princípios espíritas que proporcionam o desenvolvimento moral, que prá é mim é fundamental na prática educativa.

Camila fez esse relato com os olhos marejados, demonstrando alegria e emoção pelos posicionamentos das crianças expressados através dos desenhos que foram utilizados no momento de sensibilização na segunda entrevista. Esperança, segundo ela, de que “é possível sim o homem mudar para melhor, esperança na construção de um mundo renovado, mais fraterno e solidário”. A jovem, pelo que pude apreender de suas palavras compreende o processo de transformação com um processo que tem como conseqüência o desenvolvimento moral do indivíduo, que segundo ela pode se dar através da vivência dos ensinamentos do Evangelho e dos postulados espíritas. Para a jovem, é essencial que a Educação propicie o crescimento moral.

No que se refere ao desenvolvimento moral, encontro apoio novamente no pensamento pestalozziano, que concebe a autonomia ético-moral direcionando o ser espiritual que somos como um fim supremo da Educação. Na visão de Pestalozzi (1931), o homem é um ser essencialmente moral, isto porque possui dentro de si mesmo o germe desta moral e a essência divina. Para o autor, existem três estados que fazem parte do desenvolvimento moral do homem e que correspondem às camadas da psique humana:

O estado natural ou primitivo - Aqui o homem, egoísta por natureza, ainda vive impulsionado pelos instintos de sobrevivência e dominação, na satisfação de suas necessidades básicas. Corresponde ao estado primitivo do homem:

Estado social - corresponde à moral social, à lei social, ao que se aprende na sociedade. No entanto, a moral social não transforma os instintos básicos do homem, apenas coíbe. Por isso mesmo, a sociedade se apresenta fragilizada, sujeita a delinquência, pois a animalidade do home está apenas reprimida e não transformada.

Estado moral - Segundo Pestalozzi (1931) o homem acima de tudo é um ser espiritual, é um ser moral, de essência divina. Ao atingir, pois o estado moral o homem é capaz de transformar seus instintos animais, num sentido positivo, revelando-se como artífice de sua própria moral, sem necessidade de moral exterior que lhe guie os passos. A moral não vem de fora - é interior.

Sendo assim, o educando que se descobre como um ser divino começa a trabalhar suas camadas íntimas até se tornar um ser moral por excelência, despertando em si também o amor que já possui em seu interior. O papel do educador seria então o de despertar essa essência divina no educando, para que ele possa transformar-se e atingir a sua autonomia moral, ou seja, o estado moral, segundo Pestalozzi (1931).

A emoção de Camila e seu relato ao ver os desenhos das crianças expostos na segunda entrevista coletiva, e saber de seus posicionamentos, revelam que a jovem sente que está atingindo o objetivo de desenvolvimento moral, através da Educação Espírita que propugna por despertar as qualidades interiores de quantos lhes compartilhe o conhecimento. Para a jovem é “a prova maior de que estamos no caminho certo” e se afirma surpresa, pois “nunca havia me dado conta das aprendizagens que venho construindo nos Encontros Evangelizadores ou mesmo parado para pensar nelas. Vamos aprendendo aqui e acolá, mas não refletimos sobre esses saberes adquiridos”.

3.5 Kellen – Ciclo II (6 a 8 anos) – Dramatizando o cotidiano

Ressalto mais uma vez que Kellen é a responsável pela coordenação da tarefa de educação infanto-juvenil no CELARF e foi quem implantou a atual dinâmica de ensino utilizada nessa instituição. É educadora há cinco anos, pois exercia essa função no Centro Espírita Maria de Nazaré, célula espírita de responsabilidade do Centro Espírita João o Evangelista. Assim como os demais jovens, participa de várias atividades do CELARF, estando nesta instituição desde sua criação.



Foto 4 – Ciclo III - Lar de Francisco (2011)

Seu Ciclo conta com a participação de oito educandos, cinco meninos e duas meninas, com idade variando entre 6 e 8 anos. Relata, com os olhos brilhando de emoção que é apaixonada pelo que faz, pois compreende a importância da educação espírita na formação de valores morais necessários a consolidação de homens e mulheres de caracteres. Em relação ao saber se pronuncia:

Sempre venho ao encontro educativo com a intenção de repassar algum saber. No entanto mais recebo do que dou. O saber para mim se adquire a todo instante, é um processo de troca constante, entre pessoas que se relacionam; é na aquisição do saber, que na minha visão, se dá com as experiências diárias, que temos a oportunidade de viver melhor; na medida em que aprendemos cada dia mais um pouquinho, vamos descobrindo o melhor caminho a seguir.

Esse pensamento remete as idéias de Josso (2000, p. 90) que ao se referir aos saberes afirma que estes “(...) constituem uma espécie de cofre de tesouros onde se pensa poder descobrir, à medida das necessidades, as idéias, as instruções de uso, as receitas que nos ajudarão a sair de um mau caminho ou a melhorar as dimensões do nosso saber-viver”.

Situando-me ainda nas palavras da jovem relacionadas à aquisição de saberes, vejo que sua compreensão a esse respeito vem de encontro ao pensamento de Charlot (2000) quando afirma que o saber é uma relação com o outro, pois o conhecimento vai sendo construído nas relações que se estabelecem entre as pessoas e também é uma relação com o mundo, é construído pois, em uma história coletiva, produto das relações epistemológicas entre os homens.

Sobre a situação que a conduziu a gestação de saberes nos Encontros Evangelizadores, Kellen fala o seguinte:

Desde os primeiros encontros com meu ciclo comecei a perceber o comportamento de cada educando... Agressividade verbal, indiferença ao momento, falta de participação, atitudes voltada para chamar atenção para si, entre outras coisas. Algumas vezes tive que ser bastante enérgica com alguns deles, ou seja, tive que dá um tratamento de choque para poder despertá-los... Isso começou a me inquietar e refletindo passei a me perguntar qual o tipo de vida que eles levavam; como era o ambiente familiar, qual a estória deles... Foi aí que nasceu a idéia de realizar visitas domiciliares para que pudéssemos conhecer um pouco mais da realidade em que nossos educandos estavam imersos.

Na continuação de sua fala a jovem revela que o conhecimento do cotidiano dos educandos proporcionou -lhe a compreensão de determinados comportamentos das crianças de seu Ciclo:

Compreendi a partir do conhecimento da realidade dos educandos muita coisa. Compreendi a que aquela menina que faz de tudo para chamar a atenção, gritando, dizendo palavrão fica na maior parte do tempo na casa da avó, ou melhor, na rua, pois a avó é bem idosa; a sua mãe trabalha fora o dia inteiro, o seu pai tem hanseníase e está acamado, a doença em estágio avançado. Compreendi que aquele menininho calado, triste, que eu achava que era preguiçoso, porque não participava de nada, apático, não tem ânimo para participar porque tem fome, a mãe ganha muito pouco, mal dá prá pagar o aluguel, tem mais três irmãos pequenos e o pai foi posto fora de casa porque é viciado em drogas e vendeu tudo que a família possuía. E por aí vai. Também sentimos a necessidade de trazer seus responsáveis para estarem mais próximos do Centro Espírita e terem conhecimento do que estávamos ensinando a seus filhos, pois a grande maioria não é espírita. Foi aí que começamos a nos reunir com eles. Posso dizer que esse foi o saber mais precioso que construí e venho construindo ao longo da tarefa de educação infanto-juvenil: conhecimento da realidade dos meus educandos e diálogo para uma maior interação.

Para a jovem, o desejo de conhecer a realidade de seus educandos, não foi impulsionado por simples curiosidade e nem mesmo pela vontade de verificar algo suspeito, mas trata-se sim de conhecer aspectos da vida dos educandos que possam fornecer dicas para enriquecer mais a proposta pedagógica do Encontro Evangelizador, para torná-la mais produtiva, de acordo com a realidade e necessidade de cada um. O conhecimento da realidade também proporciona o aproveitamento das habilidades e interesses dos educandos, o que facilita a uma maior dinamização dos encontros.

O pensamento de Kellen vem de encontro a proposta de Paulo Freire(1978) que parte do estudo da realidade do educando, levando-se em conta sua história de vida, suas experiências e suas idéias. Para esse autor, os dados coletados devem ser organizados pelo educador, de forma que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes.

Freire (1978) concebe a educação como reflexo sobre a realidade existencial, onde é necessário articular com essa realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando sempre inserir os fatos particulares na globalização das ocorrências da situação. Sendo assim, a atuação pedagógica é realizada no meio social dos educandos e o educador deverá procurar articular-se no processo educativo, partindo dos elementos que fazem parte da realidade vivida por eles.

Outras situações foram contribuindo para que Kellen reforçasse em si o desejo do conhecimento da realidade de seus educandos e a jovem ressalta que a partir das visitas e dos encontros com os responsáveis, começou a compreender melhor o comportamento de alguns de seus educandos e assim passou a utilizar com mais frequência situações por eles vivenciadas no cotidiano como problemas a serem discutidos pelo grupo. De acordo com Linhares (2005, p. 200):

Ao trazermos reflexões dessa ordem, estamos a tomar como elemento de nossa reflexão as situações concretas do mundo de vida do educando. Isso faz dialogar o conhecimento do Espiritismo, que está sendo adquirido, com as situações do mundo onde os indivíduos são chamados a atuar.

Essas situações são trazidas para o Ciclo II, na grande maioria das vezes, através de jogos teatrais por Kellen, em primeiro plano. Depois, no momento da Expressão Artístico-Cultural, é a vez do grupo dramatizar, evidenciando a solução encontrada para a dificuldade colocada em pauta.

O teatro para Kellen também veio suprir uma necessidade por ela averiguada: a dificuldade de assimilação pelos educandos do conteúdo doutrinário discutido durante os encontros. Segundo ela, através da dramatização eles desenvolvem seu potencial criativo, entendem, aprendem e ensinam melhor.

Linhares (2005, p. 110), ao se referir à experiência artística, trás a lume a sua amplitude para além da criação e invenção, evidenciando-a como fator de preservação e memória. Isso equivale dizer que o educando que vivenciou um jogo teatral, por exemplo, não o esquecerá tão facilmente e o aprendizado que lhe foi proporcionado através da dramatização permanecerá em sua memória. Por isso Kellen utiliza com mais frequência o teatro nos Encontros Educativos Espíritas.

Vale relembrar que o cotidiano dos educandos é o pano de fundo no qual são retiradas as situações problemas trazidas para o debate através do teatro. Segundo Heller (1992, p. 20) “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. Para autora, a vida cotidiana é heterogênea em conteúdo e significação e inúmeras atividades humanas compõem o seu dia-a-dia, como a organização do trabalho, os lazeres, a atividade social sistematizada, entre outras.

O cotidiano traz em si a marca da singularidade do sujeito, e toma forma a partir de suas necessidades, valores, crenças e afetos. Nesse sentido, o cotidiano de cada pessoa é único e irrepitível na medida em que a unicidade e a irrepitibilidade são características inequívocas da condição humana. Entretanto, segundo Heller (2000, p.21), "o genérico está 'contido' em todos os homens e, mais precisamente, em toda a atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares". Assim, o sujeito individual se transforma no sujeito coletivo, seja através da atividade artística, laborativa ou científica, nas atividades de cuidado do outro (das crianças, dos doentes e necessitados), ou nas atividades relativas à participação social e política.

Avançando nos depoimentos de Kellen, ressalto uma outra aprendizagem que a jovem construiu em sua tarefa como educadora espírita infanto-juvenil: “saber escutar está sendo prá mim um grande aprendizado que estou construindo ainda no dia a dia, nos encontros com o meu Ciclo e na vida como um todo. Como compreender se não sei escutar?. Acho que isso também envolve a paciência prá ouvir e assim poder entender de forma clara.

O *saber escutar* em Freire (1978, p. 127-128; 135) implica na disponibilidade do “sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro”. Segundo o autor, o

educador que sabe escutar “aprende a lição de transformar o seu discurso, as vezes necessário ao aluno, em fala com ele”. O respeito às diferenças para Freire (1978, p. 136) é uma virtude essencial de quem sabe escutar:

“Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não me importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.

Para a jovem, se não há uma boa escuta, também não existe um bom diálogo, o que vai dificultar o processo educativo. Ela ressalta que tem se esforçado para escutar os integrantes do seu grupo com mais paciência, procurando, principalmente, encetar um diálogo onde possa perceber as nuances do cotidiano de cada um, de forma que ao preparar os encontros, utilize situações concretas conhecidas pelos seus educandos para que as aprendizagens possam ser significativas para eles.

Kellen, dentre todos os jovens da JEIB, foi quem mais ficou encantada com os desenhos apresentados durante o momento de sensibilização na segunda entrevista coletiva e com as narrativas de seus pequenos autores. Dois dos desenhos foram realizados por componentes de seu Ciclo. Para ela a experiência como educadora espírita tem sido muito gratificante e tem um significado todo especial:

Significa educação com amor, com paciência; para educar tem que ter muito amor; só o amor tem poder suficiente para realizar transformações prodigiosas. Os depoimentos deles mostram que as sementes que estamos plantando em seus corações estão florescendo. É difícil encontrar uma criança que vindo a casa assaltada, seus parentes maltratados venha a falar de perdão, é difícil ouvir uma criança falar de oração, de amizade e praticar atos de amor.

Assim como Eduardo, Kellen tem o amor como sentimento que pode designar o significado de sua experiência como educadora espírita. Pestalozzi (1931) afirma que o melhor método que encontrou para seu relacionamento com suas crianças foi a firme confiança em seu amor. Dessa forma o emérito educador declarou que subordinou a instrução a objetivos mais altos, o que suscitou em seus educandos o desabrochar e o fortalecimento dos mais nobres sentimentos.

Pestalozzi (1931) complementa afirmando que se ao invés do amor tivesse empregado sermões e pressões, com certeza não teria conseguido a devida transformação e desenvolvimento afetivo-moral de seus educandos. Para ele, a educação não ocorre por meio de palavras e aulas frias, mas através do sentimento, da ação, da participação em experiências em um ambiente estimulador de suas qualidades, dentre as quais a maior por excelência é o amor, virtude que deve sustentar o edifício de todas as outras virtudes.

Kellen fala dos ensinamentos que conseguiu transmitir para as crianças de seu Ciclo, que ela compara com sementes que começam a germinar. Em Pestalozzi (1931) vemos o contrário, as crianças serem comparadas a sementes que, em recebendo o estímulo superior, vindo dos pais em primeiro lugar, dos professores, dos amigos, despertam em si as qualidades superiores que dormitam, latentes, em seu íntimo. Em despertando-as, elas se tornam impressas no Espírito, para sempre.

3.6 Ticiane e Carol – Ciclo I (4 a 5 anos) - A arte de educar brincando



Foto 5 – Ciclo I – Lar de Francisco (2011)

Ticiane e Carol trabalham juntas no Ciclo I, que é constituído de nove educandos, duas meninas e sete meninos, com idade variando entre 4 e 5 anos. Ambas fazem parte do quadro de trabalhadores do Lar de Francisco, participando ativamente de suas atividades. Para as

duas educadoras, o saber vai se construindo em toda parte, no contato com outras pessoas, assim como nas atividades em que se empenham diariamente.

Saber para mim se adquire todos os dias, na rua, na escola, no trabalho, no centro espírita, em casa, onde estivermos e naquilo que estamos fazendo e com as pessoa que estamos encontrando; nada se perde e tudo se aproveita para aumentar nossa bagagem de conhecimento (Carol).

Acredito que aprendemos com tudo e todos que nos rodeiam e em qualquer lugar. Quando vivemos uma situação da qual retiramos uma lição de vida, não vamos mais repetir os erros passados que nos levaram a essa situação e assim faremos de forma diferente. A lição foi aprendida, o saber foi construído e permanece conosco, mesmo que não tenhamos a consciência disso (Ticiania).

Nesse sentido, Charlot (2000) ensina que não há saber senão organizado frente às relações internas, o que equivale que a dizer que a compreensão do saber implica a de sujeito, de atividade de sujeito, de relação de sujeito com ele mesmo e da relação desse sujeito com os outros.

O Ciclo I é composto com crianças que apresentam a menor faixa etária e também comporta o maior número de educandos. Esse fato se constitui para as duas educadoras como um desafio constante, pois necessitam de muita habilidade para conseguir mantê-los atentos e envolvidos na dinâmica dos encontros, assim como levar até eles a problemática foco a ser refletida pelo grupo. Como venceram esse desafio?

Nos preocupamos bastante em como deveríamos apresentar as situações problemas que deveriam ser solucionadas pelas nossas crianças. Meu Deus, como fazer isso de forma que alguma sementinha do conhecimento espírita ficasse com eles? Como conter nove crianças bastante ativas num ambiente pequeno, durante uma hora e meia sem que houvesse reclamações e dispersão? Mas foi observando o próprio grupo que a resposta as nossas angústias chegou. Criança vive brincando; tudo para ela é motivo de brincadeira. Percebemos que podíamos utilizar aquilo que eles mais gostavam de fazer para ensinar. Acredito que educar brincando foi um saber construído por mim e Carol e que tem servido a cumprir nosso papel como educadoras. Saber esse adquirido em meio a muitas inquietações e medo de não conseguirmos realizar a tarefa a que nos propomos e que ainda está sendo construído. Pesquisamos e experimentamos muito e ainda continuamos fazendo isso, mas já conseguimos fazer dos nossos encontros uma manhã agradável recheada de muitas brincadeiras, e o melhor, brincadeiras educativas (Ticiania).

Quando nos tornamos sabedoras de que podíamos educar brincando, foi como se um peso imenso tivesse sido retirado de nossos ombros. O melhor para mim é que sou meia moleca e educar brincando seria mais prazeroso ainda. Só que não foi fácil no início, tivemos que ralar muito, pesquisar bastante, já que não tínhamos esse

conhecimento e para falar a verdade, nunca havíamos trabalhado dessa forma (Carol).

Ticiane e Carol falam de suas angústias diante da tarefa que abraçaram na Educação Infante-Juvenil do Lar de Francisco. As duas educadoras nunca haviam trabalhado com educação, muito menos com a Educação Espírita. Observando seus educandos perceberam, no ato de brincar um método para ser utilizado durante os Encontros Evangelizadores pelas crianças de menor idade, entre todos as outras participantes desse trabalho educativo. Ainda estão experimentando, criando, continuam observando seus educandos, para aproveitar os interesses demonstrados pelas crianças e desenvolver outras atividades, mas já podem afirmar que a introdução do brincar no contexto da prática educativa espírita tem dado certo e acreditam que estão conseguindo atingir o objetivo educacional proposto pela instituição a que estão vinculadas.

Para Ricardo Rodolfo (1990), não há nenhuma atividade importante no desenvolvimento da criança que não passe pelo brincar. Dessa forma observamos o lúdico presente enquanto comem, quando realizam a higiene pessoal, no momento de vestir-se e até mesmo para dormir, entre outras situações cotidianas.

Quando a criança brinca ela ingressa, através da imaginação, num mundo onde coloca seu corpo em cena, como representantes de papéis, vivenciando personagens de todos os tipos, mostrando seus sentimentos e fantasias, num mundo de faz-de-conta. O simbólico é utilizado como forma de representação. O mundo lúdico é o elo entre a realidade interna do sujeito e a realidade externa, compartilhado com outras pessoas. Através do brincar a criança constrói representações e encena versões, a partir de suas experiências (ALVES & SOMMERHALDER, 2006).

Vygotsky (1998), por sua vez salienta que a ludicidade tem um grande papel no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Ao brincar elas se desenvolvem e se socializam. Descubrem assim o seu verdadeiro papel na sociedade através do brinquedo, favorecendo também a aprendizagem da leitura e da escrita. Para esse estudioso, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, resgatam a importância dos jogos e brincadeiras na formação da inteligência, tendo como papel do educador, articular esses processos,

orientando, mediando e propondo desafios às crianças, proporcionando sempre o aguçar da curiosidade, criatividade e instigando a discussão, bem como o raciocínio das crianças.

Linhares (2005, p. 92) amplia os conceitos acima, afirmando que é de modo brincante que as crianças dão significado ao que vivenciam:

Sentindo-se na pele dos “personagens das histórias” e das cenas de seu faz-de-conta, contando de si mediante o mundo imaginado dos desenhos, brincando com suas peripécias, as crianças tomam contato, por meio da ficção vivida através da brincadeira, com conflitos e conteúdos afetivos comuns às suas tarefas de crescimento.

Em Piaget (1989), a maneira da criança assimilar (transformar o meio para que este se adapte às suas necessidades) e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (Piaget 1976, p.160).

O brincar (para a criança) seria em Piaget (1976) uma forma de assimilar o real e adaptar-se ao mundo social, dos adultos, permitindo assim suprir suas necessidades afetivas e cognitivas. Para Piaget, na brincadeira “do faz-de-conta” a criança cria símbolos, desenvolvendo uma linguagem própria para reviver momentos que julgam interessantes.

Segundo as educadoras, a utilização de atividades lúdicas no encontro educativo espírita tem-lhes proporcionado uma vivência bastante enriquecedora. Apesar de suas limitações, já se observa resultados bastante positivos, dentre as quais citam a ampliação das possibilidades de expressão das crianças; no início dos encontros utilizavam-se em demasia os desenhos; atualmente os educandos se expressam através de histórias, pintura a dedo, argila, recorte e colagem de imagem, música, tudo de forma lúdica. Até mesmo as brincadeiras que

surgem espontaneamente durante o desenvolvimento das atividades são aproveitadas no processo de educação infantil. As dificuldades relacionadas a mantê-los no espaço destinado aos encontros também diminuíram. Isso elas atribuem ao fato das atividades serem mais prazerosas.

Para manter o bom rendimento nos Encontros Evangélicos, Ticiane e Carol são unânimes em afirmar que estão sempre procurando novas formas de brincar e já conseguem criar algumas brincadeiras, assim como reutilizar uma mesma brincadeira várias vezes, mudando-a em alguns aspectos, dando-lhe nova roupagem, ressignificando seu sentido.

É dessa forma que Freire (1977, p. 27) afirma que o conhecimento “demanda uma busca constante, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Portanto, é como sujeito e somente como sujeito que o homem pode realmente aprender”. Isso nos remete a outro importante pensamento de Freire (1978, p. 60) que deixa margem para inúmeras reflexões: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Ticiane e Carol são unânimes em afirmar que ainda não haviam se dado conta das aprendizagens construídas, a não ser nesse período da pesquisa, em que pararam para pensar sobre o assunto. As duas educadoras relatam que a paciência é outra grande aprendizagem que está em construção para as duas. Carol relata que ser paciente não é tão difícil para ela, desde que “me misturo com as crianças e viro criança também, me sento no chão, brinco com elas, procuro me colocar no mesmo patamar que elas, não sei se isso é correto, mas tem dado certo, não tenho me estressado muito”. Ticiane por sua vez relata:

Tenho aprendido a ter uma coisa que não tinha muito: Paciência. Me inquietava quando via uma criança fazer uma coisa errada. Hoje eu já tenho a paciência de conversar e dizer o que eles estão fazendo errado. De dialogar e assim é bem melhor. Eu não grito, converso e tenho certeza que fica alguma coisa. Prá mim e prá eles. Sei que preciso ainda melhorar. Não é fácil lidar com crianças; mas faço por amor.

Percebo que paciência e diálogo são temas presentes nas falas dos jovens da JEIB. São relatadas por eles como aprendizagens que ainda estão em processo de construção e que são fundamentais na tarefa de educar o Espírito. Em seus depoimentos deixam ver nas entrelinhas

de suas frases que estão se esforçando para que consolidem esses saberes como práticas naturais em seus cotidianos, dentro e fora do Centro Espírita. Vislumbro em seus esforços um processo de auto-educação consoante com a proposta pedagógica do Espiritismo ao mesmo tempo que se prestam a tarefa de educar aos mais novos. Ensinam aprendendo e aprendem ensinando, conforme as palavras de Freire relacionadas ao ato de aprender (1998, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25).

A experiência de educar o Espírito tem uma significação para Ticiania de transformação de ambas as partes. Transformação de quem educa, desde que o educador vai adquirindo mais saberes, que não se relacionam somente com a proposta curricular espírita em vigor, mas outros saberes que vão se estabelecendo na convivência com o grupo, no exercício de ensinar e transformação do educando, que vai assimilando ensinamentos repassados e utilizando na vida. Vejamos o que a jovem tem a dizer a esse respeito:

Pensar no significado da experiência de educar me vem a mente uma palavra única: Transformação. Realizei muitas mudanças no meu modo de ser, de pensar e agir. Sou exemplo para minhas crianças e sei que isso vale mais do que as palavras que eu digo para eles. Ao ver esses os desenhos e ouvir o que elas estão simbolizando, percebo as transformações que estão acontecendo nessas crianças. Percebo no contato com elas durante os Encontro Evangelizadores as mudanças, que não estão só no físico, pois a grande maioria já está conosco a três anos, estão crescendo fisicamente, mas crescendo moralmente, espiritualmente também. Essas transformações percebemos também quando nos reunimos com o pais e eles falam sobre o assunto, como seus filhos ter melhorado em casa.

Ticiania se coloca como exemplo para seus educandos. Compreende que não basta somente belas prelações, mas atitudes, vivência diária daquilo que ensina. Isso porque segundo Anália Franco (2008), psicografada por Florêncio Anton “Educação é também transformação. Educação Espírita é transformação de atitudes para melhor no caminho da eternidade”.

A jovem educadora ao falar em “transformação” aponta a renovação do ser, no sentir, no pensar e no agir, ou seja, para a formação do homem novo, objetivo primeiro da Educação Espírita. Pires (1983, p. 13) ao se referir ao homem novo relembra que mundo está cheio de erros e injustiças porque é a soma dos erros e injustiças dos homens. Para o autor, só existe

renovação no mundo através da renovação do homem e nesse sentido atribui um papel relevante ao Espiritismo:

O Espiritismo está na Terra, em cumprimento à promessa evangélica de Consolador, para consolar os aflitos e oferecer a verdade aos que anseiam por ela. Sua missão é transformar o homem para que o mundo se transforme. Há muita gente querendo fazer o contrário: mudar o mundo para mudar o homem. O Espiritismo ensina que a transformação é conjunta e recíproca, mas tem de começar pelo homem. Enquanto o homem não melhora, o mundo não se transforma. Inútil, pois, apelar para modificações superficiais. Temos de insistir na mudança essencial de nós mesmos.

A formação de novas gerações para um mundo novo é um anseio coletivo. A veracidade desse fato pode ser averiguada quando remontamos ao início da Pedagogia Moderna, quando a partir de Rousseau, e alcançando, em meados do século passado, o seu ponto culminante em Pestalozzi, mestre de Kardec, propõe-se precisamente a essa tarefa. Segundo Pires (1985), a educação do Emílio, em Rousseau, como a educação dos filhos de Gertrudes, em Pestalozzi, representaram esforços concretos na renovação escolar, com a finalidade de fornecer ao homem uma formação mais adequada, contribuindo assim para a construção de uma civilização mais humana.

É calcado nisso que Pires (1985) prosseguiu sua linha de pensamento, ressaltando que o Espiritismo, ao trazer em seu cerne uma proposta educativa destinada a formar as criaturas para um mundo diferente deste em que nos encontramos, não se coloca fora da atualidade pedagógica, mas, pelo contrário, está perfeitamente entranhado nela.

Carol por sua vez, ao falar do significado da experiência como educadora espírita se reporta a duas palavras que para ela resume a significação da tarefa que realiza junto ao Ciclo I do grupo de Educação Infanto-Juvenil do Lar de Francisco: Aprendizado e amor. Em suas palavras:

Estou começando a refletir sobre o rico aprendizado que estou tendo na tarefa da educação infantil espírita. Significa aprendizado porque é o que ocorre realmente. Um aprendizado que não cessa nunca, pois continuaremos aprendendo sempre. Para mim e para as crianças sob nossa responsabilidade. Vendo assim os desenhos das crianças, sabendo do que eles representam só posso dizer que estou feliz, estamos conseguindo levar adiante a proposta da Educação Espírita; essas crianças estão tendo uma oportunidade de crescerem com bons princípios. Foi um desafio que abracei e achava que não daria conta, mas acredito que estou. Elas já estão começando a rebater as tendências negativas, o bom e o belo já começa a florescer em seus coraçõezinhos. Não é porque são crianças que não podem nos ensinar, é só

olhar para essas lições estampadas nesses desenhos, o perdão, o amor, principalmente. Significa amor porque não podemos abraçar tarefa nenhuma senão tivermos a motivação do amor para levar essa tarefa adiante. Principalmente a tarefa de educar.

Carol faz alusão aos desenhos das crianças utilizados no momento de sensibilização, onde as virtudes do perdão e do amor estão expressas. Para a jovem a experiência tem a significação ímpar da aprendizagem entre todos os participantes do processo de Educação do Espírito. Assim como Ticiane, Carol compreende que ensinar e aprender estão interligados, não se pode se desvincular um do outro, pensamento que encontra respaldo nos ensinamentos de Freire (1998, p. 7), quando afirma que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (...). Aprender precedeu ensinar, ou em outras palavras, ensinar se dilua na experiência realmente fundante de aprender”.

Freire (1998), refere-se ao ato de educar como um processo que não se finda, onde a coragem tem de se fazer presente para que o educador não recue diante dos desafios encontrados. O autor aponta, sobretudo, o amor como estímulo para que o ato de educar não se torne vazio. Carol em sua fala se refere ao desafio que resolveu enfrentar ao aceitar a tarefa de educadora espírita; um desafio que acredita está vencendo, como contributo valoroso do amor, sentimento sem o qual não existe motivação no ato de educar, tornado-se vazio de sentido.

Em Pires (1985) vemos que a Educação é um ato de amor, no qual as pessoas grandes ajudam para que as crianças também possam crescer. Sem amor os adultos não podem educar. Para o autor o mundo das crianças é um mundo de sonhos e de aspirações nobres, cheio de ternura, amoroso e ansiando por compreensão. Kardec (2005) ensina que as crianças são espíritos que se apresentam no mundo revestindo-se da roupagem da inocência, com a qual tentam cativar a solicitude, o carinho e ao amor dos adultos.

Nós Espíritos, recomeçamos na existência física com projetos de trabalho delineados em nosso íntimo. Trabalho de renovação interior através da Educação do Espírito, fundada na necessidade de desenvolvimento das duas vias que conduzem ao progresso espiritual, conforme indicaram os ensinamentos superiores desde o início do Espiritismo: intelectual e moral; conhecimento e afetividade; razão coração. Sem a observância dessa necessidade de renovar-

se intimamente, através da Educação, os caminhos da evolução espiritual tornam-se difícil de percorrer e adiaremos a *o renascer de um novo porvir, mais florido e risonho para a Humanidade*. Que essas assertivas nos sirvam de reflexão e nos conduzam à ação!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os jovens da JEIB em suas práticas educativas infanto-juvenis realizadas no Lar de Francisco, iniciaram as inquietações que deram maior visibilidade ao objeto de estudo dessa pesquisa. Observando o cotidiano desses jovens junto aos Encontros Evangelizadores Espíritas em tarefa tão delicada, qual seja a de educar espiritualmente crianças e adolescentes, aguicei minha curiosidade epistemológica para perceber e compreender quais os saberes construídos por esses sujeitos no decorrer da execução dessa tarefa e também aprender o significado que esses jovens conferem a essa experiência de cunho educacional.

A realização dessa pesquisa foi desafiadora na medida em exigiu uma revisão de muitos conceitos relacionados a Juventude, Espiritismo e Produção de Saberes. Da categoria Espiritismo emergiu o tema Educação Espírita, por estar entranhada na doutrina estudada, assim como está intimamente ligada a tarefa que os sujeitos estudados desenvolvem no Lar de Francisco, da qual foram pinçados os saberes produzidos e que foram desvelados com esse estudo.

O intento desse estudo foi desvelar a fala dos cinco jovens sujeitos dessa pesquisa no que seja referente à construção de saberes ocorrida no cerne do Encontro Evangelizador Espírita, momento em que a Educação Espírita está sendo oferecidas as crianças e adolescentes integrantes do grupo de Educação Infanto-Juvenil do Centro Espírita Lar de Francisco. Objetivo também proporcionar reflexões que apontem a Educação Espírita como uma educação que abrirá os primeiros caminhos para uma educação que venha a despontar nesse terceiro milênio, surgida a partir da necessidade criação de novos parâmetros educacionais, em vista das necessidades frementes vivenciadas nos tempos atuais, no que concerne a renovação e condução da Humanidade nos caminhos da perfeição.

Para os jovens da JEIB o Espiritismo lhes trouxe a visão de que são Espíritos imortais que já tiveram e terão ainda várias experiências em mundos físicos, ou seja, reencarnações, que lhes possibilita o acúmulo de conhecimento. Esse fator é bastante citado por eles,

principalmente porque lhes possibilita situar-se como ser espiritual, permitindo-lhes ficar em uma extra-posição fertilizadora de crítica e transformação reflexionada permanentemente.

Foi possível perceber que para os sujeitos da pesquisa o Espiritismo tem caráter fortemente educativo nos diversos âmbitos de seu desenvolvimento (direcionado pelo vetores ético, moral e afetivo) e que para eles a reencarnação se traduz como uma experiência educadora fundamental na evolução do espírito. A Educação do Espírito tem importância ímpar para os jovens da JEIB, tanto que se engajaram na prática de educação infanto-juvenil do Lar de Francisco, no qual utilizam metodologia que procura trazer, para os educandos, respostas em meio às situações concretas e desafios da realidade coletiva a partir do conhecimento espírita, estabelecendo assim relações entre o mundo espiritual e material em suas práticas cotidianas.

Com relação à construção de saberes ocorrida na tarefa de educação infanto-juvenil, foi possível perceber que os jovens educadores, embora estivessem cientes de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer tempo e lugar, ainda não tinham refletido sobre os saberes que estavam construindo no espaço dos Encontros Evangelizadores Espíritas. A partir do momento em que foram desvelados através desse estudo, os jovens passaram a se reconhecer como possuidores deles. Isso aponta para a necessidade de dispositivos formadores capazes de tornar as suas aprendizagens auto-possuídas e refletidas criticamente.

Nas falas dos jovens sujeitos da pesquisa foi possível perceber que os mesmos possuem saberes que lhe são próprios, construídos na vivência do trabalho que realizam, aliada a uma visão de mundo que formaram através do conhecimento que a Doutrina Espírita lhes proporciona e que essa perspectiva dialoga com outras dimensões e práticas de suas vidas. Isso é visível em seus depoimentos, registrados no desenvolvimento dessa dissertação e desse construto permanente de auto-formação que se pode valorizar.

Ao encerrar essas considerações finais quero ressaltar minhas mais fortes impressões, fruto de observações realizadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa: que os jovens educadores da JEIB possuem competência para o trabalho que realizam; não se fiam somente no partilhar de conhecimento verbal, mas desenvolvem estratégias e situações onde os educandos refletem, questionam, criam suas próprias hipóteses e tiram suas conclusões acerca

do assunto em questão, o que evidencia que lidam, na prática concreta da ação na Educação Espírita, com a função social do conhecimento.

Deixo registrado também minhas impressões sobre a Educação Espírita, a educação do ser espiritual que somos, como lugar, uma extra-posição capaz de auxiliar que a experiência de si se articule com a ação concreta junto ao outro; como propiciadora de transformação e desenvolvimento ético, moral e afetivo da humanidade, conforme Kardec (2005), não só pelo fato de estar inserida nesse contexto e me afirmar espírita, mas pelo fruto de minhas observações, através das quais pude constatar o posicionamento desses jovens em relação a tarefa que abraçaram de educar através do Espiritismo, como também através dos momentos de escuta nas entrevistas individuais e coletivas, onde pude apreender a visão que esses jovens possuem do mundo e da vida.

Pude também constatar que o ensino e aprendizagem do Espiritismo para as crianças e jovens integrantes do grupo de Educação Espírita não visa repassar preceitos ou normas, mas proporcionar aos educandos uma visão de si mesmo e do significado da vida que lhes permitam ter discernimento nas diferentes situações com que se deparam no cotidiano. A educação espírita vivida em uma ação educativa junto ao outro, desse modo concretiza um dever de permanente esclarecimento espiritual, que ocorre a partir da observação e experimentação individual e coletiva, da reflexão e interiorização da perspectiva laborada de acordo com o desenvolvimento intelectual e moral dos educandos.

Ao finalizar esse estudo, sinto-me agraciada por ter tido a oportunidade de contribuir para a divulgação da Educação Espírita no meio acadêmico, tarefa que só me foi possível realizar pela generosidade de tantos amigos, nos dois planos da vida, que me têm dado amorosamente o suporte necessário para que meus passos avancem na “senda do bem servir”. Deus sabe as dificuldades que passei, as lágrimas que derramei, as pressões que vivenciei, mas também conhece meu coração e minha disposição para o trabalho de divulgação da preciosa doutrina do Consolador. Encerro com as preciosas palavras de Linhares (2005, p. 238). Que elas nos sirvam de reflexão: “Fazer dialogar e ampliar o que a ciência nos diz hoje, com o infinito campo de possibilidades que a Doutrina Espírita nos oferta é tarefa coletiva e base para um novo horizonte espiritual e civilizatório. Vamos seguir juntos nesse desafio”?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREIAS, A. **O que é capoeira**. Coleção Primeiros Passos. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ALVES, W.O. **Educação do Espírito**: Introdução à Pedagogia Espírita. 1ª Ed., Araras, São Paulo, IDE, 1997.
- AMORIM, D. **As mocidades espíritas e as mudanças**. Anuário Espírita. - www.neim.org.br; acessado em 28/05/11. Anuário Espírita 1976.
- ARIÈS, Philippe. **Historia Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- AGUIAR, Ritamaria, NINSENBAUM, Esther. **Musicoterapia**: Superando Fronteiras. Rio de Janeiro: CC&P, 1999.
- ALVES, F. D. & SOMMERHALDER, A. **O Brincar**: linguagem da infância, linguagem do infantil. Rio Claro: Motriz, v. 12, nº 2, mai/ago 2006, p. 125-132.
- ALVES, Marcos Alves. **A Inversão das vozes**: Narrativas sobre o Grande Bom Jardim. 2006. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 1999.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta; Anpocs, 1994.
- BARBOSA, Pedro Franco. **Espiritismo Básico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: FEB, 2002.
- BERNDT, T. J. (1996). **Amizade na adolescência**. Washington: Brooks/ Cole Publishing Company.
- BIGUETO, Alessandro César. **Euripedes Barsanulfo**: um educador espírita na Primeira República. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- CARVAJAL, G. **Tornar-se adolescente**: a aventura de uma metamorfose: uma visão piscanalítica da adolescência. São Paulo: Cortez, 1998.
- CHARLOT, Bernard 2000; **Da relação com o saber-elementos para uma teoria**, Artmed Editora, 2001.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CENTRO DE DEFESA DA VIDA HERBERT DE SOUSA. **Diagnostico sócio participativo do Grande bom Jardim,** 2004.

CENTRO DE DEFESA DA VIDA HERBERT DE SOUZA – CDVHS. **O que é CDVHS?** 2003. Disponível em:<<http://www.cdvhs.org.br>>. Acessado em março de 2011.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** In. Juventude, educação e sociedade. Movimento - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____. **Angra de Tantos Reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da Cidade.** Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1999.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 1996

_____. **A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa.** **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DIAS, J. R. de L. 2006 22 - **A Evolução** (1892-1893): uma amostra dos fatores constituintes do sistema literário espírita - Dissertação de mestrado – UFRGS

DURHAM, E. R. **Novos Estudos.** São Paulo. CEBRAP; 1984.

FREUD, Sigmund (1909). **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos.** In: Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. 10, 1989.

FRANCO, Divaldo P. **Diálogo com dirigentes e trabalhadores espíritas.** São Paulo: Ed. USE, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva: revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FERNANDES, Patrícia Jacques; DUARTE, Maria das Graças dos Santos, RODRIGUES, Heliana de Barros Conde Rodrigues. Para uma História do Institucionalismo no Brasil: Polêmicas Relativas à História Oral. IN JACÓ-VILELA, Ana Maria. Clio-Psyché paradigmas: historiografia, psicologia, subjetividades. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003.

FELIPE, Kelma Freitas. **As mudanças no mundo do trabalho e o movimento da economia solidária - “utopia concreta”?** 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

GOMES, M. A. O. e BROSE M. – **De morador a cidade** - Experiências de acesso ao direito de controle social no Nordeste. São Paulo: Prol editora gráfica, 2007.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios de sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GPDU-GRUPO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO URBANO: **Cadernos de Bairro. Diagnóstico Socioparticipativo do Grande Bom Jardim,** Março de 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Paz e Terra, São Paulo, 1992.

INCONTRI, Dora. **A Educação segundo o Espiritismo.** Bragança Paulista, Editora Comenius, 2003.

_____. **A Educação da Nova Era.** São Paulo, Comenius, 2001.

INCONTRI, D. GRZYBOWSKI P.(organizadores). **Kardec Educador, Hippolyte-Léon-Denizard Rivail** – textos pedagógicos. Guarulhos: Comenius, 2005, p.10.

KARDEC, A. **O Livro dos Espíritos.** Tradução de Guilhon Ribeiro. 38ª ed. . Rio de Janeiro: FEB, 2005. Conclusão 7, p. 486-487 e p. 685.

_____. **Obras Póstumas** 4ª ed. Araras, São Paulo: IDE, 1995. Preâmbulo, p.371.

_____. **Livro dos Médiuns.** Tradução de Salvador Gentile. 84ª ed.. Araras, São Paulo: IDE, 2007

_____. **A Gênese.** Tradução de Salvador Gentile. 14ª ed. Araras, São Paulo: IDE, 1998.

_____. **O Evangelho Segundo o Espiritismo.** 356ª ed. Araras, São Paulo: IDE,2008.

LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean-Claude. Introdução. In LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean-Claude (orgs). **História dos Jovens:** Da antiguidade a era moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÊ, Marli. E. D. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas.São Paulo; EPU, 1986.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Encontro evangelizador espírita;** uma proposta educacional espírita. Fortaleza; Artlaser, 2005.

_____. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade:** um estudo sobre arte e educação. RS, Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. **Para uma nova concepção de sujeito nas práticas educativas:** situando elementos do Paradigma do Espírito (apud Movimentos sociais, educação popular e escola a favor da diversidade - org. COSTA, S. de S. G. e PEREIRA S.). Fortaleza: Editora UFC, 2006.

MORIN, E. Sociologia. **Ver o método “in vivo”.** A entrevista nas ciências sociais na radiotelevisão. Lisboa: Europa- América. MD. pp. 144-58

_____. A entrevista nas Ciências Sociais, na rádio e na televisão. In: Abraham et alii. Linguagem da cultura de massa. Petrópolis: Vozes, 1973.

MASCARO, Allyson. **Introdução ao Estudo do Espiritismo.** São Paulo; Almas, 1999.

MACHADO, L., SANTANNA, H. **Campo Fértil.** Reformador, nº 1843, p.308, out.1982

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: PERALVA, Angelina; SPÓSITO, Marília Pontes (Orgs.). Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira Educação.** n. 5 e 6. São Paulo: ANPEC, 1997.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações.** In: FORACCHI, Marialice (Org.). São Paulo: Ática, 1982.

MATOS, Kelma S. Lopes de. **Juventude, professores e escolas:** possibilidades de encontro. IJUÍ. EUNIJ UI, 2003.

_____. **Juventude e escola;** desvendando teias e significados entre encontros e desencontros. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MATOS, Kelma S. Lopes de, VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional:** o prazer de conhecer. 2ª ed. Fortaleza: Educação Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, G. G. A. **Políticas públicas e construções da memória social: um estudo a partir do centro cultural bom jardim, em Fortaleza, Ceará.** Dissertação de mestrado. UNIRIO, 2011.

NUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

NOVAES, Regina R.. **Juventude e participação social:** apontamentos sobre a reinvenção da política In ABRAMO, Helena W., FREITAS, Maria Virgínia de, SPÓSITO, Marília Pontes.(orgs). **Juventude em Debate.** São Paulo: Cortez, 2000. (pág.46-70).

OLIVEIRA, W. S. e DUFAUX. **Laços de afeto.** Belo horizonte, INEDE, 2002.

_____. **Reforma íntima sem martírio.** Belo horizonte, INEDE, 2003.

O POVO. Encarte jornalístico "**O Povo nos Bairros**" publicado na data de 3 de dezembro de 1994.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

_____. **Viajando o cotidiano e seus enigmas**. *Revista Margem*, Faculdade de Ciências Sociais - PUC-SP, Fapesp/ EDUC, nº 12, pp185.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. Juventude e Contemporaneidade. . **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo:

PIRES, J. Herculano. **O centro espírita**. São Paulo, Paidéia, 1980.

_____. **Pedagogia Espírita**. Juiz de Fora, J. Herculano Pires, 1985.

_____. **O homem novo**. São Paulo, Editora Espírita Correio Fraternal, 1983.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RADETIC, Therezinha. **Falando de Arte à Luz do Espiritismo**. Rio de Janeiro: F. V. Lorenz, 1999.

RODULFO, R. **O Brincar e o Significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROCHA, Clara Crabbé. **O espaço autobiográfico em Miguel Torga**. Coimbra: Almedina, 1977.

SANTIAGO, N.M. **La relacion de amistad y la psicologia**: aportaciones filosóficas, sociales, psico-evolutivas y acercamientos metodológicos. Tese de Doutorado, Rio Piedras, Porto Rico: Facultad de Ciencias Sociales Graduada, Departamento de Psicologia, Universidad de Puerto Rico. 1997.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Educação e Juventude** 1. Versão reformulada de texto apresentado como documento base no grupo temático Educação e Juventude no Encontro Preparatório à Reunião dos países do Mercosul, Estratégia Regional de Continuidade da V CONFINTEA, Curitiba, outubro de 1998.

TAYLOR, S.J.; BODGAN, R. **Introduction to Qualitative Research Methods**, New York: JohnWiley & Sons, Inc., 1998.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINICIUS (Pedro de Camargo). **O Mestre na educação**. Rio de Janeiro, FEB, 1991.

YUDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário utilizado com alunos das Escolas Municipais Rachel Viana Martins e Lireda Facó.**

NOME: _____ IDADE: _____

ESCOLA ONDE ESTUDA: _____

O QUE ESTÁ CURSANDO: _____

O QUE PENSA SOBRE O GRANDE BOM JARDIM: _____

OS PONTOS POSITIVOS DA COMUNIDADE:

VISÃO SOBRE OS JOVENS DA COMUNIDADE:

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas utilizado com os jovens da Juventude Espírita Irmão Bosco

1. Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

2. Tópicos geradores:

Sobre juventude...

O sentido de ser jovem...

Juventude ou juventudes...

Significado do Espiritismo...

Dilemas que emergem da condição juvenil dentro do contexto espírita

Visão dos grupos de Juventude Espírita...

O sentido da educação espírita...

O sentido do trabalho como educador espírita...

Como a Educação Espírita pode colaborar na educação dos jovens...

Saberes construídos no grupo a partir do trabalho na educação infanto-juvenil...

O significado da experiência como educador infanto-juvenil espírita...